



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN
Scienze della Formazione e Psicologia

CICLO XXXII

COORDINATRICE Prof.ssa Simonetta Ulivieri

I vissuti socio-emotivi di alunni e alunne
di origine cinese a rischio *drop-out*

Una ricerca qualitativa in gruppi-classe eterogenei e
multiculturali nel territorio tra Firenze, Campi Bisenzio e Prato

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

Dottorando

Dott. Costantini Stefano

Tutor

Prof.ssa Mancaniello Maria Rita

Coordinatrice

Prof.ssa Ulivieri Simonetta

Anni 2016/2019

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
PRIMA PARTE	11
CAPITOLO PRIMO	11
LA COMPLESSITÀ DEL PROCESSO MIGRATORIO CINESE	11
1.1 La migrazione cinese in Europa, in Italia e nel territorio preso in esame dalla ricerca.....	11
1.2 L'organizzazione scolastica nella Repubblica Popolare Cinese.....	29
1.3 La specificità del territorio della piana fiorentina (area <i>Macrolotto</i>) che coinvolge i comuni di Firenze, Campi Bisenzio e Prato	40
1.4 Gli adolescenti post-migranti che vivono la doppia transizione.....	50
CAPITOLO SECONDO	61
LA DISPERSIONE SCOLASTICA COME FENOMENO MULTIDIMENSIONALE: IL RISCHIO <i>DROP-OUT</i> PER GLI STUDENTI DI ORIGINE CINESE	61
2.1 La caleidoscopica complessità della dispersione scolastica	61
2.2 L'influenza culturale nelle caratteristiche di apprendimento degli studenti di origine cinese...	78
2.3 La funzionalità esecutiva potenzialmente predittiva per il successo formativo.....	89
2.4 I dati dell'Osservatorio Regionale Educazione Istruzione della Regione Toscana in merito alla dispersione scolastica: il caso degli studenti di origine cinese nelle scuole del territorio della piana fiorentina (area <i>Macrolotto</i>)	102
CAPITOLO TERZO.....	124
IL VALORE DEL CONTESTO NELLA FORMAZIONE DEL SOGGETTO: IL RUOLO DEL GRUPPO-CLASSE	124
3.1 Il gruppo-classe come fattore di motivazione intrinseca per il successo formativo.....	124
3.2 La costruzione di un buon clima in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale come indicatore del processo inclusivo	133
3.3 <i>La transizione ecologica, l'ethos e la perezhivanie</i> : i vissuti socio-emotivi in ottica sistemica .	144
3.4 La cura per gli aspetti socio-emotivi al termine di un ciclo scolastico: educare al <i>self-empowerment</i> come antidoto all'ignoto.....	155
CAPITOLO QUARTO	166
ALCUNE TEMATICHE OGGETTO DELLA PRESENTE INDAGINE ATTRAVERSO I <i>FOCUS DI RICERCATORI INTERNAZIONALI</i>	166
<i>Premessa metodologica</i>	166
4.1 Il contributo di Roger Koussetogue Koudè (Université Catholique de Lyon, France): le fondamenta etiche di Oriente ed Occidente nel riconoscimento di una natura umana comune..	169
4.2 Il contributo di Carmel O'Sullivan (Trinity College, University of Dublin, Ireland): l'esperienza del gioco e del <i>drama education</i> nelle scuole pubbliche cinesi.....	178
4.3 Il contributo di Olympia Palikara (University of Roehampton, London, England): l'analisi dell'esperienza scolastica negli ultimi anni di un ciclo scolastico come fattore preventivo al rischio di <i>drop-out</i>	187
4.4 Il contributo di Nikolai Veresov (Monash University, Melbourne, Australia): implicazioni del concetto di <i>perezhivanie</i> nei ricordi scolastici	200
4.5 Il contributo di Juliana Elisa Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, Espana): <i>cosa diventa il singolo nel mentre apprende "a vivere per" entro una società globale?</i>	209

SECONDA PARTE	219
CAPITOLO QUINTO	219
GLI STRUMENTI DELL'APPROCCIO QUALITATIVO E IL LORO SIGNIFICATO.	219
5.1 I motivi della scelta metodologica, gli strumenti di indagine e le procedure della ricerca	219
5.2 Immagini e forme come strumento di conoscenza: il <i>warm-up</i> sul riconoscimento delle emozioni	231
5.3 Gli <i>storytelling</i> dei ricordi vissuti al termine di un ciclo scolastico come strumento per <i>de-</i> <i>scrivere</i> una situazione sociale di sviluppo	245
5.4 Il <i>circle time</i> : stati d'animo del presente e aspettative future.....	254
5.5 Una lettura delle relazioni amicali nei gruppi-classe nella prospettiva del sociogramma.....	259
CAPITOLO SESTO	264
GLI ISTITUTI COMPRENSIVI, I PLESSI SCOLASTICI, GLI ATTORI DI SISTEMA COINVOLTI NELLA RICERCA	264
6.1 Gli Istituti Comprensivi del territorio compreso tra i comuni di Firenze, Campi Bisenzio e Prato coinvolti nella ricerca.....	264
6.2 Le interviste semi-strutturate ai Dirigenti Scolastici.....	282
6.3 I <i>focus group</i> agli insegnanti di scuola primaria e le interviste semi-strutturate ai docenti di scuola secondaria di 1° grado.....	285
6.4 Le interviste semi-strutturate ai mediatori linguistico-culturali e i <i>focus-group</i> ai docenti-facilitatori dei centri di alfabetizzazione.....	288
CAPITOLO SETTIMO.....	293
I DATI DELLA RICERCA SUL CAMPO	293
7.1 I soggetti della ricerca.....	293
7.2 I risultati emersi dal riconoscimento delle emozioni con proiezione dei vissuti socio-emotivi in ambito scolastico.....	295
7.3 Lo <i>storytelling</i> : l'analisi dei ricordi scolastici.....	299
7.4 Un approfondimento con focus sul criterio affettivo-relazionale	311
CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE.....	329
BIBLIOGRAFIA	335
ALLEGATI	377
ALLEGATO A	378
ALLEGATO B	451
ALLEGATO C.....	501
ALLEGATO D	527
ALLEGATO E.....	615

*A Luciana e Oliviero
che mi hanno insegnato a camminare*

*A Stefania
che cammina al mio fianco*

*A Bianca
a cui stiamo insegnando a camminare ...*

INTRODUZIONE

Questo lavoro è il prodotto di un percorso di studi che mi ha accompagnato nei tre anni di dottorato. Ho scelto un progetto di ricerca che potesse far emergere un segmento della complessità scolastica che caratterizza il presente, a partire dal territorio in cui vivo e in cui sono stato docente di scuola primaria, analizzando i vissuti socio-emotivi di studenti di origine cinese nelle scuole dei comuni di Firenze, Campi Bisenzio e Prato. Prestando attenzione ai dati più recenti dell'osservatorio regionale della Toscana per l'istruzione e l'educazione, ho potuto verificare che molti degli studenti di origine cinese non completano il loro percorso di obbligo formativo (Legge 144/99 art. 68)¹, abbandonando la scuola prematuramente e con essa anche le *chances* che è in grado di fornire per affrontare le sfide della vita. Il territorio - dove la ricerca è stata realizzata - è caratterizzato dal rapporto *locale-globale*, in cui viene agita costantemente una significativa crescita di mobilità che si riflette in modo speculare nel "microcosmo"² delle aule scolastiche, oramai anch'esse una dimensione costruita in relazione a una pluralità

¹ Secondo la legge italiana, l'istruzione è obbligatoria per dieci anni (fascia d'età compresa tra i 6 e i 16 anni). L'adempimento di tale obbligo è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età. L'istruzione obbligatoria è gratuita. Per adempiere a tale obbligo, il giovane ha le seguenti opzioni: 1) frequentare una scuola statale secondaria o paritaria; 2) recarsi presso le strutture della Regione per la formazione professionale. Secondo la legge italiana, l'istruzione è obbligatoria per dieci anni (fascia d'età compresa tra i 6 e i 10 anni). L'adempimento di tale obbligo è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età. L'istruzione obbligatoria è gratuita. Per adempiere a tale obbligo, il giovane ha le seguenti opzioni: 1) frequentare una scuola statale secondaria o paritaria; 2) recarsi presso le strutture della Regione per la formazione professionale. L'adempimento dell'obbligo scolastico è disciplinato dalle seguenti leggi: Circolare Ministeriale 30/12/2010, n. 101, che, all'art. 1 dispone che "nell'attuale ordinamento l'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni"; Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139, art. 1: "L'istruzione obbligatoria è impartita per almeno 10 anni e si realizza secondo le disposizioni indicate all'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296"; Legge 27 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622: "L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età" in <https://www.miur.gov.it/obbligo-scolastico> consultato il 12 Dicembre 2017, h.14.15. Una volta chiarito che cosa si intende per obbligo di istruzione (un tempo "obbligo scolastico"), è possibile definire l'obbligo formativo. Secondo la Legge 144/99 art. 68, l'obbligo formativo è il diritto e il dovere da parte del giovane di frequentare attività formative fino al raggiungimento del diciottesimo anno di età. Pertanto, una volta assolto l'obbligo di istruzione (fino ai 16 anni), il giovane ha le seguenti opzioni tra cui scegliere a seconda delle sue inclinazioni e conoscenze: 1) concludere gli studi presso una scuola secondaria superiore; 2) iniziare un percorso di apprendistato; 3) iniziare un corso di formazione professionale, in https://vivalascuola.studenti.it/cosa-si-intende-per-obbligo-formativo-451440.html#steps_0, consultato il 13.12.2017, h.16,30.

² La scuola è il microcosmo della società, il luogo di vita che riprende le attività quotidiane in modo semplificato per assicurare l'integrazione sociale del fanciullo (Cfr. Articolo II in J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1954).

di relazioni, sia locali che globali³. *Persone, cose, merci, capitali, informazioni, immagini, culture: tutto si muove in ogni angolo del pianeta. Si producono spazi specifici, transnazionali, che tendono a superare la geografia politica degli stati-nazione. I confini si scompongono e si moltiplicano, si fanno eterogenei e mobili, e si ricostruiscono ovunque*⁴. La globalizzazione unisce, crea interconnessioni, ma distrugge culture e separa, generando la paura di perdere l'identità. La contiguità stessa genera la diversità e il desiderio di distinguersi. La necessità di preservare la propria identità così, prevale su quella di mescolarsi. Per cui alle tradizionali rivendicazioni di libertà e di eguaglianza se ne aggiunge un'altra di identità-diversità. Per effetto della ragion d'essere che tiene conto della relazione tra *globale e locale*, l'individualismo post-moderno viene coinvolto nei contesti di vita a ricostruire differenze culturali e reiventare tradizioni: *“l'individualismo moderno fa sì che le identità collettive e persino le tradizioni siano scelte, adottate e non ascritte, in quanto non sono il frutto automatico di un'eredità, ma di una decisione”*⁵. Una annosa antinomia che la riflessione pedagogica eredita dall'antropologia è quella che afferma *“tutti differenti, tutti uguali”*. *Tutte le differenze sono uguali, nel senso che debbono avere tutte la possibilità di realizzarsi.*⁶ Ma è forse questa una promessa illusoria, una premessa errata? Cosa si intende infatti per differenza culturale? La differenza emerge prima della comunanza? Quali valori sono invece comuni a tutte le culture? Quali differenze culturali permettono comunque un dialogo? E ancora domande. Come far vivere insieme uomini di culture diverse? Come riconoscere la differenza evitando la disgregazione del tessuto sociale e il disimpegno etico? Quali comportamenti e quali valori possono essere condivisi da tutti? Come tenere insieme la diversità, l'appartenenza, la molteplicità e l'identità? La specificità dei contesti in cui l'azione educativa va organizzata non può prescindere da uno scenario caratterizzato da questi interrogativi e, al contempo, dalla consapevolezza che la diversità culturale solleva ancora oggi molte ostilità e incertezze. In uno stesso territorio la convivenza di individui caratterizzati da lingue, religioni, visioni del mondo e sistemi di valori differenti, infatti, erode i punti di riferimento tradizionali e il senso di appartenenza a una certa comunità,

³ Cfr. A. Appadurai, *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996, (trad. it.) *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma, 1996, pp. 178-199.

⁴ A. Lazzarini, *La via locale alla cittadinanza globale: una sfida epistemologica e politica*, «Glocalism: Journal of culture, politics and innovation» (2018), pp. 2-3, pubblicato online da «Globus et Locus», in www.glocalismjournal.net, consultato il 20 Aprile 2018, h.13.20.

⁵ K. Jaspers, *Origine e senso della storia. Introduzione di Raniero Regni*, Mimesis, Milano-Udine, 2014, p.17.

⁶ Cfr. P. Donati, *A proposito di Welfare. Il crollo etico dello Stato sociale*, «Liberal», n. 24, 1997.

minaccia in qualche modo la coesione sociale e genera spesso inevitabili incomprensioni o, a volte forme di conflitto, inconscio o agito. Questa dimensione percettiva emerge ancora con le sue specifiche resistenze in territori che, nel nostro paese, negli ultimi tre decenni sono mutati considerevolmente. Nella società multiculturale che caratterizza il presente, i tempi dell'incontro sono però rapidissimi e non lasciano molto spazio alla riflessione. Tutto questo inevitabilmente chiama in causa il ruolo decisivo dell'educazione e della formazione, nella definizione di una nuova mentalità pronta a metter da parte l'appartenenza, i suoi pregiudizi e le sue chiusure, capace di immaginare un tempo nuovo e uno spazio davvero inclusivo e plurale per chi vive la dimensione dell'età evolutiva presente. Il tempo della crisi che ha portato con sé il processo di globalizzazione e l'effetto domino del complesso rapporto *locale-globale*, presenta tuttavia anche innumerevoli possibilità (crisi, dal verbo greco κρίνω: “separare”, “scelta”, inteso anche come “capacità di giudizio”, “discernimento”⁷; crisi, wēijī in Hanyu Pinyin, mentre è 危機 in cinese tradizionale e 危机 in cinese semplificato, concetto che include sia il concetto di “crisi” che quello di “opportunità”⁸); dipende, quindi, dalla prospettiva dalla quale si osservano le cose: *“Davvero oggi il mondo è popolato di soggetti in crisi, nostalgici del passato e della tradizione che rimpiangono società nelle quali le leggi del diritto non erano dissimili da quelle della jungla e nelle quali la ragione degenerava facilmente nell'oscurantismo o è abitato piuttosto da liberi individui che si sentono cittadini del mondo e che ambiscono ad esercitare in modo pieno e integrale i propri diritti di cittadinanza?”*⁹. Se si orienta lo sguardo verso le possibilità, il ruolo dell'istruzione diviene decisivo per fornire strumenti di conoscenza e competenze necessarie alle future generazioni, affinché possano cogliere la miriade di nuove opportunità per il progresso umano all'interno di una cornice contemporanea - sempre più *una e molteplice* - che pone sfide sociali, economiche e ambientali senza precedenti. In questi anni valori, comportamenti e contesti di vita hanno subito una radicale trasformazione, fino a mettere in discussione - su piani differenti - i tratti essenziali della nostra stessa identità. La realtà sociale è diventata più fluida e diffusa. Le democrazie di tutto il mondo si trovano di fronte a gravi sfide derivanti dalla crescente polarizzazione ideologica che porta con sé l'indebolimento della pace sociale e dei suoi valori. Quello

⁷ Crisi = κρίνω in: <https://nonostanterivista.wordpress.com/2011/07/12/parola-crisi-accenni-etimologici-2/>, consultato il 05.03.2017, h. 8,30.

⁸ Crisi = wēijī anche 危機 e 危机 in: <https://it.wikipedia.org/wiki/Wēijī>, consultato il 03.03.2017, h. 9,40

⁹ M. Fabbri, *Controtempo*, Junior Spaggiari, Bergamo, 2014, p.34.

che è certo è che nel contesto geopolitico globale, le fondamenta della democrazia sono tese al limite e che i confini governati dalla paura si moltiplicano ovunque¹⁰. La retorica e i nuovi immaginari sulle invasioni dei migranti sono persistenti e si amplificano attraverso l'eco dei *social media* che oggi polarizzano e diffondono il discorso dell'odio e della paura. In quest'epoca di globalizzazione, gli Stati devono confrontarsi al di fuori dei loro confini e aprirsi inevitabilmente a movimenti internazionali di idee, capitali, merci, persone fornendo così uno spazio di espansione a una libertà culturale che contiene in sé nuove sfide e nuovi dubbi. Questa nuova realtà globale in trasformazione riguarda ognuno di noi e ci costringe ad apportare determinati cambiamenti. Allo stesso tempo, tuttavia, offre nuove possibilità. Mai come oggi, infatti, siamo *uno e molti* proiettati negli ampi *scenari* reali e virtuali del nostro agire quotidiano e bisognosi, dunque, di *ricostruire* una realtà *una e molteplice* alla ricerca di un orizzonte di senso. A partire “da dove” però, se in ambito educativo il “verso cosa” a cui idealmente si aspira, è la formazione del cittadino planetario che appartiene alla Terra-Patria?¹¹ Nel presente, la ricerca di questo orizzonte di senso appare comunque un percorso necessario in cui inoltrarsi; in alcuni casi è già realtà e si traduce nell'agire quotidiano dei dirigenti scolastici, dei docenti, degli educatori dei centri di alfabetizzazione, dei mediatori culturali, ecc. per cui *modulare* il proprio operato con la pluralità ormai è consuetudine. Indagare i vissuti socio-emotivi degli studenti di origine cinese a rischio dispersione scolastica - all'interno di gruppi-classe eterogenei e in ottica preventiva - mi è sembrato perciò un “termometro” ideale per poter ricavare informazioni sul percorso in atto nel sistema educativo italiano nella fascia di età 10-11/14-15 anni. Lo spirito che ha dato respiro a questa ricerca, infatti, ha inteso fotografare alcuni aspetti di un problema oggettivo e dei suoi rischi potenziali al fine di poter fornire un contributo utile a *ri-pensare* l'identità e la differenza¹². Il presente lavoro nasce anche dal tentativo di tenere insieme la categoria della *pluralità* e quella della *relazione*, individuando uno spazio fisico e mentale d'incontro¹³. Alla luce degli stravolgimenti portati dalla relazione *globale-locale*, per mantenere l'identità e trasformarla in alterità compiendo una *metamorfosi* in una prospettiva di radicale innovazione, Morin individua uno dei compiti più urgenti nella

¹⁰ Cfr. Innerarity D., *La sociedad invisible*, Espasa, Madrid, 2004, (trad.it.) *La società invisibile*, Meltemi, Roma, 2007.

¹¹ E. Morin, A.B. Kern, *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano, 1994, p.187.

¹² F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2006, pp.12-13.

¹³ A. Contini, L. Cerrocchi (a cura di), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali di incontro*, Erickson, Trento, 2010, pp.17-18.

contemporaneità per la scienza pedagogica, quello di elaborare la comprensione tramite un dialogo che non offuschi le tensioni, ma che si costruisca da quelle e su quelle. È infatti *rompendo la crisalide che una farfalla, pur restando lo stesso essere è diventato un altro*¹⁴. Lo scenario internazionale caratterizzato dall'interdipendenza *globale-locale*, sembra tuttavia affermare una spirality economica e la produzione di sistemi educativi funzionalistici e riduttivi, incapaci di illuminare i significati dell'agire educativo e raggiungere anche altri obiettivi: il vero scopo dello sviluppo dovrebbe essere in effetti *in primis* lo sviluppo umano, dal momento che sono le persone che contano e il fine globale è quello di metterle in condizione di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e creando una prospettiva per una vita significativa¹⁵. Ecco allora che trova particolare significato l'azione di *lifelong learning*, che diviene azione in grado di rilanciare il tema della qualità della conoscenza, dello sviluppo di competenze per la vita e per la coesione sociale, della sostenibilità, come fattori per una nuova crescita intelligente nella quale appare sempre più urgente lo sviluppo umano. La scelta di approfondire questo *focus* tematico, inoltre, è stata anche orientata dall'esigenza di dare respiro e continuità a un precedente studio che ho contribuito a realizzare qualche anno prima - che in parte si era concentrato nello stesso territorio - e che ha coinvolto un campione di bambini di origine cinese frequentanti la scuola dell'infanzia, prendendo in esame l'influenza delle pratiche culturali nello sviluppo delle funzioni esecutive¹⁶. Generalmente, la funzionalità esecutiva in età pre-scolare viene considerata un *predittore* di futuro successo formativo in ambito scolastico e nonostante la letteratura riporti ottime credenziali per questa specifica popolazione scolastica¹⁷, in tal senso i dati riguardo al *drop-out* emersi sul territorio preso in esame aprono a delle riflessioni¹⁸. Pur ipotizzando che il disagio vissuto a scuola per alcuni degli studenti di origine cinese sia dovuto in parte a una mancata padronanza della lingua italiana, che permane anche nelle seconde e terze generazioni e alle relative difficoltà che questo può comportare nel proseguimento

¹⁴ E. Morin, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano, 2012, p.18.

¹⁵ M. Nussbaum, *Creating Capabilities. The Human development Approach*, Cambridge (Mass.) - London, The Belknap Press of Harvard University Press 2011 (trad.it) *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012, p. 175.

¹⁶ Cfr. S. Costantini, L. Traverso, P. Viterbori, *Identificare i bambini a rischio per l'apprendimento importanza di un'analisi multidimensionale*, «Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva», Vol.2, Erickson, Trento, n.1, 2014, pp. 5-14.

¹⁷ Cfr. M. A. Sabbagh, F. Xu, S. M. Carlson, L. J. Moses, K. Lee, *Executive functioning and theory of mind in preschool children from Beijing, China: Comparisons with U.S. preschoolers*, in «Psychological Science», n.17, 2006, pp. 74-81.

¹⁸ Cfr. dati Osservatorio Istruzione e Educazione Regione Toscana A.S.2017/2018 (A riguardo: paragrafo 2.4 della presente ricerca).

agli studi nel ciclo della secondaria superiore quando gli apprendimenti diventano più complessi¹⁹ o anche a cause come l'entrata/assorbimento nel mondo del lavoro, un possibile ritorno in Cina o ad altre variabili, ho deciso di concentrare la mia analisi su alcuni aspetti comunque in grado di rilevare il *ben-essere* percepito a scuola, cercando contestualmente di portare alla luce *se e quale* incidenza può comportare l'aspetto socio-emotivo in merito alla motivazione nel proseguire gli studi. Con l'obiettivo di comporre il mosaico delle interdipendenze che costituiscono la realtà in cui viviamo, mi sono chiesto se comunque potesse - e in che misura - giocare un ruolo determinante anche il percepire una qualche forma di disagio a scuola. E se così fosse, perché? E quale l'incidenza determinata dalle influenze culturali (ad esempio, condizionamenti da parte della famiglia o della comunità) o da fattori di contesto (ad esempio, come gli studenti di origine cinese si percepiscono all'interno delle dinamiche del gruppo-classe, qual è la loro percezione di benessere socio-emotiva o in merito ad alcuni aspetti dell'organizzazione del sistema scolastico italiano o all'interesse per le attività didattiche, per la valutazione, ecc.)? L'interesse per l'ambito scientifico che attinge da saperi transdisciplinari e che mette al centro l'analisi dei vissuti socio-emotivi all'interno di un gruppo-classe - motivo di prevenzione al rischio di abbandono scolastico - nasce in me dalle esperienze professionali che ho vissuto sul campo che mi hanno spinto a porre un riflettore su un cono d'ombra fino a questo momento quasi del tutto inesplorato. In questi anni di formazione durante il percorso di dottorato - per indispensabili approfondimenti tematici - sono stato, inoltre, *nutrito* dai suggerimenti della mia tutor accademica, Prof.ssa Maria Rita Mancaniello; facendo seguito alla domanda di ricerca ho così orientato il mio sguardo in una prospettiva transdisciplinare verso l'oggetto da indagare nella convinzione che la *trasversalità* della pedagogia consente di procedere attraverso saperi/categorie/modelli per intenzionare criticamente l'azione educativa²⁰.

¹⁹ Cfr. C. Cornoldi, M. Murineddu, V. Duca, *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri*, «Difficoltà di apprendimento», Vol. 12, Erickson, Trento, n. 1, 2006, pp.49-70.

²⁰ Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

PRIMA PARTE

C'era una volta la storia di un essere umano molto diverso da me, ma uguale a me ...

CAPITOLO PRIMO

LA COMPLESSITÀ DEL PROCESSO MIGRATORIO CINESE

1.1 La migrazione cinese in Europa, in Italia e nel territorio preso in esame dalla ricerca

La migrazione cinese in Europa è senza dubbio un fenomeno di notevoli dimensioni e coinvolge una delle più vaste diaspore mondiali. Si distingue da altre che interessano il nostro paese per alcune peculiari caratteristiche quali una particolare coesione e una solida identità etnica e culturale, accompagnata da una estrema vitalità ed intraprendenza economica²¹. Da un certo punto di vista si può dire che il mondo oggi sta ritornando ad un assetto che fino a due secoli fa, per quasi un millennio, ha caratterizzato l'assetto internazionale. Non per nulla si parla da tempo di "secolo dell'Asia"²² per affermare che le nazioni asiatiche stanno tornando ad avere quel determinante peso, economico, politico e culturale che per secoli hanno avuto nella storia dell'umanità. La catastrofica umiliazione che il "paese di centro"²³ e il suo popolo avevano subito ad opera

²¹ Cfr. R. Rastrelli, *Immigrazione cinese e criminalità. Analisi e riflessioni metodologiche*, in «Mondo Cinese», n.105, 2000, pp. 33-69.

²² L'espressione "secolo asiatico" indica il ruolo dominante che nel XXI secolo l'Asia probabilmente otterrà nella politica e nella cultura, supponendo che alcune tendenze demografiche ed economiche attualmente presenti persistano e possano anche aumentare nei decenni a seguire. L'espressione secolo asiatico nacque nella metà degli anni 1980, ed è attribuita ad un incontro avvenuto nel 1988 tra il capo della Repubblica Popolare Cinese Deng Xiaoping e il primo ministro indiano Rajiv Gandhi. Prima di questo, ha fatto la sua comparsa in un'audienza del 1985 del US Senate Committee on Foreign Relations. In seguito questa espressione è stata ribadita più volte dai leader politici asiatici, e ora è un termine comunemente usato nei media, in https://it.wikipedia.org/wiki/Secolo_asiatico, consultato il 09.03.2017, h. 19,40.

²³ Dallo stesso nome con cui i cinesi si riferiscono al loro stesso paese, Zhongguo (中国), ovvero l'impero o il paese di centro (per sottolineare la sua centralità nel mondo); infatti, i cinesi si sono sempre considerati come un unico popolo forse perché la loro storia ha fatto sì che si realizzasse una completa fusione delle innumerevoli comunità che abitavano quella vasta regione. L'isolamento che ha storicamente contraddistinto le relazioni estere della Cina era quindi conseguenza di questo profondo senso di appartenenza costruito nei secoli. Così come a noi la Cina appare un mondo distante e di difficile

dell'occidente dal XIX secolo in avanti, dalla fine degli anni Quaranta ha cominciato a cedere il posto al cammino costante che ha condotto l'Asia Orientale verso un'indubbia anche se contraddittoria rinascita economica, politica e culturale. Il grande sforzo militare, diplomatico ed economico che l'Occidente ha rivolto contro i popoli asiatici non ha potuto deviare che per poco tempo il naturale processo di modernizzazione di queste civiltà, che ora compete con successo per nuovi equilibri mondiali. Sotto questo punto di vista la diaspora cinese assume tutto un altro significato rispetto a quello che poteva avere nel secolo scorso o solo trenta anni fa. I cinesi sparsi per il mondo non sono più i figli poveri di un paese emarginato e sconosciuto, ma i rappresentanti di una potenza oramai emersa con decisione nel panorama economico mondiale che sembra riaffermare con continuità i valori tradizionali della propria civiltà. La crisi degli imperi coloniali al termine della seconda guerra mondiale, dette il via a flussi consistenti di cinesi verso paesi come Inghilterra, Francia e Olanda, ma fu soltanto a partire dalla seconda metà degli anni Settanta che la politica della Repubblica Popolare Cinese ebbe una reale apertura nei confronti dei processi migratori cambiando radicalmente opinione. I primi consistenti flussi di immigrati cominciarono così a dirigersi verso i maggiori paesi europei, primi fra tutti quelli dal passato coloniale. La presenza di immigrati di origine cinese in Italia risale *de facto* ai primi del secolo scorso ed il flusso che ha avuto come meta il nostro paese è sempre aumentato fino alla situazione attuale. La maggior parte di questi migranti proviene dalle regioni dello Zhèjiāng (浙江) ed in particolare dai dintorni della megalopoli di Wēnzhōu (温州), località tra le più ricche del Paese²⁴. Dagli anni Novanta, arrivarono in Italia migranti originari del Fújiàn (福建), la provincia costiera adiacente allo Zhèjiāng, che si trova di fronte a Táiwān (台湾). Dalla fine degli anni Novanta poi, la provenienza dei migranti si allargò alle province cinesi del nord-est Liáoníng (辽宁), Jílí (吉林) e Hēilóngjiān (黑龙江), conosciute anche collettivamente come Manciuria²⁵. È da osservare che le migrazioni dallo Zhèjiāng sono iniziate molto presto e anche se le zone di provenienza si sono leggermente diversificate negli ultimi anni, la presenza di migranti da questa regione nel nostro paese è talmente elevata che quando si parla di

comprensione, queste evidenze storiche rivelano anche come la Cina ha da sempre avuto difficoltà nell'accettare e integrarsi con gli estranei. A tal riguardo Cfr. A. Di Lieto (2010), *Storia della Cina*, in <http://docente.unife.it/amelia.dilieto/cultura-cinese/Storia%20della%20Cina.pdf/view>, consultato il 12.03.2017, h. 14,20.

²⁴ Ibidem.

²⁵ A. Ceccagno, *Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora - I cinesi di prima generazione a Prato*, Giunti, Firenze, 2003, p. 16.

cinesi in Italia comunemente ci si riferisce soltanto a loro. L'emigrazione dallo Zhèjiāng - preminente in Italia, ma dominante anche in altri paesi - è di particolare interesse perché, come già osservato anche dagli studi di Tomba²⁶, sembra farsi interprete ovunque di una sorta di modello basato sulla piccola impresa familiare che - accanto ad un'emigrazione più povera - tende a produrre un'emigrazione cosiddetta *con capitale*. Questo modello avvia *catene migratorie* che hanno lo scopo di affermare la propria capacità imprenditoriale in ogni parte del mondo²⁷. La comunità più numerosa nel territorio preso in esame dalla ricerca proviene anch'essa dallo Zhèjiāng e di fatto il *focus* del presente lavoro è orientato su studenti che vivono in famiglie migranti provenienti da questo territorio. La politica di riforma e apertura inaugurata da Deng Xiaoping ha aperto a un periodo di sviluppo economico e di trasformazioni sociali e politiche senza precedenti che hanno attivato aspettative di mobilità economica verso l'alto - soprattutto dalle regioni costiere, le principali aree di partenza dalla Cina - così, *“per tutti gli anni '80 e una parte degli anni '90 emigrare è stata la migliore opportunità esistente per dei giovani che volessero affermarsi nella vita. Non c'era nulla in quegli anni a livello locale che fosse così ritenuto mezzo per affermarsi”*²⁸. Queste politiche favorirono in particolare la regione dello Zhèjiāng che godeva già di un benessere diffuso in una zona che storicamente poteva vantare importanti imprese industriali (tessili, manifatturiere e commerciali) e i livelli di vita migliori del resto del Paese; questa ricchezza però presentava la caratteristica di essere distribuita in modo da non soddisfare le aspirazioni di una consistente parte dei quasi 47 milioni di abitanti della regione, che è relativamente piccola (circa 100.000 Km²) ed ha un'altissima densità di popolazione. In particolare, l'altissima concentrazione della ricchezza nella capitale di Wēnzhōu - rispetto al resto del territorio - fece sì che molti abitanti di questa megalopoli, non trovando modo di inserirsi nei flussi economici, decisero di intraprendere lunghi viaggi all'estero alla ricerca di condizioni migliori. Una situazione socio-economica speculare ha vissuto anche la regione del Fújiàn - regione costiera che confina con lo Zhèjiāng - da cui pure provengono molti immigrati. In generale, si pensa che il motivo principale per emigrare sia sfuggire a

²⁶ Luigi Tomba ha esposto questi problemi nella sua relazione al convegno tenutosi a Prato nei giorni 11 e 12 aprile 1997 sul tema *“Immigrazione cinese e istituzioni locali. Tre esperienze a confronto: Ungheria, Olanda, Italia”* organizzato dal Centro Ricerca e Servizi per l'Immigrazione del Comune di Prato. A riguardo: A. Tassinari, L. Tomba, *Zhejiang-Pechino, Zhejiang-Firenze. Due esperienze migratorie a confronto*, in «La Critica Sociologica», n.117-118, 1996.

²⁷ Cfr. R. Rastrelli, *Immigrazione cinese e criminalità. Analisi e riflessioni metodologiche*, op.cit.

²⁸ A. Ceccagno, *Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora - I cinesi di prima generazione a Prato*, Giunti, Firenze, 2003, p. 16.

una situazione di estrema povertà, tuttavia nel caso della prima generazione di emigrati cinesi più recente si può individuare nell'opportunità di migliorare la propria condizione economica, arricchirsi più facilmente e in tempi relativamente più brevi. Come ricorda Ceccagno²⁹, infatti, dagli anni Ottanta la nuova politica di riforme e apertura al mondo esterno ha incitato i cinesi ad arricchirsi con ogni mezzo e l'emigrazione ha assunto un nuovo significato, non più negativo: *“questa inversione nel modo di guardare all'emigrazione cinese si è perfezionata al punto che i cinesi della diaspora hanno oggi un nuovo appellativo in Cina - non più huaqiao (华侨) e cioè “cinesi soggiornanti all'estero”, ma xinyimin (新移民) e cioè “nuovi migranti” - e il loro vivere in terra di migrazione è considerato un merito, perché contribuisce a far ricca e grande la Cina³⁰”*. Contemporaneamente, in quegli stessi anni in Europa si disintegrava il blocco sovietico spostando non soltanto ideologie, ma aprendo terreni e contemporaneamente mettendo le basi per la nascita dell'Unione Europea. Per i migranti cinesi questi due avvenimenti epocali trasformavano l'Europa da una destinazione periferica in una destinazione allettante tanto da farla percepire *“come una scacchiera dove dispiegare le proprie strategie familiari di insediamento”³¹*.

²⁹ A. Ceccagno, *Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora*, op. cit., p. 8.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ivi, pp. 8-9.



Figura 1. Fonte mappa: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:China_edcp_location_map.svg
This file is licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license.

Anche grazie al crescente ruolo internazionale della Cina, per i cinesi la migrazione può essere percepita come un processo dinamico e reversibile poiché è molto più pratico, rispetto al passato, mantenere punti di riferimento in Cina. Aggiunge a questo proposito Ceccagno: *“Di fatto i nuovi migranti sono cosmopoliti, anche quando hanno un livello culturale poco elevato e svolgono magari un’attività lavorativa modesta³²”*. Con il passare degli anni, questi gruppi di migranti cinesi in Europa e in Italia sono riusciti a ritagliarsi uno spazio nei contesti dove si stabilivano, fino a raggiungere l’indipendenza economica. Tuttavia, questa ibridazione li ha messi a contatto con il rischio di perdere il forte legame con le loro origini culturali e questo è il motivo per il quale, ad esempio, sono nati anche in Italia numerosi istituti per l’insegnamento del cinese rivolti soprattutto alle seconde e, in alcuni casi, terze generazioni. Questa classe generazionale però non può essere analizzata con i suoi bisogni specifici come un gruppo omogeneo; all’interno di essa si possono distinguere, infatti, diversi tipi di persone con atteggiamenti differenti

³² Ivi, pp. 50-51.

rispetto alle loro origini e il paese europeo dove sono nati e/o cresciuti. I cinesi in Italia hanno origini e caratteristiche abbastanza omogenee sebbene questo luogo comune, a lungo diffuso in Europa, non debba indurre a pensare che il popolo cinese e la Cina abbiano una unità culturale e linguistica. Certo, molte cose accomunano quest'enorme comunità umana costituita da un miliardo e mezzo di persone che abitano un paese tanto vasto e variegato, ma ci sono differenze che neppure millenni di unificazione politica - interrotti solo da stagioni storiche molto tumultuose sebbene relativamente brevi - sono riuscite ad appianare. Per quanto riguarda la religione la Repubblica Popolare Cinese è un paese ufficialmente ateo, ma i culti più diffusi sono: il confucianesimo, il taoismo e il buddismo; tra queste, quella più praticata è comunque il confucianesimo. Per Confucio (Kǒng Fūzǐ - 孔夫子) - che nacque nel piccolo stato di Lu, nell'odierno Shangdong, nel 551 a.C. - per ritornare a un'epoca di benessere come quella che aveva caratterizzato la dinastia Zhou, bisognava che tutti riprendessero i ruoli che gli erano propri; il suo ideale di uomo doveva possedere delle virtù interiori - in seguito identificate con l'Umanità (Ren - 仁), la Giustizia (Yi - 义), la Rettitudine (Li - 礼), la Saggezza (Zhi - 智) e l'Integrità (Xin - 信)³³ - che dovevano essere accompagnate da virtù esteriori quali la cultura e la conoscenza del cerimoniale. Un popolo che avesse coltivato queste virtù e non fosse uscito dal proprio rango, avrebbe accettato di essere governato da un sovrano virtuoso e avrebbe agito secondo i medesimi principi. Nel caso in cui il sovrano fosse andato contro tali principi, avrebbe perso il favore del Cielo e quindi il mandato che gli era stato assegnato (l'idea di "mandato celeste" era stata invocata per la prima volta dalla dinastia Zhou per giustificare la deposizione della precedente dinastia Shang). La dottrina confuciana fu caratterizzata dalla moderazione, dall'equilibrio e dal compromesso³⁴ ed ebbe successo duraturo, perché la nuova burocrazia andò via via identificandosi nel confucianesimo. Il taoismo, o daoismo, il quale ebbe un ruolo decisivo nella storia della cultura cinese, nacque grazie a Laozi (老子) - che si dice essere nato già vecchio all'età di ottantuno anni - come scuola filosofica poco prima di quella confuciana, ma nei secoli successivi si trasformò in un vero e proprio movimento religioso. I testi principali, in cui si ritrovano le teorie taoiste, sono tre: il *Laozi*, lo *Zhuangzi* e il *Liezi*. Il taoismo si diffuse,

³³ In altre trattazioni, i medesimi caratteri cinesi possono essere trovati con una diversa traduzione.

³⁴ Cfr. A. Di Lieto (2010), Storia della Cina, in <http://docente.unife.it/amelia.dilieto/cultura-cinese/Storia%20della%20Cina.pdf/view>, op.cit., pag. 17, consultato il 12.03.2017, h. 14,20.

in particolar modo, negli stati del Sud dove minore era l'influenza del confucianesimo. Esso si fondava principalmente sul *wúwèi* (无畏) o non agire. Ciò vuol dire che, secondo la filosofia taoista, il non interferire nel normale procedere degli eventi avrebbe fatto sì che tutto giungesse a compimento evitando così disordine e confusione. Di conseguenza, governo retto era quello che poco interveniva nella vita del proprio popolo. Durante la dinastia Han il confucianesimo fu promosso filosofia di stato e la creazione dell'università imperiale ne segnò il definitivo trionfo. Fu stabilito, infatti, che per accedere alle cariche statali era necessario dimostrare la conoscenza e la padronanza dei classici confuciani, rendendo inutile lo studio dei testi appartenenti ad altre dottrine filosofiche. L'istituzione degli esami di stato basati sui testi confuciani determinò, inoltre, una fossilizzazione della filosofia in Cina la quale, al contrario di quanto avvenne nell'Occidente, non si distaccò mai in maniera sostanziale dai suoi principi originali. Il taoismo andò invece pian piano trasformandosi in una religione i cui adepti ricercavano l'immortalità attraverso una serie di pratiche fisiche e spirituali. Il Buddismo nacque invece con la figura del principe indiano Siddharta che visse in India tra il VI e il V sec. a.C. Egli era chiamato Buddha, ovvero "colui che è risvegliato". Durante la sua vita Buddha arrivò a enunciare le quattro verità: la vita è sofferenza; la sofferenza è determinata dal desiderio; la sofferenza può essere eliminata; per eliminare la sofferenza bisogna seguire l'"ottuplice" sentiero, vale a dire una retta parola, una retta azione, una retta vita, un retto sforzo, una retta attenzione, una retta concentrazione, una retta visione, una retta intenzione. Solo seguendo questo "ottuplice" sentiero si sarebbe giunti al nirvana, ovvero alla "non esistenza". Questa religione arrivò in Cina grazie alle spedizioni militari in Asia centrale, ma si diffuse solo nei secoli successivi - in particolar modo durante il dominio di dinastie straniere - e raggiunse il suo apice grazie soprattutto alla protezione degli imperatori della prima metà del periodo Tang. Sebbene sia da annoverare tra le principali componenti della cultura cinese, il buddhismo non lasciò nella civiltà cinese tracce particolarmente profonde, poiché la maggior parte dei suoi principi e delle sue norme fondamentali (ad esempio, l'ascetismo o la cremazione) non furono accettate e condivise dalla popolazione. I contributi apportati dal buddhismo alla civiltà cinese possono essere considerati più come delle appendici che portarono soltanto una qualche forma di apertura ai costumi e rispetto alla legislazione della precedente cultura, piuttosto che delle modifiche al suo nucleo sostanziale. Nel corso dei secoli la cultura cinese è rimasta pressoché autoctona ed è stata influenzata solo in minima parte dalle civiltà con le quali essa è entrata in contatto. Inoltre, grazie all'opera dei vari sovrani nonché degli artisti e dei filosofi da essi sostenuti, essa

si è sempre più diffusa e radicata all'interno della società ed è venuto a crearsi una sorta di sincretismo religioso che mescolava insieme i credi di confucianesimo, taoismo e buddhismo. L'ideale confuciano che influenza comunque fortemente la quotidianità della stragrande maggioranza dei cinesi è una filosofia esistenziale: non ci sono dogmi, né clero, ma si fonda sul principio che "essere virtuosi" significa avere autocontrollo, moderazione e sapere agire con giustizia, a imitazione degli antichi, che non avevano leggi esteriori costrittive e che consideravano l'amore per il prossimo, non un semplice dovere ma una esigenza vitale. Prima di ricercare Dio (che coincide, come già sottolineato, con il Cielo), l'uomo deve conseguire questi prerequisiti umani attraverso l'educazione e l'autoeducazione. I confuciani concepiscono, dunque, lo Stato come una grande famiglia al cui vertice sta un re ("mandato dal cielo"), mentre più in basso tutti osservano diritti-doveri della loro condizione sociale secondo un codice prestabilito che regola i rapporti tra signore e vassallo, tra padre e figlio, tra il primogenito e gli altri fratelli, tra marito e moglie, tra amici e compagni. In altri termini, la differenza più rilevante che emerge dall'atteggiamento dei cinesi che seguono i dettami religiosi del confucianesimo è quella che questi ultimi sembrano essere animati da un interesse per la vita pratica piuttosto che da un salvifico futuro per la propria anima. Una questione attualmente ancora dibattuta in Cina è quella della lingua, con le autorità cinesi che preferiscono parlare di dialetti e, per contro, molti studiosi che riconoscono tra le diverse parlate regionali variazioni più radicali sottolineando fenomeni che nella maggior parte dei Paesi europei farebbero parlare apertamente di bilinguismo. Ad esempio, in alcune zone del Paese i programmi televisivi sono sottotitolati perché, mentre la scrittura è uguale in tutta la Cina, nessuno capirebbe la lingua comune *pǔtōnghuà* (普通话) che è la lingua ufficiale della Repubblica Popolare Cinese. Nello Zhèjiāng, che è una regione montuosa dove facilmente nel passato le comunità potevano restare isolate, nel corso dei secoli sono fiorite varianti linguistiche e culturali molto diversificate. La lingua più parlata è il dialetto *wú fāngyán* (吴方言) in moltissime varianti locali, valle per valle. Quella dello *wú* è la seconda famiglia linguistica in Cina, parlata da circa 80 milioni di persone in tutta la zona sudorientale del Paese e dalla maggior parte degli immigrati cinesi in Italia. Nello Zhèjiāng sono parlati anche dialetti appartenenti a gruppi diversi. Il flusso migratorio "a catena" proveniente dallo Zhèjiāng - presente con le sue peculiari caratteristiche anche nel territorio preso in esame per la ricerca - proviene dalla stessa provincia e dalla stessa città che è Wēnzhōu. Questo particolare aspetto, in parte sembra

dovuto al concetto di *Guǎngxī* (广西), rete/relazione/vincolo³⁵, che sancisce un rapporto tra i membri della stessa comunità cinese che non si limita soltanto a un legame affettivo, ma che implica anche una serie di modalità di mutuo-aiuto all'interno della comunità di appartenenza, relazioni significative attraverso le quali poter creare i presupposti per costruirsi un proprio futuro contando sull'apporto degli altri nel rispetto di regole ben precise basate su fedeltà, lealtà e reciprocità. Le comunità cinesi sono iniziate ad arrivare in Toscana alla fine degli anni Ottanta a Firenze e poi nei primi anni Novanta a Prato³⁶. Benché la comunità più numerosa in assoluto sia ancora quella di Milano - dove arrivarono qualche anno prima - il maggior numero di cinesi si è stabilito nell'*hinterland* fiorentino, nel comune di Campi Bisenzio e nel pratese. In particolare, nella periferia Nord-Ovest fiorentina e in alcune aree del comune di Campi Bisenzio, si sono sviluppate velocemente un gran numero di piccole imprese familiari nel settore della lavorazione del pellame e delle borse, mentre nel pratese hanno preso avvio numerose attività nel settore delle confezioni. Il processo migratorio cinese concentrato in queste aree ha rivelato una certa capacità imprenditoriale e l'abilità di saper individuare particolari nicchie del tessuto economico e produttivo locale. Nonostante le prime comunità si fossero insediate in settori tradizionali come quello della ristorazione all'inizio degli anni Novanta, l'adattabilità e la flessibilità dell'imprenditoria e della manodopera cinese è stata capace di approfittare - soprattutto nell'area fiorentina - di alcune circostanze favorevoli per fare il salto di qualità. La crisi dei settori *confezioni* e *pelletteria*, correlata alla facilità di reperire laboratori lasciati oramai vuoti e macchinari a basso costo, hanno permesso in pochi anni lo sviluppo di migliaia di piccole imprese. Le *catene migratorie* si attivano e si rinforzano, la loro prospettiva è di poter realizzare una piccola impresa familiare: è questo il sogno di tutti gli immigrati che provengono dallo Zhèjiāng. Nell'area compresa tra Firenze Nord-Ovest, Campi Bisenzio e Prato, a partire dai primi anni Novanta si sono iniziati a creare insediamenti ad altissima densità e inizialmente l'impatto con l'opinione pubblica e le comunità locali fu di attrito, le reazioni delle amministrazioni inadeguate soprattutto per mancanza di strumenti e risorse amministrative capaci di far fronte a fenomeni nuovi e oggettivamente complessi. I giornali parlarono di "invasione gialla", di "mafia", di "schiavi costretti a lavorare in misere condizioni"³⁷. Solo lentamente la

³⁵ Ivi, p.356.

³⁶ Il fatto di rivolgersi ai cinesi immigrati con il termine "comunità", non deve far ignorare le diversità dei loro vari insediamenti territoriali e soprattutto l'esistenza di contrasti di interesse fra strati sociali differenti che compongono la diaspora e caratterizzano, come tutte le altre immigrazioni, anche quella cinese.

³⁷ Cfr. R. Rastrelli, op.cit. *Immigrazione cinese e criminalità. Analisi e riflessioni metodologiche*, op.cit.

situazione si è andata normalizzando, principalmente in seguito ad una distribuzione maggiore degli immigrati sul territorio - soprattutto dall'area fiorentina verso il pratese - e anche grazie ad una maggior presa di coscienza delle amministrazioni locali in merito alla peculiare problematicità che portava con sé questo processo migratorio. Dalla metà degli anni Novanta a Prato si è così venuta a creare una consistente comunità cinese cresciuta su un piccolo nucleo di immigrati che nel 1989 erano appena 38 e che adesso in tutta la provincia registra la presenza di una popolazione proveniente dalla Repubblica Popolare Cinese di 27.067 su un totale di 47.521 stranieri (57,0%)³⁸, di cui ben 24.906 residenti nel comune di Prato³⁹. A differenza dell'*hinterland* fiorentino, a Prato non vi sono stati momenti acuti di tensione fra locali e cinesi e le istituzioni si sono meglio preparate ad affrontare il fenomeno. L'insediamento è avvenuto in maniera meno concentrata rispetto all'esperienza di Campi Bisenzio e Firenze e i cinesi hanno potuto trovare uno spazio adatto alle loro esigenze lavorative e abitative nei molti capannoni industriali oramai abbandonati dai pratesi, dando vita prima a centinaia, poi a più di un migliaio di piccole ditte che operano nel settore delle confezioni. L'osservazione più comune fatta a proposito dei cinesi è quella relativa all'estrema difficoltà che essi hanno ad imparare l'italiano. Prima di ogni altra considerazione, si deve osservare che il cinese è una lingua molto lontana da quelle occidentali, per cui creare uno *shifting* cognitivo per passare dal cinese all'italiano non è relativamente facile come passare dall'inglese al francese o addirittura dall'arabo all'italiano. La lingua cinese - oltre ad avere suoni molto lontani dai nostri - è una lingua non alfabetica e con una struttura grammaticale e sintattica molto particolare. La barriera linguistica che separa gli occidentali e i cinesi è forte e consistente; può essere meglio superata dai bambini o dalla seconda, o in alcuni casi dalla terza generazione di immigrati, ma resta un ostacolo quasi insormontabile per chi è arrivato già adulto nel nostro paese anche se vi soggiorna oramai da molti anni. La più forte barriera linguistica deriva comunque dal fatto che il cinese non è una lingua alfabetica. Ogni parola si scrive con un carattere diverso composto da vari tratti, tanto da risultare spesso un vero e proprio disegno complesso. Non esiste relazione alcuna fra lo scritto e il parlato e solo una operazione mnemonica può legare tra di loro il significato,

³⁸ L'elaborazione dei dati ISTAT al 31 Dicembre 2019 tengono conto dei risultati del censimento permanente della popolazione, in: <https://www.tuttitalia.it/toscana/provincia-di-prato/statistiche/cittadini-stranieri/repubblica-popolare-cinese/>, consultato il 15.05.2017, h. 17,50.

³⁹ L'elaborazione dei dati al 31 dicembre 2019 è stata fornita dall'ufficio statistica - Analisi della popolazione residente straniera del comune di Prato, in: <http://statistica.comune.prato.it/?act=f&fid=6370>, consultato il 10.02.2019, h. 11,15.

il simbolo scritto e la pronuncia. Non solo, quindi, la natura stessa della lingua cinese è profondamente diversa, ma non è semplice anche la sua trascrizione con l'alfabeto latino. Questa operazione è possibile solo con il corretto uso di particolari metodi; quello attualmente più usato ed adottato anche dal governo della Repubblica Popolare Cinese è il cosiddetto metodo *Pīnyīn* (拼音)⁴⁰. La trascrizione fonetica in alfabeto latino non può comunque sostituire i *caratteri* che restano l'unico modo certo di leggere e capire il cinese. Oltre alla barriera linguistica, che è già di per sé un grande e primario ostacolo per i cinesi immigrati, molti altri sono gli aspetti della cultura cinese che bisogna conoscere e prendere in considerazione; in primo luogo, una concezione dello stato e della legge profondamente diversa dalla nostra. In luogo della centralità della legge e del diritto come regolatori dei rapporti fra gli uomini - e fra questi e lo stato - i cinesi hanno dato vita ad una società che ha privilegiato il concetto della autorità e della gerarchia. Chi riveste una posizione di potere può esercitare la sua autorità entro i soli limiti formati da imperativi etici che derivano dal proprio ruolo e con il compito di portare il benessere a coloro che sono soggetti alla sua autorità. Come il padre nella famiglia, lo stato ha dei doveri morali verso i suoi cittadini dai quali pretende rispetto e obbedienza, in una divisione precisa e gerarchica di ruoli e compiti il cui rispetto armonioso produrrà benefici e prosperità per tutti. Il dovere all'obbedienza e quello di ben governare nel rispetto assoluto delle gerarchie ha dato origine nella Cina imperiale a una società governata per più di duemila anni da uno Stato etico e autoritario, ma anche caratterizzata da una forte tendenza al pragmatismo e all'utilitarismo. L'autorità, addirittura quella suprema rappresentata dall'Imperatore, qualora non fosse stata più capace di ben governare decadeva, perdendo il suo mandato. Lo scopo concreto del potere assoluto era quello di dare ricchezza e felicità al *Lǎobǎixìng* (老百姓), alle "vecchie cento famiglie", cioè al popolo cinese. Questo modo di definire il popolo cinese ci rivela come le cellule fondamentali dell'intera società fossero le famiglie, piccole strutture gerarchiche e autoritarie come lo stato, la cui prosperità era scopo e dovere fondamentale dei suoi componenti e nel cui nome si poteva anche corrompere un'autorità pigra e indolente o addirittura rivoltarsi contro un potere dimostratosi ormai del tutto inefficiente⁴¹. Questo modo di vedere le

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Il trentennio maoista ha ancora di più allontanato i cinesi dal diritto, considerato come vestigia dell'inegualitarismo dello stato borghese, mentre l'enfasi che si dava alla "politica" o alla "produzione al primo posto" hanno sottolineato una visione estremamente pragmatica dello sviluppo. Con Deng Xiaoping e il suo invito ad arricchirsi rivolto alle famiglie cinesi, si è realizzata una continuità ancora maggiore con la cultura tradizionale.

cose è molto lontano dal nostro e ovviamente ha prodotto esperienze storiche e sociali profondamente diverse tanto che un immigrato cinese in Italia - come in qualsiasi altro paese di approdo - potrebbe vivere la maggior parte del suo tempo in un mondo di relazioni, agenzie e servizi paralleli rispetto alla realtà: una siffatta coesione interna rischia, però, di essere un fattore di isolamento⁴². Molti docenti della scuola pubblica italiana che lavorano nel territorio preso in esame dalla presente ricerca, fronteggiano da anni un problema spesso ricorrente: la mobilità territoriale degli alunni cinesi. Ad esempio, dopo la sopraggiunta crisi del settore della pelletteria a partire dal 2005 si è stimato che circa il 25% delle famiglie cinesi abbandonarono la zona fiorentina verso zone in cui il costo della vita era meno caro (Napoli, Sardegna, Sicilia, o addirittura Spagna e Grecia) o con maggiori potenzialità d'inserimento lavorativo stabile (ad esempio, Modena città e provincia, alcune zone della regione Marche, ecc.). Nel 2005 i capannoni della piana fiorentina - che fino a quel momento erano stati caratterizzati da un'alta densità lavorativa - cominciano a svuotarsi mentre contestualmente e in controtendenza con quanto accadeva nella vicina Firenze e nell'area di Campi Bisenzio, a Prato tra arrivi provenienti direttamente dalla Cina, a seguito di ricongiungimenti familiari e movimenti migratori interni al territorio italiano, il numero dei cinesi aumenta sensibilmente. Nell'anno scolastico 2005-2006, nelle scuole superiori di Prato si contano in tutto 602 studenti stranieri su un totale di 8.178, pari al 7,36% dell'intera popolazione. Di questi, quasi la metà era di origine cinese iscritti alla prima classe della secondaria di II° grado. Con il proseguire del percorso di studi, tuttavia, si osserva che la loro presenza si assottiglia. Questo *trend* da allora è sensibilmente cresciuto, nonostante il monitoraggio e le iniziative dell'amministrazione pratese. Lo stesso *trend* si può riscontrare anche per le scuole comprese nei comuni di Firenze e Campi Bisenzio che vedono le famiglie cinesi coinvolte nelle attività lavorative/commerciali/imprenditoriali comprese in questo territorio, nonostante oramai i loro figli frequentino a partire dal ciclo della primaria le

⁴² Associazioni come "Associna" e "Mondocina" sono un esempio della volontà delle seconde generazioni di cinesi a contribuire in modo attivo e propositivo sul territorio. "Associna" è la principale associazione delle nuove generazioni italo-cinesi nati o cresciuti in Italia. Nata spontaneamente sul web nel 2005, essa è divenuta nel tempo un'associazione di respiro nazionale. Oggi l'Associazione è operativa nelle principali città italiane dove sono presenti cittadini di origine cinese: Milano, Prato, Roma, Padova, Genova, Torino, Bologna, Firenze. ecc. Ha come scopo la promozione dell'integrazione dei cinesi in Italia, l'abbattimento degli stereotipi, il supporto all'ambientamento dei ragazzi cinesi neo-ricongiunti, l'organizzazione di momenti di incontro tra le culture, promozione di pubblicazioni sui cinesi in Italia e sensibilizzazione alla partecipazione politica e sociale e informazione dei italo-cinesi attraverso i propri canali interattivi. "Mondocina" (<http://www.mondocina.it/>) è una testata giornalistica online che pubblica notizie quotidiane sulla Cina. News e approfondimenti di attualità, politica, economia e società. Informazioni su affari, lavoro, studio, viaggi e visti. E tante gallerie fotografiche sulle località cinesi più suggestive.

scuole della piana fiorentina (area *Macrolotto*). Presi in esame i dati più recenti dell'osservatorio regionale per l'educazione e l'istruzione in Toscana, il fenomeno dei *drop-out* e dei ritardi scolastici sembrano ancora lontano dall'essere risolti e tra le concause, sembrano ancora oggi persistere quello della mobilità e dell'imprevedibilità dei tempi dei ricongiungimenti familiari. Il comune di Prato, in Italia registra il più alto rapporto fra autoctoni e immigrati cinesi del nostro Paese⁴³. Tuttavia, molti elementi evidenziano le difficoltà di questo territorio nel promuovere politiche di reale inclusione socio-culturale che mettano a frutto i tanti sforzi fatti negli anni dalle istituzioni, dalla società civile e dagli stessi cittadini cinesi che vivono a Prato. La questione dei giovani definiti di “seconda generazione” o “post-migranti”⁴⁴ è rilevante e merita un approfondimento specifico. I dati del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), ci dicono che la maggior parte degli studenti stranieri sono nati in Italia e vivono nel nostro paese da diversi anni. Da un punto di vista pedagogico perciò, sembrerebbe erroneo definirli stranieri e indicarli con l'etichetta di “seconda generazione”, dal momento che mette in luce una doppia esclusione. Sono ragazzi che si sentono di appartenere a una pluralità di mondi e che negoziano quotidianamente significati, pratiche e stili di vita, in famiglia, a scuola, nel tempo libero. La locuzione “nuovi italiani”, introdotta da Dalla Zuanna, Farina e Strozza⁴⁵, si riferisce a questi ragazzi e a queste ragazze nati o cresciuti in Italia e, nell'attuale dibattito interculturale pedagogico, puntualmente sottolinea la necessità di adattarsi a contesti educativi sempre più eterogenei da un punto di vista culturale e personale. I figli dei migranti sono, in effetti, parte integrante della popolazione di persone che costituisce il futuro della società italiana. In una rigida prospettiva culturalista questi ragazzi sembrano dover restare dentro

⁴³ Antonella Ceccagno già nel 1999 faceva riferimento alla difficoltà di definire le dimensioni effettive della presenza cinese a Prato, arrivando all'epoca ad una stima di oltre 10.000 presenze cinesi in città, in *Nei-Wai: interazioni con il tessuto socioeconomico e autoreferenzialità etnica nelle comunità cinesi in Italia*, in «Mondo Cinese», n. 101, 1999, pp. 75-93, in https://www.tuttocina.it/Mondo_cinese/101/101_cecc.htm, consultato il 17/07/2018, h.12.35. Nelle parole del Console generale cinese Gu Hongling in visita a Firenze nel suo primo incontro con il Governatore regionale Martini (Comunicato stampa della Giunta Regionale Toscana, 17 aprile 2007, tramite Agenzia di Informazione G.R.T.: “Cinesi, per la Toscana non c'è nessun rischio Milano - Aumentare i contatti tra le due comunità per evitare che si creino fortezze nelle città”), si fece però riferimento a una consistenza almeno doppia rispetto a quella indicata da Ceccagno: “A Prato, che è la più grande comunità cinese in Toscana e non solo, vivono tra i 20 e 25 mila cinesi. Un po' meno a Firenze”. Anche nel presente, nonostante varie agenzie istituzionali entrino in contatto con la comunità cinese sul territorio monitorando con azioni di censimento permanente la popolazione, una certa ambiguità sui numeri permane.

⁴⁴ Le esperienze delle “secondo generazioni” o “post-migranti” rappresentano evidenti storie di formazione in cui incidono diverse appartenenze personali, sociali, culturali. Cfr. D. Zoletto, *Dall'Intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2012.

⁴⁵ Cfr. G. Dalla Zuanna, P. Farina, e S. Strozza, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*, Il Mulino, Bologna, 2009.

o fuori una certa cultura ed essere quindi oggetto di stigma. Tra questi giovani studenti di origine cinese o “nuovi italiani di origine cinese”, molti sono cresciuti in Italia e vorrebbero trovare proprie originali forme di affermazione individuale; quelli che fra loro sono riusciti però a portare a termine gli studi superiori sono una percentuale irrilevante e quelli entrati all’università costituiscono poche unità, figli di intellettuali che qui svolgono altro tipo di mansioni. Chi cerca di uscire dalla cosiddetta “economia etnica”, di solito finisce comunque per rimanere ai margini o per trovare lavoro in ambiti complementari a quelli dei loro connazionali. Ascoltando gli adolescenti “nuovi italiani di origine cinese”, sembra però che questa sia un’imposizione esterna della società d’arrivo più che una scelta collettiva e ancor meno dei singoli interessati. Il linguaggio con cui si esprimono molti di loro è un gergo da *chat* con le sue caratteristiche abbreviazioni aggiunte a qualche errore da parlanti in lingua italiana, da intendersi come L2⁴⁶. La questione della padronanza linguistica, che per molti di loro non sembra soddisfacente sia nell’una che nell’altra lingua, non può non essere presa in esame come indicatore per considerare il livello di inclusione attuale⁴⁷. Ma non è la sola contraddizione con cui devono convivere questi giovani. Essi vivono come sospesi tra due necessità: mantenere vive le tradizioni del paese di origine - su tutti il bisogno di recuperare la lingua cinese come L1 - e la necessità di imparare sempre meglio la lingua, la cultura e l’*italian life style*. Osserva a questo proposito Ceccagno: *“A casa i genitori di solito parlano in dialetto, che è capito dai figli come lingua passiva anche se poco praticata, così si trovano a rispondere in italiano ai genitori per i quali questa spesso è a sua volta una lingua passiva. Per molti ragazzi cresciuti in Italia, la lingua nazionale cinese è proprio una lingua straniera, anzi giunti in età adolescenziale sembrano provare vergogna per le scarse performance in lingua italiana dei genitori, utilizzando nel conflitto generazionale quest’“arma” in più rispetto ai compagni autoctoni della stessa difficile età. Facendo alcuni distinguo sugli insediamenti della comunità cinese dell’area Nord-Ovest di Firenze e quella di Prato, la presenza della comunità cinese fiorentina e di quella storica di Campi Bisenzio si sono stabilizzate sul territorio prima di quella pratese e hanno percorso strade di integrazione diverse da quelle - almeno in apparenza*

⁴⁶ Per L2 (o lingua seconda) si intende, in linguistica e in glottodidattica, una lingua appresa in un secondo momento rispetto alla lingua materna dell’apprendente, a sua volta indicata come L1. Cfr. Diadori et al., *Manuale di didattica dell’italiano L2*, pp. 12 e 14. Quando si parla di italiano lingua seconda (L2) si intende la lingua appresa nell’ambiente dove la lingua stessa, in questo caso l’italiano, costituisce il mezzo di comunicazione quotidiana, in: <https://it.wikipedia.org/wiki/L2>, consultato il 12/04/2018, h.10.30.

⁴⁷ Cfr. M. Omodeo, *Toscana, terra ‘cinese’*, «Mondo Cinese», n.131, 2007.

- ad esempio, la scelta di non apparire in aree urbane mentre a Prato si è costituito un vero e proprio rione cinese, con insegne in caratteri cinesi su negozi di ogni genere gestiti da cittadini cinesi. A distanza di anni, i ragazzi cinesi di Prato mantengono forse un po' più di quelli di Firenze la lingua materna, ma anche lì l'interazione con il contesto in cui vivono ed il coinvolgimento in generale degli immigrati cinesi nelle scelte che li riguardano, dimostrano una straordinaria capacità di adattamento al nuovo contesto e il riferimento per tanti comportamenti socio-culturali è ormai l'Italia e non più il paese d'origine⁴⁸. Qualche anno fa durante un incontro con il gruppo di ricerca sulle migrazioni cinesi in Europa del Dipartimento di Scienze umane dell'Università dello Zhèjīāng, coordinato dal Professor Fan Jieping, la questione che più incuriosiva gli studiosi cinesi era, infatti, fondamentalmente questa: “perché il successo scolastico dei cinesi emigrati in Europa è così basso?” E ancora: “Come mai la mobilità sociale degli immigrati cinesi in Europa appare assai più lenta e di basso profilo se comparata a quella degli studenti cinesi figli delle famiglie emigrate negli Stati Uniti?” Preoccupazioni legittime, se si guarda ai dati resi pubblici relativi alla condizione degli alunni stranieri nelle scuole di Prato nel 2016⁴⁹, la provincia italiana che grazie al cospicuo apporto della numerosa popolazione cinese, conta il 24% di studenti stranieri, il tasso più elevato nel nostro paese. A Prato e provincia il più alto numero di studenti che abbandonano gli studi (in genere al primo anno delle scuole secondarie superiori), infatti, si continua a registrare proprio tra gli studenti di origine cinese. Da molti anni ormai la dispersione scolastica colpisce questa popolazione scolastica più della maggior parte degli altri studenti stranieri, tanto da suscitare la preoccupazione di osservatori cinesi già nel 2007. In quell'occasione un articolo pubblicato su *Xinhuanet*⁵⁰, denunciò con toni accorati gli avversi effetti del precoce abbandono degli studi sull'integrazione sociale dei giovani cinesi in Italia. In recenti rapporti, il MIUR ha riscontrato una progressiva stabilizzazione dell'incidenza della popolazione scolastica di cittadinanza non italiana. Dopo il *boom* di

⁴⁸ Cfr. A. Ceccagno, *Il caso delle comunità cinesi: comunicazione interculturale e istituzioni*, Armando, Roma, 1997, Cit. in M. Omodeo, *Toscana, terra “cinese”*, *Mondo Cinese*, n. 131, Aprile-Giugno 2007, in: https://www.tuttocina.it/Mondo_cinese/131/131_omod.htm, consultato il 12.01.2018, h.17,30.

⁴⁹ A riguardo: D. Cologna; *Se in Italia gli alunni cinesi non sono i primi della classe*, 2016 in: <https://www.twai.it/articles/cinesitaliani-se-in-italia-gli-alunni-cinesi-non-sono-i-primi-della-classe/>, consultato il 12.11.2017, h. 11.20.

⁵⁰ La sede italiana dell'agenzia *Xinhua* (新华) è stata istituita il 14 giugno 1970 a Roma ed è direttamente subordinata all'ufficio editoriale per la trasmissione delle notizie estere (duìwàixīnwénbiānjíbù, 对外新闻编辑部) che ha sede a Pechino; il 6 novembre dello stesso anno, hanno avuto ufficialmente inizio le relazioni diplomatiche tra Cina e Italia. L'agenzia si occupa di eventi politici, economici, sportivi, sociali o culturali che riguardano l'Italia utilizzando canali mediatici differenti (televisione, internet o giornali) con cui fornisce *news* non solo in Cina, ma anche al resto del mondo.

ricongiungimenti familiari nel corso degli anni 2000, i dati relativi all'anno scolastico 2014-2015 mostrano che, rispetto all'anno scolastico precedente, l'incremento degli studenti con cittadinanza non italiana è pari a solo circa 3 mila unità, per un numero complessivo di 805.800 alunni. Anche la percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli studenti rimane pressoché costante: sono il 9,2%. Mentre diminuiscono gli alunni stranieri nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di I° grado, aumentano quelli frequentanti la scuola primaria e la scuola secondaria di II° grado e continua a crescere la quota di alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia. Il MIUR ritiene che si vada consolidando il “sorpasso” delle seconde generazioni rispetto ai minori nati all'estero e ricongiunti in età scolastica. In totale, gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia rappresentano il 51,7% degli alunni stranieri. Dalla lettura dei dati emerge che tale sorpasso ancora non riguarda la scuola secondaria di secondo grado (18,7%)⁵¹. Questo *trend* amplifica la gravità del dato relativo all'abbandono scolastico degli alunni di origine cinese: significa, infatti, che la mancata prosecuzione degli studi non è imputabile solo al fallimento dei processi inclusivi in ambito scolastico dei minori che si sono ricongiunti di recente ai genitori. I *media* cinesi preferiscono, viceversa, raccontare *success stories* relative ai giovani di seconda generazione che “ce l'hanno fatta”, ovvero quelli che si iscrivono all'università con buoni risultati e che poi trovano rapidamente lavoro valorizzando la propria esperienza di persone spesso cresciute in paesi diversi, la propria conoscenza di più lingue e la propria capacità di “navigare” con disinvoltura tra diverse culture e società⁵². Gli universitari cinesi con *background* migratorio però sono ancora molto pochi, appena il 3,2% di tutti gli studenti universitari con cittadinanza italiana e al settimo posto nella graduatoria delle nazionalità più rappresentate (dopo Albania, Romania, Marocco, Moldavia, Ucraina e Perù). A sconcertare molti osservatori cinesi del fenomeno è l'incongruenza tra queste “basse prestazioni” cinesi con il mito della cosiddetta *model minority*, l'idea cioè che uno specifico bagaglio culturale, alimentato da peculiari modelli educativi in seno alla famiglia cinese in emigrazione, produca tendenzialmente straordinari percorsi di riuscita

⁵¹ A riguardo: Miur, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2014/2015*, Ottobre 2015 in: http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf, consultato il 16.01.2018, h. 09.20, http://www.iai.it/sites/default/files/orizzontecina_16_02.pdf, consultato il 16.01.2018, h. 11.20.

⁵² A riguardo: “*Ouzhou nianqing yi dai: Yidali jiuye nan? Huaren qingnian juyoushi*” (La giovane generazione in Europa: trovare lavoro in Italia è difficile? I giovani cinesi gli di emigranti si trovano in posizione di vantaggio), Zhongguo xinwen wang, 7 aprile 2016, in <http://www.chinanews.com/hr/2016/04-07/7825792.shtml>, in D. Cologna, *Se in Italia gli alunni cinesi non sono i primi della classe*, Orizzonte Cina vol.7 n.2 Marzo-Aprile 2016, in: http://www.iai.it/sites/default/files/orizzontecina_16_02.pdf, consultato il 23.05.2018, h.16.15.

sociale ed economica, suggellati da prestazioni scolastiche costantemente superiori alla media. Del resto anche l'elevato punteggio ottenuto dagli alunni cinesi nei test PISA (*Programme for International Student Assessment*) condotti dall'OCSE (*Organization for Economic Co-operation and Development*), pare confermare l'idea che i giovani cinesi abbiano una marcia in più sul piano del rendimento scolastico; Shanghai-Cina, Singapore, Taipei-Taiwan e Hong Kong-Cina, sono infatti in cima alla classifica per le competenze in matematica, lettura e scienze. Com'è possibile che questo eccelso capitale culturale e umano, una volta trapiantato nei paesi dell'Europa continentale, precipiti tanto in basso? La lettura culturalista delle ottime prestazioni conseguite dagli alunni cinesi nelle migliori scuole della Repubblica popolare cinese, della sfera culturale cinese più allargata e tra i cinesi emigrati negli Stati Uniti è decisamente quella più diffusa non soltanto in Cina, ma anche negli Usa, dove ai cinesi - e agli asiatici in generale - si attribuiscono capacità di apprendimento e di successo scolastico di gran lunga superiori alla media⁵³. Le innegabili *success stories* dei giovani cinesi di "seconda generazione" negli Stati Uniti dipendono essenzialmente da due variabili che condizionano la specifica struttura di opportunità cui possono accedere crescendo e che sostengono le loro traiettorie di mobilità sociale verso l'alto. La prima è il loro *status* sociale di partenza (il fatto cioè che la maggior parte di essi è figlia di genitori laureati e appartenenti alla classe media già prima di emigrare). La seconda è l'*iper-selettività* del loro processo migratorio, condizionato da normative che di fatto consentono l'immigrazione negli Stati Uniti primariamente a persone con un elevato livello di istruzione. I loro genitori non soltanto appartengono a rarefatte *élite* all'interno delle rispettive generazioni nei paesi di partenza, ma finiscono per rappresentare una minoranza altamente istruita anche nel paese di immigrazione, per cui non c'è molto da stupirsi che i loro figli vadano bene a scuola. In Italia, come nel resto dell'Europa continentale, gli alunni cinesi sono invece prevalentemente figli di genitori originari di aree rurali o suburbane di provincia, con

⁵³ Recentemente hanno fatto molto scalpore i libri di Amy Chua, che individua il motivo principale di tale successo alla capacità delle "mamme tigre" asiatiche di pretendere sempre il massimo dai propri figli in termini di successo scolastico⁵³. Questa prassi genitoriale sarebbe connessa a uno specifico bagaglio culturale, caratterizzato dall'interazione complessa di tre elementi: una radicata consapevolezza della propria superiorità culturale, un senso di insicurezza sociale acuito dalla propria condizione di minoranza oggetto di stereotipi e discriminazioni, nonché un condizionamento al "controllo degli impulsi", ovvero all'autodisciplina e alla capacità di sacrificio. Questa tesi del *triple package* incentrata sulle "peculiarità culturali" non regge però alla prova dei fatti una volta che si impieghino metodologie di ricerca etnografica e sociale più strutturate, come hanno sottolineato le socio-antropologiche Jennifer Lee e Min Zhou nel saggio *The Asian American Achievement Paradox* (Cfr. J. Lee, M. Zhou, *The Asian American achievement paradox*, Russell Sage Foundation, New York, 2015, in: http://www.iai.it/sites/default/files/orizzontecina_16_02.pdf, consultato il 10.03.2018, h. 11.20).

livelli di istruzione medio bassi e inseriti in segmenti del mercato del lavoro caratterizzati dall'alta intensità del lavoro, dove l'autoimpiego e la creazione di imprese famigliari rappresentano a un tempo le più efficaci strategie di mobilità sociale e la *conditio sine qua non* per partecipare a strutture di opportunità etnica che vertono sulla disponibilità a sovvenzionare la creazione di imprese di propri famigliari, parenti e amici. Nelle famiglie cinesi d'Italia⁵⁴, i figli sono ancora chiamati a occuparsi delle imprese di famiglia accanto ai propri genitori e non potrebbe essere diversamente. Il presente indica una realtà che sta assumendo i contorni dell'imprevisto soprattutto nel pratese, dove le imprese dei cinesi stanno cominciando a reclutare personale di altre etnie e fanno una certa fatica a formare quadri aziendali. Come riporta Faggi: *“L'immigrazione di manodopera cinese si è fermata, un po' perché il livello di benessere medio in Cina è cresciuto, un po' perché l'Italia della crisi è meno attrattiva rispetto a quella di qualche anno fa. E poi c'è il tema dei cinesi di seconda generazione che non riescono a finire gli studi, si arenano e di avvicinarsi alla cabina di comando delle aziende fondate dai loro padri proprio non ne vogliono sapere”*⁵⁵. Il tasso di ritardo degli alunni stranieri nelle scuole secondarie di secondo grado pratesi, ad esempio, è del 58,7% contro il 17,2% dei loro compagni italiani. Come dire: anche presso la comunità cinese di Prato prende piede la figura del *NEET*, il ragazzo *“Not in Education, Employment or Training”* che non studia, non lavora e non cerca lavoro. E nelle statistiche sulla bassa scolarizzazione della provincia pratese fa sentire tutto il suo peso. *“La conoscenza della lingua italiana - commenta Xu Qiulin, presidente dell'“Associazione d'amicizia dei cinesi a Prato”⁵⁶ - è un grande problema per i bambini cinesi e probabilmente questo resta uno dei motivi per cui i ragazzi lasciano la*

⁵⁴ La «Fondazione Leone Moressa», è un istituto di studi e ricerche nato nel 2002 da un'iniziativa della Associazione Artigiani e Piccole Imprese di Mestre CGIA, specializzato nello studio delle fenomenologie e delle problematiche relative alla presenza straniera sul territorio. Allo scopo di diffondere la conoscenza del valore economico degli stranieri in Italia, la Fondazione Leone Moressa promuove la ricerca scientifica rivolta allo studio dell'immigrazione attraverso la raccolta e l'elaborazione di dati e informazioni sul fenomeno migratorio e sui rapporti multietnici. L'attività di ricerca inoltre è uno strumento prezioso per avanzare proposte concrete in merito all'individuazione di percorsi di integrazione e per valutare gli impatti delle politiche migratorie. Per questo motivo la Fondazione realizza attività di informazione e sensibilizzazione, organizza seminari, dibattiti e convegni, e collabora attivamente con le istituzioni, le associazioni e le organizzazioni del territorio.

⁵⁵ Cfr.: F. Prisco, *Dall'era di Benigni ai cinesi e alla crisi del tessile: ecco perché Prato “non studia”*, 2018, in: <https://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2018-02-22/dall-eta-benigni-cinesi-e-crisi-tessile-ecco-perche-prato-non-studia-160107.shtml?uuid=AEvK1C5D>, consultato il 13.05.2017, h. 09.50. Cit. anche in: http://www.iai.it/sites/default/files/orizzontecina_16_02.pdf, consultato il 13.05.2017, h. 11.05.

⁵⁶ L' «Associazione d'Amicizia dei Cinesi a Prato» è nata anzitutto come supporto ai bambini e ai ragazzi cinesi, la maggior parte dei quali è oramai nata in Italia, che vogliono apprendere lingua e cultura cinese nel tempo che la scuola italiana lascia loro libero. I corsi della scuola sono infatti per il 90% di lingua cinese, ma si occupa anche dell'insegnamento di altre lingue straniere, per esempio l'inglese, di danza cinese, di musica e di arti marziali.

scuola. Molti di loro restano in Cina fino a dieci, undici anni e arrivano a Prato già grandi. I genitori lavorano e preferiscono farli crescere in Cina con i nonni”⁵⁷. Una pratica diffusa tra i migranti di origine cinese, sembra in effetti essere quella di affidare i figli alle cure dei nonni in Cina, nei primi anni di vita. Avviene principalmente allo scopo di dispensare la coppia dal gravoso impegno di cura della prole, permettendo ai genitori di dedicarsi appieno al lavoro. Tale impegno totalizzante, unitamente alla freddezza e alla distanza che talvolta caratterizza i rapporti con i figli sfocia in eventi conflittuali, all’interno dei quali l’adolescente sperimenta solitudine e incomprensione data da divieti considerati immotivati. Dal fattore economico e preminente all’interno di tale sistema sociale e familiare, deriva la scelta di separarsi temporaneamente dai figli delegandone la cura ai parenti in Cina e il coinvolgimento degli adolescenti all’interno dell’impresa familiare⁵⁸. Tra i ragazzi e le ragazze di seconda generazione - e in alcuni casi di terza generazione - diverse sono le testimonianze che fanno riferimento all’esperienza della migrazione come a un momento che segna profondamente la loro esistenza, tanto da arrivare a considerarla una “seconda nascita” ⁵⁹ . La migrazione diventa così un’esperienza centrale per gli adolescenti nati o cresciuti in Italia, anche se questa non è stata compiuta da loro in prima persona, ma solo vissuta attraverso le parole e i ricordi dei genitori dal momento che in adolescenza si ripropone la rottura del legame primario che per molti di loro ha caratterizzato già la loro infanzia, quando i genitori decisero di intraprendere il progetto migratorio lasciandoli in affidamento a qualche familiare.

1.2 L’organizzazione scolastica nella Repubblica Popolare Cinese

Fino alla proclamazione della Repubblica Popolare Cinese nel 1949, l’istruzione era privilegio di una minoranza della popolazione e l’80% dei cinesi era analfabeta. Attualmente la Cina presenta un sistema scolastico fra i più estesi al mondo e grandi risultati sono stati ottenuti negli ultimi dieci anni dal governo cinese in merito alla

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ L. Miniati, C. Petrucci, *Le interviste agli adolescenti di seconda generazione a Prato. Una riflessione pedagogica*, in Olivieri S. (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa, 2018, pp. 271-293, p.277.

⁵⁹ L’etnopsichiatra Marie Rose Moro definisce la migrazione come una “seconda nascita”, proprio per la dimensione esistenziale che tale evento assume nella vita delle persone: a seguito di ciò avviene un cambiamento profondo nella percezione di sé stessi e tale cambiamento prende sempre più forma nel corso degli anni via via che la persona acquisisce la consapevolezza della significatività di tale evento e di quanto ciò abbia influito nella propria esistenza (Cfr.: I. Bolognesi, *Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati*, in S. Olivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa, 2018, pp. 193-202, p.195).

scolarizzazione di base e alla lotta contro l'analfabetismo. Si rivolge a realtà profondamente differenziate in termini di sviluppo e di caratteristiche culturali, ma anche se le direttive governative sono uniformi, notevoli sono le diversità fra le regioni e all'interno delle regioni, fra aree urbane e rurali. Tali differenze sono destinate a radicalizzarsi a causa dell'ineguale tasso di sviluppo delle diverse aree e delle nuove politiche economiche nazionali⁶⁰. Infatti, a partire dall'ultima riforma scolastica avvenuta nel 1995, l'istruzione nelle scuole pubbliche era del tutto gratuita a tutti i livelli e tale rimane oggi per la scuola dell'obbligo. Sono invece state introdotte tasse di iscrizione per le scuole superiori e le Università con una logica di decentramento nella gestione economica degli istituti, che comunque ha comprensibilmente scoraggiato l'accesso degli studenti più svantaggiati. Durante una ricerca condotta a metà degli anni Ottanta - in riferimento ai valori trasmessi dal sistema educativo sin dai primi anni della scuola dell'infanzia - gli autori Tobin, Wu e Davidson⁶¹ si sono resi conto di quanto l'educazione morale rappresentasse ancora un aspetto centrale nelle strutture pre-scolastiche cinesi, individuando gli elementi caratterizzanti nell'ordine, nel controllo, nell'enfasi per lo zelo, nella perseveranza, nell'attenzione alla salute, all'igiene e nella formazione al carattere sociale verso il gruppo⁶². Tutti aspetti peculiari di una cultura che, anche nel presente e a partire dai servizi per l'infanzia, sembra riflettere il prodotto di una fusione tra la tradizione culturale e l'ideologia politica⁶³. L'insegnamento in Cina non riguarda solo il miglioramento delle capacità intellettive, ma anche lo sviluppo delle qualità morali⁶⁴. Tradizionalmente, l'educazione morale ha il fine di insegnare come comportarsi in società e sviluppare determinate virtù come la fedeltà, la lealtà, l'altruismo, la modestia e il conformismo che contribuiscono a formare una "persona nobile". L'enfasi posta sullo sviluppo delle qualità morali che deriva dagli insegnamenti confuciani, è ancora oggi considerata la base di un'educazione di successo e contribuisce ad incoraggiare l'imitazione dei modelli socialmente riconosciuti e gli orientamenti della collettività, scoraggiando al contrario l'individualismo, il soddisfacimento e l'espressione dei bisogni

⁶⁰ Cfr. G. Peirone, *Minori e minori*, Le mani Università, Recco-Genova, 2006.

⁶¹ Cfr. J.J. Tobin, D.Y.H. Wu, D.H. Davidson, *Infanzia in tre culture, Giappone, Cina e Stati Uniti*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

⁶² Cfr. R. Sidel, V.W. Sidel, *The health of China*, Beacon Press, Boston, 1982.

⁶³ Cfr. R.H. Solomon, *Mao's Revolution and the Chinese Political Culture*, University of California Press, Berkeley, 1971.

⁶⁴ Cfr. Q.J. Guo, *Zhongguochuantongjiaoyu*, 2001, in: http://www.edu.cn/zhong_guo_jiao_yu_/da_shi/index.php, consultato il 11.03.2018, h.10,30.

personali⁶⁵. In Cina, gli insegnanti danno importanza all'ordine, al conseguimento di obiettivi comuni e offrono ai bambini l'opportunità di condividere l'esperienza della disciplina; la struttura del gruppo tende ad essere verticale e diretta dall'insegnante che educa i bambini a giocare correttamente con i loro compagni di classe, ma a sentire un legame con qualcosa di molto più grande, il legame per la loro nazione. La perseveranza, *Rěnnài* (忍耐), è un'altra caratteristica della struttura prescolastica e appartiene in parti uguali alla cultura cinese e all'ideologia comunista. L'enfasi che i cinesi pongono nella perseveranza è evidente nella durata tipica di un'attività didattica. In Cina si insegna ai bambini delle scuole dell'infanzia a stare seduti, fermi e a concentrarsi su un solo compito per quaranta minuti o anche di più. Nella cultura cinese il valore della perseveranza è rappresentato per i bambini nell'antica favola "Il vecchio sciocco che mosse una montagna" (*Yugong yishan* - 愚公移山). Oggi, come forse secoli fa, tutti i bambini conoscono la storia del vecchio che - nonostante i suoi vicini lo prendessero in giro - ogni giorno con l'aiuto dei suoi figli scavava la montagna per separare il villaggio dove abitava dalla città vicina. Se qualcuno lo prendeva in giro, il vecchio rispondeva: *"Scaverò fino alla morte e dopo di me i miei figli, i miei nipoti, i loro figli e i loro nipoti continueranno. La montagna non può diventare più alta e, con ogni palata di terra che togliamo, la renderemo un po' più bassa"*. Questa storia, seppur fondamentalmente confuciana, era spesso citata dal presidente Mao nei suoi discorsi e nei suoi scritti per illustrare la sua fiducia nel potere della tenacia e nelle capacità delle persone che lavorano insieme di superare qualsiasi ostacolo e di trasformare il proprio ambiente per il bene della collettività. Dal 1986 l'organizzazione del sistema educativo cinese prevede una educazione obbligatoria che dura complessivamente nove anni. Questa disposizione però non è stata ancora estesa a tutto il territorio cinese. La scuola dell'obbligo comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di I° grado. Durante gli anni Ottanta e Novanta la scuola primaria poteva essere articolata in cinque anni, soprattutto nelle aree rurali. L'educazione secondaria di II° grado offre un numero elevato di scuole professionali e tecniche che accolgono circa il 50% del totale delle iscrizioni. Al livello dell'istruzione superiore sono presenti facoltà universitarie che offrono una formazione professionale e tecnica di due o tre anni, facoltà che offrono corsi di laurea di primo livello articolati in quattro anni e corsi di laurea di secondo livello di due o tre anni. In quattro o cinque anni

⁶⁵ Cfr. K.M. Cheng, *Young adults in a changing socialist society: Post-compulsory education in China*, «Comparative Education», 30, 1994, pp. 63-73.

si può ottenere un titolo di studio equivalente ad un *bachelor* (*xueshi* - 学士), in tre anni un master (*shoshi* - 湘子) e un dottorato. L'anno accademico dura da Settembre a Giugno. Il *gaokao* (高考) è l'esame nazionale per l'ammissione all'università in Cina; questo esame è ritenuto altamente selettivo, comunque alcune università private permettono l'ingresso anche a studenti che non hanno superato il *gaokao* a condizione che questi possano permettersi il pagamento delle tasse universitarie. I corsi di dottorato si svolgono nell'arco di tre anni. Dopo aver completato la scuola dell'obbligo, gli studenti sostengono gli esami di ammissione per accedere alla scuola secondaria di II° grado che è articolata in tre tipologie di scuole: le scuole secondarie generali, quelle a indirizzo tecnico e quelle professionali. Le scuole con un indirizzo di carattere generale preparano gli studenti per l'esame di ammissione all'Università e possono essere paragonate ai licei della scuola italiana. Le scuole a indirizzo tecnico e professionale offrono un'educazione specifica e un praticantato per determinati settori lavorativi. I diplomati che escono da queste ultime due tipologie di scuole entrano direttamente nel mercato del lavoro. Sebbene sia possibile per i diplomati delle scuole professionali e tecniche sostenere l'esame di ammissione per entrare in una Università professionalizzante, questo è poco diffuso nella pratica⁶⁶. L'educazione superiore è gestita da istituzioni di vario tipo: Università (generiche o tecniche), istituzioni specializzate (medicina, istruzione agraria, agricoltura e zootecnica, lingue straniere ecc.), Università professionali (ad esempio, per la formazione degli insegnanti) e scuole specializzate. L'accesso alle Università in Cina è molto difficile e la competizione è molto alta. Le lauree di primo livello sono offerte dalle Università stesse e da istituzioni specializzate. Le Università professionali e le scuole specializzate forniscono una formazione non universitaria post-diploma e al termine di questo percorso formativo viene rilasciato un attestato agli studenti. Le lauree di secondo livello e i dottorati di ricerca frequentati dagli studenti nel sistema pubblico di istruzione sono finanziati dalle Università⁶⁷.

⁶⁶Cfr. Z. Nanzhao, Z. Muju, Y. Baohua, G. Xia, W. Wenjing, Z. Li, *Educational reform and curriculum change in China: A comparative case study*, «International Bureau of education», 2007, pp. 1-57.

⁶⁷Ibidem.

ANNI Durata (età)	CICLO	DENOMINAZIONE LOCALE	CORRISPONDENZA IN ITALIA	VOTI	
2-3 (3-6)	PRE- PRIMARIO	YOU ÉRYUAN	Scuola materna o dell'infanzia	-	
5-6 (6-11/12)*	PRIMARIO	XIAO XUÉ*	Scuola elementare o primaria		
3-4 (11/12-15)*	SECONDARIO	ZHONG XUÉ*	Scuola media inferiore o secondaria di 1° grado	A,B,C, Pass,Fail 0-100%	
3 (15-18)		-	Scuola secondaria superiore generale (indirizzo umanistico o scientifico)		
2-4 (15-17/19)		ZHUANKE XUÉXIAO	Scuola secondaria superiore tecnica o professionale		
2	POST SECONDARIO	Educazione non universitaria	-	Istituti superiori tecnici	0 - 100
2			ZHUANKE DAXUE	College inferiore	
4			BENKE XUEYUAN	College	
4-5	FORMAZIONE POST LAUREA	Educazione universitaria DAXUE	XUESHI	Laurea di 1° livello	
3			SHOSHI	Specializzazione post- laurea	
3			BOSHI	Dottorato di ricerca	

Figura 2. Il sistema scolastico in Cina. Struttura del sistema educativo
Fonte: "Un mondo di scuole" ed. 2004 - Regione Friuli Venezia Giulia

La creazione di un sistema educativo unico a livello della scuola primaria e secondaria di I° grado è stata uno degli obiettivi principali delle politiche per lo sviluppo dell'educazione in Cina, inoltre, è una fondamentale strategia nazionale per migliorare il livello di educazione del capitale umano⁶⁸. Il simbolo nazionale degli sforzi compiuti dal governo si può individuare nella legge sull'educazione obbligatoria della Repubblica Popolare Cinese, promulgata nell'aprile del 1986 da parte dell'Assemblea Nazionale del Popolo. A questa disposizione del 1993, fece seguito l'istituzione da parte del governo cinese del Programma di Riforma e Sviluppo dell'Educazione Cinese, che ribadiva l'urgenza di eliminare l'analfabetismo tra i giovani e le persone di mezza età, il cui obiettivo principale fu quello di rendere universale la scuola dell'obbligo per una durata

⁶⁸Ibidem.

complessiva di nove anni. Il documento definiva una serie di misure da intraprendere per raggiungere questi obiettivi strategici, tra cui quello di attuare le politiche attraverso un approccio programmatico in base alle specifiche condizioni regionali e locali. Nel 2001 le autorità centrali approvarono un documento contenente i compiti fondamentali e gli ulteriori obiettivi del Consiglio di Stato per la diffusione dell'educazione obbligatoria. In primo luogo, gli sforzi si dovevano concentrare nelle aree più povere del Paese che ospitavano circa il 15% della popolazione nazionale. In secondo luogo, nelle aree rurali, dove si concentrava circa il 50% della popolazione cinese e dove gli obiettivi di diffusione dell'educazione obbligatoria erano stati raggiunti, si doveva migliorare la qualità dell'educazione e la quantità delle risorse. In terzo luogo nelle grandi e medie città e nelle aree economicamente sviluppate, nelle quali risiede circa il 35% della popolazione nazionale, l'obiettivo da raggiungere era quello di rendere diffusa un'educazione obbligatoria di alto livello. Grazie alla diffusione dell'educazione di base vi furono alcuni cambiamenti nel curriculum scolastico: *in primis*, la legge sull'educazione obbligatoria aveva fornito un quadro legislativo che assicurava il diritto a tutti i bambini di accedere all'educazione di base in modo eguale. Le scuole primarie dovevano accogliere gli studenti in base al quartiere di residenza, senza fare riferimento al *background* sociale ed economico della famiglia di appartenenza. Le scuole primarie d'*élite* - definite in passato "chiave" o "modello" - che prima erano frequentate soltanto da studenti reputati "dotati", sono state abolite e non è stato più permesso formare classi di studenti in base alle capacità e ai risultati scolastici. Con il consolidamento dell'educazione obbligatoria anche il *curriculum* scolastico è stato modificato e dunque anche i libri di testo adottati per la scuola primaria e per la secondaria di I° grado; in questo modo si è creato un legame che evitasse la ripetizione degli argomenti nei *curriculum* dei due gradi scolastici⁶⁹. Molte scuole primarie e secondarie nei contesti rurali sono previste a tempo parziale e offrono un programma ridotto a quattro materie: cinese, matematica, conoscenze generali ed etica. In queste scuole, inoltre, sono molto diffuse le attività produttive che impegnano gli studenti varie ore alla settimana e i cui proventi vengono poi utilizzati per finanziare la scuola. Nei contesti rurali è molto facile trovare un unico insegnante per tutte le materie, mentre le scuole di città, o più organizzate, offrono un insegnante per disciplina⁷⁰. A partire dagli anni della scuola primaria, la pedagogia cinese enfatizza lo sviluppo sociale e morale degli studenti oltre che la trasmissione della conoscenza; contrariamente a una

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ G. Peirone, *Minori e minori*, op cit. 2006, pp.367-368.

spesso rigida visione culturalista occidentale in merito alla pedagogia cinese, si è osservato che gli insegnanti cinesi incoraggiano molto i loro studenti a fornire risposte e a prenderle in esame⁷¹; questo grado di coinvolgimento degli studenti che favorisce l'apprendimento attivo, cambia però a partire dalla scuola superiore di I° grado e ancor più dalla scuola superiore di II° grado fino all'Università⁷². Durante il ciclo della scuola primaria i bambini devono imparare 3000 caratteri e l'alfabeto fonetico cinese, acquisire conoscenze di base delle relazioni quantitative e delle forme spaziali, conoscere le operazioni fondamentali con numeri interi, decimali e frazioni, mostrare di pensare logicamente e avere le idee fondamentali dello spazio, risolvere problemi semplici e pratici che hanno a che fare con la vita quotidiana e il lavoro. A causa della grande quantità di materiale necessario da imparare per superare severissimi esami d'ingresso a un ciclo di studio successivo, gli insegnanti ricorrono a un approccio guidato all'apprendimento e gli studenti focalizzano principalmente la loro metodologia di studio sulla memorizzazione per imparare grandi quantità di informazioni e sempre nuovo materiale, lasciando così poco spazio alla creatività. Diversi studi tuttavia hanno dimostrato che gli studenti cinesi non si limitano a memorizzare senza capire il contenuto, ma memorizzano come mezzo di comprensione⁷³. A partire dalla scuola primaria, l'apprendimento è essenzialmente ricezione, raccolta di informazioni senza che sia specificata l'utilità o lo scopo pragmatico, perché ritenuto irrilevante ai fini dello studio. Le informazioni sono comprese attraverso la ripetizione. Una volta che gli studenti hanno recepito e memorizzato le informazioni sono pronti per la fase della revisione o analisi⁷⁴. In particolare, la ripetizione orale e la scrittura sono le strategie utilizzate per imparare le diverse migliaia di ideogrammi della lingua cinese. La cultura cinese è molto legata al contesto sociale tradizionale e collettivista. Il metodo di insegnamento comunemente

⁷¹ Cfr. H. W. Stevenson, S. Y. Lee, C. S. Chen, *Academic achievement and motivation of Chinese students: A cross-national perspective*, in S. Lau (a cura di) *Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development*, Chinese University Press, Hong Kong, 1996; Cfr. D.A. Watkins, J.B. Biggs, *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences*, «Comparative Education Research Centre», Faculty of Education, University of Hong Kong, Hong Kong; «The Australian Council for Educational Research», Ltd., 19 Prospect Hill Road, Camberwell, Melbourne, Victoria 3124, Australia, 1996.

⁷² Ibidem.

⁷³ Cfr. F. Marton, G. Dall'Alba, L. Kun, *Memorizing and understanding: the keys to the paradox?* in D. A. Watkins, J.B. Biggs (a cura di), *The Chinese learner: cultural psychological and contextual influences*, 1996, op.cit.; Cfr. E. H. Wu, *Factors That Contribute to Talented Performance: A Theoretical Model From a Chinese Perspective*, «Gifted Child Quarterly», vol.49, 3, 2005, pp. 231-246.

⁷⁴ A riguardo: A. De Marco, E. Mascherpa, *Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il Focus on Form*, © Italiano Lingua Due, n. 2., 2011, in: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1914/2167>, consultato il 12.12.2017, h.15.40.

utilizzato in Cina è prevalentemente espositivo ed incentrato sulla figura dell'insegnante che ha, all'interno della classe, un ruolo gerarchico e direttivo⁷⁵. Questo atteggiamento permette all'insegnante di avere il pieno controllo della situazione sul processo di insegnamento/apprendimento e di garantire il regolare svolgimento della lezione ed inoltre comunica implicitamente un senso di sicurezza all'interno della classe, tuttavia limitando - da un punto di vista Occidentale - la libertà, la spontaneità e l'iniziativa degli studenti⁷⁶. Questo rispecchia anche la *vision* in merito al concetto di *status* e di potere che determina la distanza e le relative stratificazioni sociali che contraddistinguono la società cinese. La lezione deve essere strutturata in modo chiaro e fornire più informazioni possibili. L'interruzione della lezione da parte dello studente cinese è vista come una perdita di tempo che influisce in modo negativo sulla spiegazione dell'insegnante. Qualsiasi intervento toglierebbe tempo alla lezione compromettendo così la quantità di informazioni fornita dall'insegnante. L'insegnante guida il gruppo-classe al raggiungimento degli obiettivi, presenta i punti chiave del programma da seguire e i requisiti per poter superare l'esame finale⁷⁷. In questo contesto culturale, gli studenti investono molte delle loro energie ponendo enfasi alla loro reputazione personale, percepita in funzione di un contesto più ampio; si evita di entrare in contrasto con le esigenze del gruppo-classe di cui si è parte e di "perdere la faccia" di fronte agli altri (*mianzi* - 图片, immagine), ovvero, si determina la propria condotta sociale in funzione dell'essere stimati e per conservare la stima da parte degli altri⁷⁸. Questo comportamento permette di salvaguardare la propria reputazione, ma allo stesso tempo anche quella degli altri, facilitando così le relazioni sociali e l'armonia in società⁷⁹. Data la natura collettivistica della società cinese non si tiene conto delle diverse abilità o dei diversi bisogni dello studente, ma ogni studente viene considerato in relazione al suo gruppo-classe di appartenenza e deve apprendere conformemente ai suoi compagni, collaborando con loro. Gli studenti imparano attraverso la cooperazione, non intesa come un modo per

⁷⁵ Cfr. M. Marigo, M. Omodeo, *Dalla Cina all'Italia: una difficile continuità didattica*, in H. Huang, M. Marigo, M. Omodeo (a cura di), *Le metodologie didattiche in Cina. Materiali interculturali Cospe*, Edizioni Regione Toscana, Firenze, 1996, pp. 169-86.

⁷⁶ Cfr. T. Wang, *Understanding Chinese Culture and Learning*, University of Canberra, Australia, in: P. L. Jeffrey (ed.) *Proceedings of the International Research Conference of the Australian Association for Research in Education*, 14 p. Adelaide, SA: «Australian Association for Research in Education», 2006, in: <http://www.aare.edu.au/06pap/wan06122.pdf>, consultato il 04.04.2017, h.09.15.

⁷⁷ Cfr. J. Hong, *A contrastive Study of Cultural Diversity of Learning Styles between China and the United States*, «International Education Studies», 2(1), 2009, pp.163-166.

⁷⁸ Cfr. P. Kennedy, *Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult Chinese learners*, in «International Journal of Lifelong Education», Vol. 21, n. 5, 2002, pp.430-445.

⁷⁹ Ivi, p.163.

promuovere l'individuo, quanto piuttosto come un modo per realizzare il bene comune; in altri termini, ogni studente viene considerato in relazione al suo gruppo-classe e deve apprendere collaborando con i propri compagni. Il confucianesimo - la corrente di pensiero che ha notevolmente influenzato ed influenza tutt'oggi le metodologie didattiche in uso nelle scuole - sottolinea molto i benefici che derivano dalle relazioni gerarchiche che implicano rispetto per l'età, per lo *status* professionale, per una persona anziana, per le tradizioni familiari. Di conseguenza, gli studenti nutrono grande rispetto verso l'insegnante, considerato non solo come un'autorità, "fonte di sapere", esperto della materia che sta trattando e modello di comportamento esemplare, ma anche come una *figura genitoriale* che si preoccupa di diffondere quelle conoscenze utili per affrontare la vita quotidiana e che permetteranno agli studenti di diventare persone complete, come narra un antico proverbio cinese: "*se qualcuno ti farà da insegnante per un giorno, lo dovrai rispettare come fosse tuo padre per il resto della vita*"⁸⁰. Per questo motivo gli studenti accettano volentieri il ruolo di ascoltatori passivi, ma attenti e durante la lezione rimangono in silenzio, non usano rivolgere domande o esprimere commenti. Non si propongono quasi mai come volontari per rispondere a una domanda di cui conoscono la risposta, a meno che non venga richiesto loro esplicitamente, infatti, è buona regola confuciana: "*in primo luogo rispetta la gerarchia, poi la tua visione della verità*". In primo luogo, cercano di trovare la risposta nei manuali o chiedendo aiuto ai loro compagni. Spesso gli studenti non avanzano subito delle domande, perché l'insegnante potrebbe fornire comunque la risposta durante il corso della spiegazione, oppure perché si ritiene che un buon insegnante spieghi tutto ciò che gli studenti dovrebbero sapere, pertanto eventuali domande potrebbero risultare superflue⁸¹. La tendenza a posticipare la domanda è rinforzata anche dal fatto che fare domande durante la lezione potrebbe essere considerato un atteggiamento narcisistico, poiché sottrae agli altri studenti del tempo destinato alla spiegazione interrompendo così il lavoro dell'insegnante. Secondo i costumi della società cinese, l'individuo non deve emergere focalizzando l'attenzione su sé stesso, ma ha innanzitutto il dovere di contribuire al bene comune e rispondere alle necessità della comunità. Solo se gli studenti non sono stati in grado di trovare autonomamente la risposta possono rivolgere la domanda all'insegnante e, tuttavia, non

⁸⁰ Cfr. J. Wang, *Difficulties and countermeasures in the implementation of quality-oriented education in rural primary and secondary schools*, *Jiaoyu Yanjiu*, «Educational Research», 11, 2006, pp. 41-46.

⁸¹ M. Cortazzi, L. Jin, *Cultures of learning: Language classrooms in China* in H. Coleman, «Society and the Language Classroom», Cambridge University Press, Cambridge, 1996, pp. 169-206, p.197.

lo fanno di fronte alla classe, ma alla fine della lezione. Questo atteggiamento è determinato soprattutto dall'importanza che, ancora oggi, nella società cinese viene attribuita a chi rappresenta uno *status* istituzionale e anche dalla condivisa necessità prioritaria di “non perdere la faccia”. Gli studenti sono restii a fare domande in classe, anche perché nel caso in cui dovessero commettere errori o la domanda posta fosse ritenuta superflua o poco meditata, potrebbero essere oggetto di derisione da parte dell'intera classe e conseguentemente “perdere la faccia”. Il disagio che provano quando devono parlare in pubblico dipende molto dalla grande preoccupazione per l'andamento e i risultati della conversazione o della relazione con gli altri⁸². Anche in questo atteggiamento è evidente l'influenza della tradizione confuciana che sottolinea l'importanza dell'armonia e privilegia l'espressione della collettività rispetto a quella personale. L'armonia della classe non deve essere mai minacciata e non si devono creare situazioni in cui gli altri possano trovarsi in una situazione di imbarazzo. Un assunto fondamentale del pensiero confuciano afferma che tutti attraverso lo studio, l'impegno, la perseveranza, la pazienza e i buoni propositi possono raggiungere gli stessi obiettivi di apprendimento. Nella stessa lunghezza d'onda, anche detti popolari diffusi come “*se fai tanti sforzi sarai in grado di far entrare un pilastro di ferro in un ago*” e “*il talento conta il 30 %, lo studio il 70%*”⁸³. Per quanto riguarda i doveri degli studenti, il modo in cui l'importanza dell'educazione viene percepita nella cultura cinese influisce inevitabilmente su atteggiamenti e comportamenti degli studenti. *In primis*, gli studenti devono avere un atteggiamento positivo verso l'apprendimento ed essere interessati ad ampliare sempre più le proprie conoscenze. Poi, per essere in linea col modello didattico utilizzato dall'insegnante, gli studenti devono mantenere un livello molto alto di ricettività, prendere appunti durante la lezione e studiare le nozioni trasmesse dall'insegnante o dal libro di testo. Spesso gli alunni memorizzano intere lezioni o interi brani in modo da riprodurli parola per parola. Si ritiene che lo studio mnemonico sia legato al sistema di esami per il servizio civile introdotto in tutta la Cina più di 1000 anni fa e abolito nel 1905, il cui scopo era quello di reclutare nuovi funzionari di stato tra coloro che fossero stati in grado di recitare a memoria durante l'esame i testi confuciani dei “Quattro libri” e dei “Cinque classici”. La tradizione degli esami ha favorito l'apprendimento mnemonico diffondendone il suo uso, nel corso dei secoli, anche per

⁸² Ivi, p.195.

⁸³ Ibidem.

altre materie di studio⁸⁴. Il tipo di approccio allo studio prevalentemente mnemonico utilizzato dagli studenti cinesi in alcuni ambiti accademici, fa sì che le loro *performances* risultano migliori, se confrontate con quelli degli studenti occidentali. Per comprendere questo fenomeno, che è stato definito “il paradosso degli studenti cinesi”, è necessario distinguere tra memorizzazione e apprendimento meccanico. Secondo gli studiosi Marton, Alba e Kun esistono due tipi di memorizzazione: una di tipo meccanico - che induce ad imparare le nozioni in modo superficiale, senza soffermarsi sul loro significato - e una che implica la comprensione di quanto si sta studiando. Gli studenti cinesi non imparano semplicemente in modo meccanico, ma memorizzano attraverso la comprensione. Questo processo implica due passaggi simultanei e collegati tra loro, ovvero, il “memorizzare le nozioni che sono state comprese” e “comprendere attraverso la memorizzazione”: *gli studenti cinesi sembrano considerare la combinazione di memorizzazione e comprensione come normale perché, secondo loro, la comprensione di qualcosa implica la memoria, così come la memoria implica la comprensione. La memorizzazione può dunque essere considerata non tanto un fatto meccanico quanto una strategia legata alla comprensione*⁸⁵. Le modalità dell’insegnare e dell’apprendere diffuse nella scuola cinese non devono però essere in alcun modo interpretate in modo stereotipato. In primo luogo, si deve tenere in considerazione che proprio in risposta ai cambiamenti sociali, il sistema scolastico cinese sta lentamente mutando, così come gli stili di apprendimento degli studenti. Inoltre, sebbene sia possibile riconoscere in ogni gruppo sociale determinate caratteristiche connotate culturalmente, non si può generalizzare e dare per scontato che il comportamento di ogni singolo individuo sia conforme alle norme della cultura cui appartiene. Di conseguenza, lo stile di apprendimento di ogni studente cinese avrà delle variabili personali determinate da fattori quali per esempio l’età, il sesso, la religione, la classe sociale, il contesto del gruppo-classe in cui è inserito, il materiale di studio che ha a disposizione, il programma di studio che deve affrontare, ecc. Solo considerando le influenze culturali che caratterizzano il loro atteggiamento verso la scuola e l’insieme di questi fattori, sarà quindi possibile interpretare più compiutamente cosa accade quando giovani studenti cinesi si trovano ad apprendere in un contesto di *alterità*, immersi in una cultura differente e alle prese con l’acquisizione di una seconda lingua.

⁸⁴ T. Wang, *Understanding Chinese Culture and Learning*, 2006, op.cit. p.6.

⁸⁵ F. Marton, G. Dall’Alba, L. Kun, *Memorizing and understanding: the keys to the paradox?* 1996, op.cit. p.70.

1.3 La specificità del territorio della piana fiorentina (area *Macrolotto*) che coinvolge i comuni di Firenze, Campi Bisenzio e Prato

Le comunità cinesi in Europa presentano molte peculiarità che, da un punto di vista socioeconomico, le contraddistinguono dalle altre comunità immigrate: privilegiano l'impresa artigianale e l'autoimpiego, l'importanza delle migrazioni "a catena", l'economia a carattere etnico e l'eterogeneità all'interno della comunità stessa⁸⁶. La specificità del territorio dove è stata svolta la ricerca, nell'area della piana fiorentina denominata *Macrolotto*, presenta una concentrazione molto elevata di famiglie e quindi di bambini, adolescenti e giovani adulti di origine cinese che frequentano le scuole comprese nei comuni di Firenze, Campi Bisenzio e Prato; i genitori di questi minori svolgono un particolare tipo di attività e in un contesto sociale anch'esso specifico, con vocazione decisamente produttiva. Questa specificità - non la specificità culturale dei cinesi - produce una situazione dove i minori di origine cinese vivono spesso una situazione di isolamento e di *semi-alterità* rispetto alla società italiana⁸⁷. Nel momento in cui si pensa ad una specificità, questa però non è da intendersi come una sorta di peculiarità etnica e culturale irriducibile che caratterizza un gruppo e che resta immutata, ma è da intendersi come predisposizione anche culturale, un modo di essere, che però si modifica e si adegua ai contesti di inserimento. Parlare di un atteggiamento di "chiusura" - come spesso accade quando ci si limita ad impressioni e luoghi comuni - può dunque risultare fuorviante, dal momento che la maggior parte degli immigrati cinesi percepisce piuttosto la propria differenza in termini di esclusione e di incomunicabilità, una condizione più subita che voluta⁸⁸. È invece fuori di dubbio che in una popolazione straniera così radicata nel contesto produttivo e sociale locale, consapevole della dimensione di lungo periodo della propria esperienza migratoria nei comuni di Firenze, Campi Bisenzio e Prato, si rafforzi la consapevolezza della propria "eccezione" rispetto al resto dell'immigrazione straniera che vive nello stesso territorio. In tal senso, estendendo la riflessione a livello nazionale, è assai probabile che i *cinesi d'Italia* possano in poco tempo configurarsi come la prima e la più importante minoranza etnica generata dall'immigrazione in Italia. Poche altre popolazioni immigrate, infatti, possiedono caratteristiche strutturali che in egual misura coniughino consistenza numerica, anzianità

⁸⁶ Cfr. G. Campani, F. Carchedi, A. Tassinari (a cura di), *L'immigrazione silenziosa. Le comunità cinesi in Italia*, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 1994.

⁸⁷ Cfr. R. Rastrelli, *Immigrazione cinese e criminalità. Analisi e riflessioni metodologiche*, op.cit.

⁸⁸ Ibidem.

di inserimento, forte differenza linguistica e culturale, radicamento sul territorio e complessità del profilo demografico⁸⁹. Il progetto della comunità cinese che si è concentrato nell'area produttiva *Macrolotto* della piana fiorentina, infatti, si è rivelato sostanzialmente il risultato dell'interazione tra il *know-how* economico della diaspora cinese e un contesto in cui si è venuta a creare situazione socioeconomica locale molto specifica⁹⁰, tanto da essere stata definita “un mondo a parte”⁹¹. Molti immigrati cinesi hanno perseguito il sogno del successo capitalista in un mercato libero, trovandosi però spesso in una realtà sociale ed economica minacciata da una concorrenza spietata. Occupare un settore della pelletteria italiana, pagare affitti esorbitanti, sostituendo gli artigiani e i lavoratori domestici, spesso sovrasfruttati, è stato possibile soltanto grazie alla riduzione dei costi di produzione nel contesto di un'economia familiare. Nel presentare la complessità del processo migratorio cinese, tuttavia, non si possono non prendere in esame le ambivalenze di cui la comunità residente nel territorio preso in esame dalla ricerca è portatrice e, al contempo, nemmeno tralasciare alcune semplificazioni che gli si attribuiscono. A questo proposito, per quanto riguarda uno degli aspetti controversi di questo specifico territorio, Becucci osserva: “[...] *l'immigrato fa affidamento sul “capitale sociale” interno al circuito di connazionali per ottenere un lavoro e soddisfare tutta una serie di bisogni di prima necessità (“economia etnica”). È attorno alla comunità - prioritario riferimento per ciascun immigrato - che gravitano conoscenze relazionali e opportunità di lavoro che, nel contesto più ampio, risulterebbero difficilmente percorribili. Ma se il reticolo etnico molto spesso rappresenta una risorsa, alla lunga esso può trasformarsi in un vincolo pressoché insormontabile, specie se la permanenza entro la struttura produttiva gestita da connazionali implica l'impossibilità di apprendere la lingua del Paese ospite, o di ampliare le proprie conoscenze e relazioni nella società più ampia. [...] Pur con tutte le ambivalenze e i vincoli che il circuito etnico rappresenta, va tuttavia detto che esso si alimenta e persiste non solo a causa della mancanza di alternative professionali esterne, ma anche grazie all'esistenza di fattori culturali che hanno precisi risvolti pratici. Innanzitutto, lavorare presso un connazionale permette di ridurre in modo significativo i*

⁸⁹ Cfr. D. Cologna, Materiali a supporto della lezione: “L’immigrazione cinese in Italia” in: http://www.piemonteimmigrazione.it/images/materiali/4_1_BrigadoiCologna_Immigrazione_cinese_in_Italia.pdf, consultato il 30.11.2018, h.10.20.

⁹⁰ Cfr. G. Campani, L. Maddii, *Un monde à part: les Chinois en Toscane*, in *La diaspora Chinoise en occident*, «Revue européenne des migrations internationales», 8(3), 1992, pp. 51-72.

⁹¹ Ibidem.

costi del soggiorno, in ragione della consuetudine cinese che prevede, da parte del datore di lavoro, la fornitura dell'alloggio e del vitto ai propri dipendenti. Vige, inoltre, una concezione culturale che attribuisce preminenza e prestigio alla figura dell'imprenditore: chi lavora alle dipendenze di un connazionale è animato dal preciso intento, una volta appreso il mestiere e accumulato un certo capitale, di costruire una propria impresa. Nella stratificazione sociale interna alle comunità, una collocazione significativa è rivestita da coloro che hanno un'attività imprenditoriale: essere "lǎobǎn" (老), cioè una sorta di 'padrone' alle cui dipendenze altri prestano la propria opera, costituisce un tangibile segno di prestigio sociale" ⁹². Un altro aspetto controverso, che caratterizza gli immigrati cinesi residenti sul territorio preso in esame dalla ricerca, è dato dalla loro reale o presunta separatezza rispetto alla società ospite, ma questa questione non si può semplificare sostenendo che i cinesi sono refrattari a qualsiasi contatto con la società d'accoglienza. Prima di tutto, non va confusa la significativa diversità della cultura cinese con l'indisponibilità di questi immigrati a forme di contatto con gli autoctoni; dalle testimonianze in merito alle attività svolte da alcuni operatori che lavorano a stretto contatto con immigrati cinesi nel comune di Prato, ad esempio, emerge esattamente un dato contrario dal momento che il "Centro per l'immigrazione"⁹³ ha avuto, con il passare degli anni, contatti continui e in numero sempre crescente con i migranti di origine cinese con l'obiettivo di comunicare informazioni su come poter utilizzare le strutture dei servizi sociali, l'assistenza legale, la richiesta di seguire corsi di italiano, ecc.; questi continui e crescenti contatti dimostrano perciò che nel momento in cui l'immigrato viene posto nella condizione di comunicare nella propria lingua, non esita a superare la distanza che lo separa dalla società ospite e che spesso le relazioni fra immigrati e autoctoni tendono a strutturarsi in base a rappresentazioni sociali stereotipate, piuttosto che in ragione dell'effettiva conoscenza reciproca. La peculiarità di questi contatti che avvengono fra cittadini cinesi e istituzioni locali, tuttavia - osserva ancora Becucci - sono caratterizzati da una certa ambivalenza, poiché spesso non sono da interpretare come l'avvio di un processo di integrazione nella società italiana, quanto piuttosto come il relazionarsi all'ambiente circostante secondo una propria concezione

⁹² S. Becucci, *La criminalità organizzata cinese in Italia: fenomeno mafioso o bande criminali?*, «Meridiana», n. 43, 2002, pp.99-114 p.101, in: <http://www.rivistameridiana.it/files/Becucci,-La-criminalita-cinese-in-Italia.pdf>, consultato il 14.09.2018, h. 14.30.

⁹³ Il "Centro per l'immigrazione" è un ente attivato dal Comune di Prato nel 1997 con il compito di fornire informazioni e servizi agli immigrati e che utilizza operatori in grado di parlare la loro lingua.

culturale incentrata su logiche eminentemente pragmatiche e utilitaristiche⁹⁴. A questo proposito, il detto del governatore Zhang Zhidong (1837-1909) sembra ben riflettere questo atteggiamento: “la cultura cinese come essenza, la cultura straniera come strumento”⁹⁵, dal momento che esprime già di per sé le modalità prevalenti con cui l’immigrato cinese entra in relazione con il mondo occidentale, considerando il paese che lo ospita essenzialmente come un mezzo per acquisire benefici di natura economica. Un ulteriore aspetto, che caratterizza l’immigrazione cinese in Italia, è legato all’importanza attribuita ad una peculiare tipologia di relazioni che orienta i legami comunitari. Le relazioni sociali tendono, infatti, a strutturarsi in base a due criteri fondamentali: secondo il modello della famiglia estesa di tipo patriarcale e la comune origine territoriale, a livello di villaggio, distretto o provincia di provenienza⁹⁶. Tali criteri influiscono, in primo luogo, nella scelta dei soci in affari o dei propri dipendenti da parte dell’imprenditore che sarà orientato ad assumere immigrati appartenenti alla medesima area da cui egli proviene. Tönnies individua nelle “comunità di sangue” (famiglia, parentela) e nella “comunità di luogo” (vicinato) i criteri principali in base ai quali si viene a stabilire tutta una serie di connessioni fra gli immigrati⁹⁷. L’omogenea composizione geo-dialettale dei cinesi presenti in Italia, in grande maggioranza originari della provincia dello Zhèjiāng e in particolare da alcuni dei suoi distretti⁹⁸, testimonia l’importanza dei legami familiari e territoriali che alimentano i nuovi arrivi e il modello della, già citata, “catena migratoria”⁹⁹. Emigrare era e rimane tutt’ora un’opzione privilegiata, riservata agli

⁹⁴ S. Becucci, *La criminalità organizzata cinese in Italia: fenomeno mafioso o bande criminali?*, 2002, op.cit., p.102.

⁹⁵ A. Marsden, *Cinesi e fiorentini a confronto*, Firenze Libri, Firenze, 1994, p. 110.

⁹⁶ Il distretto è un’unità amministrativa di tipo sub-provinciale. La provincia, invece, corrisponde alle nostre regioni.

⁹⁷ S. Becucci, *La criminalità organizzata cinese in Italia: fenomeno mafioso o bande criminali?*, 2002, op. cit., p. 103. A riguardo: cfr. anche F. Tönnies, *Comunità e società*, Laterza, Roma-Bari, 2011.

⁹⁸ Ibidem. A tal riguardo, si noti che la gran parte degli immigrati cinesi presenti in Italia proviene dai quattro distretti della provincia dello Zhèjiāng, corrispondenti grosso modo all’ampiezza territoriale della Regione Toscana.

⁹⁹ Ci sono così tanto wenzhouesi nel mondo che si parla di Wenzhoucun 温州村, “il villaggio di Wenzhou” (Cfr. M. Warzecha, *Gli immigrati di Wenzhou: gli ebrei cinesi*, Mondo Cinese, n.129, 2006 in [http://www.tuttocina.it/mondo_cinese/129/129_warz.htm#](http://www.tuttocina.it/mondo_cinese/129/129_warz.htm#.UrIEifTuLe4).UrIEifTuLe4, consultato il 26.11.2017, h.12,10). In Cina, la municipalità di Wēnzhōu amministra otto distretti, tra cui Qingtian, Wencheng e Rui’an, famosi per essere luoghi di origine di un alto numero di cinesi d’oltremare (Cfr. A. Minnella, *La comunità cinese di Vicenza*, Tesi di Laurea Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università Cà Foscari Venezia, Venezia, 2000). Queste località sono tutte situate in zone montuose e a bassa densità di popolazione, quindi economicamente meno dinamiche. Ciò rende Wenzhou il centro non solo economico, ma anche culturale e politico dello Zhejiang meridionale. Alla fine degli anni Settanta, il periodo di riforme vede una rivalutazione dello Zhejiang e di Wēnzhōu. Nel periodo post-riforma il *focus* della dirigenza non è più sulla lotta di classe, ma sulla realizzazione di una economia di mercato socialista, si comincia a interessarsi alle dinamiche di sviluppo economiche ed imprenditoriali tipiche dei wenzhouesi, tanto che si parla di Wēnzhōu moshi 温州模式 (“modello di Wēnzhōu”). Artefice di questo cambio di rotta è il primo

appartenenti a *clan familiari* che dispongono di parenti all'estero in grado di assumersi gli alti costi dell'impresa. Ecco perché l'emigrazione dallo Zhèjiāng non si è mai trasformata in un esodo generalizzato: come anche precedentemente sottolineato, in questo caso, non si ha a che fare con “profughi economici” in senso stretto, bensì con persone che agiscono nel quadro di strategie familiari, corporative, di gestione del rischio e di espansione socio-economica. Il progetto migratorio del singolo è inserito in un contesto familiare più ampio, in seno al quale i costi e i benefici dell'emigrazione sono ponderati con attenzione. È opportuno osservare che il grado di isolamento e vulnerabilità di un immigrato clandestino cinese in un qualsiasi paese dell'Occidente resta altissimo, non sostenibile in mancanza di un adeguato *network* di supporto familiare. Per gli immigrati cinesi in Italia provenienti dallo Zhèjiāng meridionale - nello specifico dall'entroterra della città portuale di Wēnzhōu - in riferimento al processo migratorio gli

ministro Zhao Ziyang, il quale, in accordo con il Consiglio degli Affari di Stato, nel 1985 eleva Wenzhou a “località pilota per le riforme” (shidiandiqu 试点地区. A riguardo: V. Zanier, *Nascita dell'imprenditoria privata a Wenzhou*, in R. Cavalieri, I. Franceschini (a cura di), *Germogli di società civile in Cina*, Brioschi, Milano, 2010, p. 150). Il messaggio era chiaro: si intendeva rivitalizzare l'impresa privata e la libera iniziativa per perseguire una nuova impostazione economica, politica e sociale basata sul libero mercato. Tra il 1979 e il 1985, 1.400.000 contadini lasciarono così le campagne per aprire una piccola impresa a conduzione familiare (V. Zanier, *Nascita dell'imprenditoria privata a Wēnzhōu*, 2010, op. cit., p. 151). Bastò poco, poiché le caratteristiche fondamentali di tale modello si fondano su: la famiglia come unità produttiva, produzione di beni di consumo di fascia bassa che non richiedano un'ampia disponibilità di capitali né tecnologia complessa, ma solo forza lavoro (*labour-intensive*), la creazione di mercati specializzati di prodotti di largo consumo, una vasta rete di vendite e l'utilizzo della finanza informale (V. Zanier, *Nascita dell'imprenditoria privata a Wēnzhōu*, 2010, op. cit., p. 152). Tutte caratteristiche tipicamente wenzhounesi, condensate dal sociologo Fei Xiaotong nella formula “*xiao shangpin, da shichang*” - 小商品, 大市场, “prodotti piccoli per un vasto mercato” (Cfr. M. Warzecha, *Gli immigrati di Wenzhou: gli ebrei cinesi*, 2006, op. cit.). Notiamo come queste caratteristiche dipendano l'una dall'altra. La famiglia-impresa ad alta intensità di lavoro e a bassa tecnologia non può sostenere la creazione di prodotti complessi, così nascono tanti piccoli mercati specializzati nella produzione di accessori e componenti, che sono acquistati da altre famiglie-impresе per produrre altri beni da immettere sul mercato. Questo crea una sorta di circolo virtuoso di contatti e capitali che estende la rete di conoscenze (*guan-xi* - 关-喜) e quindi di vendite e finanziamenti. Ciò permette a chiunque di aprire e gestire una microimpresa: i finanziamenti necessari ad acquistare la poca tecnologia necessaria arrivano da amici e famigliari, basta lavorare duramente e posizionarsi in un segmento di mercato ben definito. Ad esempio, nel settore calzaturiero, una famiglia-impresa produce le soles, una le tomaie e un'altra confeziona il prodotto finito. In questo modo il lavoro viene ripartito in orizzontale e ogni azienda ha il proprio mercato. La propensione a lavorare duramente e ad adattarsi a ogni situazione cercando di coglierne e sfruttarne gli aspetti positivi, per quanto critica possa essere tale situazione, sono riconosciute dagli abitanti di Wenzhou come *chi ku* - 吃苦, cioè “mangiare amaro” (M. Warzecha, *Gli immigrati di Wenzhou: gli ebrei cinesi*, 2006, op. cit.). Nonostante la flessibilità e il “mangiare amaro”, non dobbiamo immaginarci i wenzhounesi però come delle “macchine per far soldi”, anzi, essi preservano comunque la gentilezza tipica dell'etichetta commerciale cinese, fondata sulla cultura confuciana, che elegge l'armonia sociale come massima aspirazione a cui l'uomo deve tendere. Inoltre, essa è estremamente utile, da un punto di vista prettamente utilitaristico, a procacciarsi nuove *guan-xi* e a conservare una buona reputazione, due elementi che condizionano profondamente gli affari di una impresa. La reputazione si esprime tramite l'ostentazione della ricchezza. Più un'azienda va bene, più soldi guadagna, e mostrare alla comunità la propria ricchezza, conquistata con le proprie forze e lavorando duramente, contribuisce a migliorare la propria posizione sociale e di conseguenza anche le proprie *guan-xi*. (M. Warzecha, *Gli immigrati di Wenzhou: gli ebrei cinesi*, 2006, op. cit.).

anni Ottanta corrispondono alla prima fase, gli anni Novanta alla seconda, gli anni Duemila alla terza. Dai primi anni Ottanta, il modello insediativo dei cinesi in Italia è stato quello di lavorare come terzisti nei laboratori (sub-fornitori delle ditte finali italiane nella produzione di capi di abbigliamento o di articoli in pelle) lavorando per lo più in compiti di cucitura, stiratura, etichettatura, impacchettamento dei capi per conto di una ditta finale che comperava le stoffe, le tagliava, decideva il modello e si occupava della commercializzazione del prodotto finale. Questo è stato il settore principale d'impiego. Un po' alla volta poi si sono anche spostati verso altri settori, il settore dei divani, le calzature, e così via, sono andati allargandosi anche ad altri settori, però il settore di partenza è stato quello della produzione di confezioni come terzisti che lavoravano per ditte finali italiane. Da qualche anno, soprattutto a Prato¹⁰⁰, è in atto un processo di cambiamento e adesso i cinesi stessi gestiscono le ditte finali. Questi laboratori sono caratterizzati da un'organizzazione che si basa su *network etnici*, una serie di contatti interetnici che permettono la circolarità, per cui sempre nuovi immigrati arrivati nel corso degli ultimi trent'anni hanno alimentato il mercato del lavoro interno e nonostante i cinesi fossero inseriti in un circolo lavorativo che inizialmente aveva gli italiani a capo della *filiera*, i laboratori cinesi possono essere definiti "etnici" proprio perché datore di lavoro e operaio all'interno del laboratorio condividevano l'origine nazionale¹⁰¹. Questa organizzazione così capillare, a vocazione imprenditoriale, non significa necessariamente che si sia attuato un modello cinese e che in Italia si sia subito un *modus operandi* della cultura cinese, ma evidenziano come le logiche della globalizzazione operano e portino i loro effetti, con inevitabili ricadute sociali, dove trovano particolari contesti fertili in uno specifico territorio e in una specifica epoca storica. Dietro a tutto questo c'è sicuramente

¹⁰⁰ Da quando sono arrivati i cinesi a Prato, si sono verificati molti cambiamenti e novità. Sulla rivista online *Ouhua Italy* è stato pubblicato un articolo dal titolo "*Il miracolo dei 10000 lavoratori cinesi che fa scuola nella moda europea*". I cinesi a Prato hanno portato dei cambiamenti, e continuano a portarne. L'articolo riferisce che la comunità cinese a Prato ha creato negli ultimi anni un nuovo modello di economia. Prato era il centro europeo di produzione e distribuzione dei prodotti tessili, ma attualmente il 27% dei tessuti sono importati dalla Cina. Infine, l'articolo si sofferma sui grandi marchi come Gucci o Prada, che nonostante possano esibire il marchio del "made in Italy", si rivolgono prevalentemente ai fornitori cinesi di Prato. Inoltre, i mass media affermano che le fabbriche di abbigliamento dei cinesi a Prato sono gli autentici luoghi di produzione del "made in Italy"; la particolarità dell'ambiente sociale ed economico dei cinesi a Prato, fa sì che i prodotti delle fabbriche cinesi siano sempre in prima linea nel settore in Europa. Secondo un'inchiesta fatta dai mass media, i "prodotti pirata" di Prato sono noti anche nel resto dell'Europa. Finché ci sarà domanda dei prodotti che vanno più di moda in Europa, i cinesi di Prato saranno in grado di copiare senza violare i diritti. A seconda del tipo di ordine, le ditte all'ingrosso gestite dai cinesi di Prato possono produrre in una notte circa diecimila pezzi. Questo all'interno del settore dell'abbigliamento è un grande miracolo.

¹⁰¹ Cfr. A. Ceccagno (a cura di), *Il caso delle comunità cinesi: comunicazione interculturale ed istituzioni*, Armando, Roma-Bari, 1997.

un aspetto ideologico, molto potente, che agisce sui migranti cinesi; un nuovo modello, una nuova ideologia del migrante di successo che - dagli ultimi anni Novanta - ha preso vita direttamente dall'enfasi che le autorità cinesi hanno sempre posto per i migranti come persone che si affermano all'estero in tempi molto rapidi e che costituiscono un modello di cosmopolitismo per alcune zone della Cina - non per tutta la Cina ovviamente - ma che costituiscono soprattutto per alcune località di partenza, un modello da emulare. Quello che può risultare interessante - anche in merito alla trattazione della presente ricerca - scaturisce dalle riflessioni che si possono trarre dall'analisi critica di questo scenario in termini di prevenzione/contrasto all'abbandono scolastico degli studenti cinesi. A partire dai primi anni duemila esperienze innovative ed efficaci¹⁰² di sostegno all'inclusione scolastica per studenti stranieri in Italia (distacco di insegnanti adibiti alla "facilitazione dell'apprendimento linguistico", allestimento di laboratori linguistici paralleli all'inserimento in classe, adozione di programmi di insegnamento interculturale in storia e geografia, impiego di mediatori culturali per sostenere i rapporti tra scuola e famiglia, ecc.), che erano state sperimentate con successo anche nel territorio preso in esame dalla ricerca, sono state pressoché smantellate in conseguenza dei tagli all'istruzione. Questa politica d'austerità, per i moltissimi dei minori cinesi inseriti alla scuola secondaria di I° grado nei primi anni Duemila, ha comportato esiti prevedibilmente fallimentari. Inoltre, è impossibile non considerare che i *network etnici* che hanno permesso lo sviluppo delle attività imprenditoriali e che hanno una grande flessibilità produttiva e lavorativa tanto da esser divenuti ditte finali di indotti commerciali importanti nell'area industriale *Macrolotto* della piana fiorentina - alla luce dei dati che indicano numerosi casi di abbandono scolastico - possano anche aver creato ulteriori disorientamenti ai giovani cinesi di seconda generazione nei momenti in cui scegliere il proprio futuro. Diverse ricerche quali-quantitative sui giovani cinesi di seconda generazione hanno evidenziato come, nel confronto con altri gruppi nazionali, il profilo degli adolescenti cinesi tenda a distinguersi significativamente da quello degli altri giovani figli di immigrati rispetto ad alcune importanti variabili del processo di acculturazione¹⁰³. La "singolarità" degli

¹⁰² Cfr. C.L. Glenn, *I figli di immigrati a scuola: lezioni per l'Italia dalle esperienze di altri paesi*, in M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 2004.

¹⁰³ Cfr. D. Cologna, L. Breveglieri, *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, Franco Angeli, Milano, 2003; Cfr. R. Bosisio, E. Colombo, L.M. Leonini, P. Rebughini; [a cura di] L. M. Leonini, *Stranieri & italiani: una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005; Cfr. Osservatorio provinciale sulle immigrazioni della Provincia Autonoma di Bolzano, *Giovani immigrati in Alto Adige - Junge Einwanderer in Südtirol, Bolzano-Bozen*, Edizioni Praxis 3 Verlag, Bolzano, 2006; Cfr. M. Benadusi, F.M. Chiodi (a cura di),

adolescenti cinesi già presa in esame da Cologna¹⁰⁴, potrebbe essere riassunta come segue:

- capacità minori della media di acquisire una buona padronanza della lingua italiana, soprattutto tra i giovani inseriti nella scuola secondaria di I° grado, mentre è più frequente della media il mantenimento di una certa padronanza della lingua d'origine dei genitori (dialetto) e del cinese;
- difficoltà di integrazione sociale e culturale, misurate maggiori della media, in termini di conoscenza del territorio, ampiezza della propria cerchia amicale tra i coetanei italiani, convergenza degli orientamenti valoriali, ecc., che tendono a suggerire una perdurante autoreferenzialità nella sfera delle relazioni e dell'orizzonte delle progettualità personali;
- propensione minore della media a identificare l'Italia come contesto della propria vita futura, nonché a richiedere la cittadinanza italiana;
- sentimento di solitudine, isolamento e “spaesamento” superiore alla media;
- nostalgia per il paese d'origine (per i giovani non nati in Italia) superiore alla media¹⁰⁵.

Appare evidente come la “singolarità” cinese sia fortemente correlata a due peculiarità dell'esperienza migratoria cinese in Italia, ribadite da un ormai cospicuo *corpus* di indagini sociologiche sull'immigrazione cinese nel nostro paese:

- il “*problema della lingua*”: tra le principali popolazioni immigrate in Italia i cinesi sono pressoché i soli a non parlare una lingua indoeuropea e/o a non disporre anche della possibilità di avvalersi di una lingua veicolare europea prima di emigrare (gli immigrati maghrebini ed egiziani parlano arabo ma spesso sono stati esposti al francese, ad esempio mediante programmi televisivi o radiofonici; gli immigrati originari del subcontinente indiano e delle Filippine sono stati esposti all'inglese, ecc.). Inoltre, la loro lingua madre *Guòyú* (過於) o *Pǔtōnghuà* (普通話), “lingua nazionale” o “lingua comune”, non condivide praticamente nulla con la lingua italiana, né morfologia, né fonetica, né grammatica, né sistema di scrittura e questo vale sia per i dialetti che per il cinese moderno;

Seconde generazioni e località. Giovani volti delle migrazioni cinese, marocchina e romena in Italia, Edizioni Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2006; Cfr. M. Barbagli (a cura di), *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna*, Regione Emilia Romagna - Ufficio Scolastico Regionale, Bologna, 2007; Cfr. D. Cologna, E. Granata, C. Novak, (a cura di), *Approssimandosi. Vita e luoghi dei giovani di seconda generazione a Torino*, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 2007; Cfr. A. Ceccagno, *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Franco Angeli, Milano, 2004.

¹⁰⁴ A riguardo: D. Cologna, *L'immigrazione cinese in Italia*, “Materiali a supporto della lezione”, 2014, op.cit.

¹⁰⁵ Ibidem.

- la particolare strategia di inserimento socioeconomico che sorregge la carriera migratoria tipo dell'immigrato cinese della Cina meridionale in Italia. I cinesi di prima generazione sono la sola popolazione immigrata in Italia ad avere investito cifre importanti (in media ben superiori ai 10.000 euro) per poter raggiungere l'Europa, indebitandosi e assumendosi rischi rilevantissimi, perché la loro scelta migratoria si è basata sulla determinazione di fare fortuna all'estero come imprenditori. In questo senso, questi *migranti economici* hanno eletto a meta del proprio progetto migratorio la propria attività imprenditoriale, condizionando spesso ogni aspetto della loro vita di emigrazione. Il peso dei debiti contratti, anche quando si tratta di prestiti tra parenti, senza interessi e a lungo termine, infatti, spesso costringe in molti a concentrare tutte le proprie energie e quelle dei famigliari sul reddito del proprio lavoro. I figli stessi sono quasi sempre chiamati a dare una mano, almeno in veste di interpreti e mediatori, se non di collaboratori famigliari in senso stretto. La forte responsabilizzazione dei figli, il loro essere coinvolti fin da piccoli nei processi decisionali dei grandi, il fatto di non avere in genere la possibilità di una vita sociale "normale", perché il tempo libero è assorbito in buona misura dal lavoro, dall'aiuto in casa o dallo studio, tende a ridurre la possibilità concreta dei figli di immigrati cinesi di interagire con la società locale in termini che non siano solo strumentali e necessari. L' "autoreferenzialità" o "chiusura" dei cinesi non andrebbe dunque intesa tanto come tratto culturale ascritto e "immanente", quanto piuttosto come una conseguenza del particolare modello migratorio cinese che si è consolidato nel corso degli ultimi trent'anni. I "minori scolarizzati in Italia" costituiscono, infine, la principale risorsa culturale a disposizione degli immigrati cinesi adulti. I giovani cinesi si trovano in possesso di un capitale culturale specifico che varia a seconda della durata della loro scolarizzazione in Cina: chi ha terminato almeno la scuola primaria prima di lasciare il paese è in grado di "negoziare" maggiormente il proprio processo di acculturazione in Italia. Con l'approdo in un altro paese, certamente anche questi soggetti vivono tutte le difficoltà e le contraddizioni del sentirsi "mezzo cinese e mezzo italiano", ma hanno anche strumenti in sé per operare una propria riflessione sulle diversità culturali più profonde e maggiori possibilità di muoversi a proprio agio all'interno degli universi simbolici italiano e cinese anche se questo non li preserva del tutto nel percepire quell'esclusivo senso di disagio di non riconoscersi appieno in alcuno dei due. Dato che in Cina è soprattutto la scuola a creare il *framework* di nozioni e valori che forma l'identità culturale cinese (si tenga presente che per apprendere a leggere e scrivere correttamente sono necessari almeno cinque anni di scuola), coloro che hanno frequentato solo uno o

due anni della scuola primaria in Cina, o che sono nati qui, sono nella maggior parte dei casi destinati alla piena assimilazione. I genitori, infatti, non sono in grado di fornire elementi di negoziazione che possano riequilibrare le forze all'interno del processo di acculturazione: dialogano con i figli servendosi di un codice ristretto - il dialetto - e non hanno modo di comprendere realmente il mondo all'interno del quale si muovono i loro figli. Via via che i figli crescono, la quantità di nozioni che essi non sono più in grado di tradurre in dialetto aumenta, e la distanza con i genitori si amplia di conseguenza: al classico divario generazionale si aggiunge quello culturale che crea distanze tra genitori e figli. Per i genitori, i figli sono un elemento fondamentale delle loro strategie di sviluppo economico e di ascesa sociale, ma per i figli le aspettative dei padri possono diventare sempre meno condivisibili con il passare degli anni. In ambito educativo, avere chiara la storia della migrazione che precede il giovane studente di origine cinese (ad esempio, in quale specifica fase della sua vita è avvenuto l'espatrio e/o quello dei loro genitori o dei *primo-migranti* della sua famiglia, se c'è stato o meno un ricongiungimento familiare, ecc.), risulta essere una *conditio sine qua non* da cui partire. Queste informazioni risultano determinanti non soltanto per poter avere una lettura in merito ai bisogni specifici che ognuno di loro può presentare, ma perché la storia e le modalità della loro migrazione influenzano la cosiddetta *path dependency* dei “nuovi italiani di origine cinese”, da intendersi come *la dipendenza delle opportunità di scelta presenti e future, dalle condizioni di partenza e dalle scelte operate in precedenza* e, dunque, l'orizzonte di scelta accessibile a giovani nati e cresciuti in un contesto familiare segnato dalla migrazione¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Cfr. G. Campani, F. Carchedi, A. Tassinari (a cura di), *L'immigrazione silenziosa: le comunità cinesi in Italia*, 1995, op.cit.; Cfr. M. Colombo, C. Marcetti, M. Omodeo, N. Solimano, *Identità, imprese e modalità di insediamento dei cinesi in Toscana*, Pontecorboli, Firenze, 1995; Cfr. P. Farina, D. Cologna, A. Lanzani, L. Breveglieri, *Cina a Milano. Famiglie, ambienti e lavori della popolazione cinese di Milano*, «Abitare Segesta», Milano, 1997; Cfr. D. Cologna, *Crescere stranieri nella metropoli: i giovani immigrati di Milano*, in «Autonomie locali e servizi sociali», n. 3/2003, 2003, pp. 531-539. Lo stesso articolo è stato pubblicato anche in: G. Favaro, M. Napoli (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano, 2004; Cfr. A. Ceccagno, (a cura di) *Comunicazione interculturale e istituzioni. Il caso delle comunità cinesi*, Armando, Roma-Bari, 1997; Cfr. A. Ceccagno, *Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora*, Giunti, Firenze, 2003; Cfr. A. Ceccagno, *Giovani migranti cinesi*, Franco Angeli, Milano, Roma, 2004.

1.4 Gli adolescenti post-migranti che vivono la doppia transizione

Dagli ultimi dati ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) a disposizione¹⁰⁷ emerge che, dal 1° Gennaio 2018, i residenti di origine straniera in Italia sono complessivamente 5.065.000 milioni, pari all' 8,4% della popolazione totale e che rispetto al forte aumento dei flussi degli anni precedenti, la presenza di migranti nel nostro paese sembra quindi oramai essersi stabilizzata. In coerenza con questo dato sono anche le statistiche riguardo alla presenza degli studenti con *background* migratorio nel sistema scolastico italiano, che il rapporto del MIUR definisce “alunni con cittadinanza non italiana”¹⁰⁸, stimate in 826.000 unità circa, pari al 9,4% della popolazione studentesca. A questo proposito, si osserva che nel primo decennio del duemila e fino all'anno scolastico 2012/2013 si è assistito a numeri in continua crescita con l'ingresso di quasi 670 mila studenti con cittadinanza non italiana, ma anche in questo caso i dati - fino a oggi - si mantengono pressoché stabili: infatti, rispetto al 2015-2016 gli alunni con cittadinanza non italiana sono aumentati appena di 11 mila unità (+1,38%). In questo quadro di presenze, si nota che ben il 61% degli alunni con cittadinanza non italiana è rappresentato da bambini e ragazzi nati in Italia da genitori stranieri. Sia i dati sulla presenza straniera in Italia che quelli relativi alla popolazione studentesca, rivelano che la società italiana e la scuola possono essere definite oramai strutturalmente multiculturali, facendo perdere al processo migratorio qualsiasi tipo di connotazione emergenziale ed episodica. L'utilizzo congiunto di questi due tipi di dati si rende indispensabile laddove l'analisi esclusivamente incentrata sul piano scolastico non può che essere parziale. Occorre pertanto tenere in considerazione anche le informazioni che riguardano lo stato e l'evoluzione dell'intera società italiana, in virtù di quell'imprescindibile nesso che lega reciprocamente queste due realtà¹⁰⁹. Entrando poi in merito a un *focus* specifico sulla comunità cinese, si osserva come abbia conosciuto tra il 2010 e il 2016 una crescita costante, con in media oltre 6000 unità aggiuntive l'anno. A partire dal 2016 si è notata invece un'inversione di tendenza, con una riduzione progressiva delle presenze cinesi. Anche l'incidenza della comunità in esame sul complesso dei non comunitari regolarmente soggiornanti è diminuita negli ultimi due anni, passando dall'8,5% nel 2016, all'8,3% nel 2018¹¹⁰. Parallelamente

¹⁰⁷ Cfr. Dossier Statistico Immigrazione 2017, «Centro Studi e ricerche Idos», 2017, in <http://www4.istat.it/it/archivio/208951>, consultato il 22.06.2017, h.08.45.

¹⁰⁸ Cfr. Rapporto del Miur, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. 2016-2017*, Ufficio Statistica e studi, Marzo 2018.

¹⁰⁹ Cfr. J. Dewey, *School and society*, 1899, (trad.it.) *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.

¹¹⁰ Cfr. Elaborazione Direzione Transizione Fasce Vulnerabili - ANPAL Servizi su dati Istat, in: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Eu5qhkVNXfkJ:https://www.lavoro.gov.it/docu>

all'andamento decrescente delle presenze di cittadini cinesi in Italia, tuttavia si assiste ad un costante aumento della quota di titolari di un permesso per soggiornanti di lungo periodo, pari al 56% al 1° gennaio 2018. L'ultimo anno in particolare, fa rilevare un consistente aumento nella percentuale di lungo-soggiornanti all'interno della comunità, con un passaggio dal 51% al 56%. al 1° gennaio 2018, anche se tra questi la quota dei titolari del permesso di soggiorno al suo interno è molto inferiore rispetto al totale dei non-comunitari¹¹¹. In questo quadro, i minori di origine cinese risultano 80.691 e rappresentano il 10% del totale dei minori non comunitari. Rispetto all'anno precedente la presenza di minori cinesi si è ridotta: la diminuzione registrata al 1° gennaio 2018 è di 1.364 unità, segnando un decremento dell'1,7% rispetto all'anno precedente. L'incidenza dei minori sul complesso degli appartenenti alla comunità cinese è pari al 26%, un valore sensibilmente superiore rispetto alla media non comunitaria (21,7%), ad indicare una maggiore presenza di nuclei familiari. Tra i minori di origine cinese, l'incidenza dei maschi è pari al 52,6% del totale, mentre la presenza femminile è pari al 47,4%; la distribuzione per genere presenta proporzioni simili anche per il totale dei minori non comunitari. La globalizzazione e l'abbattimento delle frontiere di spazio e tempo hanno dato vita ad una società complessa e interconnessa¹¹², nella quale la diversità è divenuta dunque un elemento costante e concreto della realtà. L'universo degli adolescenti stranieri è rappresentato, soprattutto in Italia, da giovani con situazioni molto diverse¹¹³; il *background* della migrazione è l'esperienza comune, un cambiamento radicale che mette in crisi i legami di appartenenza e affiliazione culturale. In questo senso, si delinea un insieme di fattori di vulnerabilità e rischio sociale con cui i minori di origine straniera sono costretti in un modo o nell'altro, a confrontarsi durante il necessario

menti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Rapporti%2520annuali%2520sulle%2520comunit%25C3%25A0%2520migranti%2520in%2520Italia%2520-%2520anno%25202018/Cina-rapporto-2018.pdf+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it#5, consultato il 13.07.2018, h. 09.40.

¹¹¹ Il permesso di soggiorno dell'Unione Europea (UE) per soggiornanti di lungo periodo, può essere rilasciato al cittadino straniero in possesso, da almeno 5 anni, di un permesso di soggiorno in corso di validità, a condizione che dimostri la disponibilità di un reddito minimo non inferiore all'assegno sociale calcolato annualmente.

¹¹² Cfr. F. Susi, *Come si è stretto il mondo*, Armando, Roma, 1999; Cfr., A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2013, Cfr., E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

¹¹³ Cfr. M. Ambrosini, *Nuovi concittadini? I giovani di origine immigrata, vettore di cambiamento della società italiana*, «Altre Modernità», 2, 2009, pp.20-28, in: <http://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/270/381>, consultato il 06.02.2018, h. 13.45.

processo di ridefinizione della propria identità nel nuovo contesto di residenza¹¹⁴. Osservate anche le statistiche in merito al numero dei minori stranieri nati in Italia in costante aumento e tenuto conto che l'indice di natalità degli immigrati supera quello degli autoctoni, quel che si prospetta nell'arco di qualche anno sarà quindi una società segnatamente multietnica e culturalmente differenziata, nella quale i figli degli stranieri costituiranno una parte essenziale. I passaggi alla maggiore età diventeranno un fenomeno quantitativamente rilevante e la loro quota sulla popolazione giovanile è destinata a crescere molto rapidamente. Non considerare, nelle riflessioni pedagogiche e sociali sulla condizione giovanile i "nuovi italiani" è dunque un atteggiamento miope e parziale. Nei paesi europei che hanno maggior tradizione nell'esperienza con il fenomeno migratorio, le ricerche evidenziano come nelle seconde generazioni si manifesti la transizione irreversibile nel percorso di adattamento tra immigrati e società ricevente. Ciò determina che la formazione di una nuova generazione scaturita dall'immigrazione rappresenta non solo un nodo cruciale dei fenomeni migratori, ma anche una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione delle società riceventi¹¹⁵. È una moltitudine variegata, che racchiude storie e percorsi migratori differenti la cui importanza nel processo di adattamento e di integrazione nel nuovo contesto sociale viene spesso sottovalutata e che nella scuola non sempre trova lo spazio di intermediazione e accompagnamento verso contesti sociali più ampi¹¹⁶. È in atto un dibattito nazionale e internazionale per definire i giovani migranti di seconda generazione, ma non esiste ancora al momento una accezione univoca. Prevalentemente è inteso in senso ampio e comprende sia i figli di immigrati nati nel paese di origine e ricongiunti in seguito, giunti in età pre-scolare o giunti in Italia dopo aver iniziato il percorso scolastico nel paese di nascita, minori giunti soli e presi in carico da progetti educativi realizzati nel nostro Paese, minori rifugiati, minori arrivati per adozione internazionale, figli di coppie miste, figli nati nel paese ricevente, migranti senza aver sperimentato la migrazione, verso i quali le legislazioni nazionali non hanno un atteggiamento univoco, in alcuni paesi sono considerati cittadini, in altri sono ritenuti stranieri e in altri ancora fra cui il nostro,

¹¹⁴ Cfr. G. Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, RCS, La Nuova Italia, Milano-Firenze, 2002; Cfr. M. Ambrosini, E. Caneva, *Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione*, in «Sociologia e Politica sociale», n.2. 2009.

¹¹⁵ Cfr. M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 2004.

¹¹⁶ Cfr. G. Giovannini (a cura di), *La condizione dei minori stranieri in Italia. Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca - Fondazione ISMU*, 2004, in: www.ismu.org, consultato in data 20.12.2018, h.12,15.

possono acquistare la cittadinanza facendone richiesta raggiunta la maggiore età: la legge italiana riconosce l'accesso alla cittadinanza italiana alla persona nata in Italia da genitori stranieri e vissuta continuativamente sul nostro territorio, che ne faccia richiesta tra il 18° e il 19° anno di età¹¹⁷. Un nodo problematico è rappresentato dall'età al momento dell'arrivo, considerata discriminante per la definizione di "seconda generazione". Si riscontrano obiezioni per ragazzi e ragazze immigrati tra i 15 e i 18 anni, specialmente se non accompagnati, che emigrano soli, spesso in relazione a strategie familiari e che rappresentano oggi una realtà in forte crescita, data la fase di stabilizzazione dei processi migratori. In seguito alla migrazione di uno dei due genitori o di entrambi, dopo aver passato l'infanzia al paese d'origine, spesso con i nonni, anche i figli vengono chiamati in Italia per raggiungere i genitori dopo che questi hanno trovato una posizione di lavoro stabile e un alloggio. L'età di arrivo è la più diversa e, a questo proposito, Portes e Rumbaut (2001) suggeriscono di distinguere all'interno di differenti categorie tra:

- i ragazzi arrivati in età prescolare;
- quelli arrivati dopo aver iniziato la scolarizzazione nel paese d'origine;
- i giovani arrivati dopo il 13-14 anno, la cui situazione è molto vicina a quella dei genitori primo-migranti. In quest'ultimo caso, i ragazzi vivono una fase di adattamento scolastico e sociale più difficile e sono più esposti a situazioni di disagio e disadattamento. In Italia, molti adolescenti e giovani-adulti di origine straniera appartengono ancora a questa fascia, visto che i nati in Italia sono per il momento molto più numerosi tra gli studenti delle scuole primarie e delle secondarie di I° grado. Rumbaut - per superare queste difficoltà di definizione - ha preso in esame come principali indicatori le situazioni socio-culturali ed educative e i livelli di socializzazione per poter meglio definire le seconde generazioni e ha introdotto una classificazione decimale¹¹⁸ proponendo il concetto di generazione 1,5 e aggiungendo la generazione 1,25 e quella 1,75: la generazione 1,5 è quella che ha cominciato il processo di socializzazione e la scuola primaria nel paese d'origine, ma ha completato l'educazione scolastica all'estero; la generazione 1,25 è quella che emigra tra i 13 e i 17 anni; la generazione 1,75 si trasferisce all'estero nell'età prescolare (0-5 anni). Il Consiglio d'Europa (Raccomandazione,

¹¹⁷ Cfr. G. Favaro, *Il mondo in classe*, Nicola Milano, Bologna 2000.

¹¹⁸ Cfr. R.G. Rumbaut, *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, «International Migration Review», 31(4), 1997, pp. 923-960; Cfr. Rumbaut R.G., *Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, «International Migration Review», 38(3), 2004, pp. 1160-1205.

L'appartenance de l'étranger à plusieurs cultures et les tensions qui en résultent, Strasbourg, 1983) considera migranti di “seconda generazione” i minori che sono nati nel paese d'accoglienza da genitori stranieri immigrati, quelli che vi sono giunti con la famiglia, oppure, quelli che sono arrivati nel paese di accoglienza a titolo di ricongiungimento familiare e che vi hanno compiuto una parte della loro scolarizzazione o della loro formazione professionale. Aldilà di queste definizioni e del dibattito in corso, risulta comunque chiara la difficoltà di definizione dei soggetti coinvolti sia nel processo di socializzazione e di transizione all'età adulta, sia nel progetto/processo migratorio dei loro genitori. In realtà, definire il significato di seconda generazione pone un problema non solo classificatorio. Ciò appare particolarmente rilevante per i minori nati in Italia da genitori immigrati i quali si trovano a dover affrontare il dramma di percepirsi italiani, ma di non essere riconosciuti come tali, né dai propri genitori né dalla società in cui sono inseriti. Il confronto fra queste diverse realtà, e le dinamiche ad esso connesse, possono portare ad esiti di vario genere. Quali ripercussioni ha su un adolescente, l'essere inserito da altri in una categoria a cui sente di non appartenere e che lo identifica come membro di un gruppo non dominante? L'identità etnico-culturale è complessa e multidimensionale e può essere concettualizzata come l'insieme di atteggiamenti, sentimenti e percezioni del livello di aggregazione ed appartenenza verso il proprio gruppo etnico, cui si aggiungono atteggiamenti positivi e negativi verso le interazioni *ingroup/outgroup*¹¹⁹. Se il giovane immigrato è in grado di attribuire un valore alla propria appartenenza, il senso di identità etnica può costituire tutela ed essere uno dei fattori che contribuiscono a favorire buone strategie di *coping*, ma se viceversa il gruppo di appartenenza è fortemente stigmatizzato, il legame con la propria cultura può interferire con il senso di autostima e di *self-efficacy* costituendo elemento di rischio. In Italia, le seconde generazioni di adolescenti sono una realtà recente, anche se pongono la necessità sociale di individuare i fattori protettivi e i probabili agenti di rischio legati, sia all'esperienza migratoria, sia al processo di adattamento nella società di accoglienza. L'adolescenza è una fase molto delicata dello sviluppo individuale, poiché comporta oltre a cambiamenti fisici e psichici, la transizione dall'età infantile a quella adulta. Generalmente, la società e la cultura d'origine assicurano un riferimento all'adolescente, un supporto che però viene quasi sempre meno agli adolescenti immigrati i quali, sospesi tra culture diverse, hanno difficoltà nel mantenere

¹¹⁹ Cfr. S. Ting-Toomey, K. K. Yee-Jung, R. B., Shapiro, W. Garcia, T. J. Wright, J. G. Oetzel, *Ethnic/cultural identity salience and conflict styles in four US ethnic groups*, «International Journal of Intercultural Relations», 24(1), 2000, pp. 47-81.

la stabilità emotiva¹²⁰. Nella nostra società e nella nostra cultura, l'*attraversamento* è la condizione tipica dell'adolescenza: si attraversa, con essa, lo spazio ambiguo tra l'infanzia e l'adulità, alla ricerca di identità e di individuazione, una ricerca che spinge i soggetti ad un rapporto con il mondo sempre meno mediato dalla famiglia e maggiormente proteso all'altro e alla scoperta dell'altro. L'*attraversamento* è però - e non solo metaforicamente - anche la condizione del migrante, del suo cammino continuo tra gli spazi dei riferimenti geografici, culturali, linguistici, religiosi, in un rapporto tra le culture, quella d'origine, familiare, e quella del Paese che accoglie, che definisce e ridefinisce continuamente le dinamiche identitarie dei soggetti e dei gruppi di riferimento. Nel nostro Paese, in cui solo ultimamente abbiamo assistito e senza esiti positivi, al dibattito sullo *ius soli*, si diventa "migranti" nel momento in cui si arriva in Italia da un altro luogo del mondo, ma paradossalmente anche quando si nasce in Italia, con uno *status* giuridico che inevitabilmente lascia "tra color che son sospesi" i soggetti e le loro aspirazioni, i loro progetti e bisogni di integrazione reale. Spazi e tempi dell'adolescenza, considerati in prospettiva individuale, si incrociano con gli spazi e i tempi che la società (le società), la cultura (le culture) destinano a questa fase della vita e della crescita, relativizzandola rispetto ai contesti, ai momenti storici, agli orizzonti di significato¹²¹. Questi ragazzi e queste ragazze vivono la tensione tra l'immagine sociale modesta e collegata ad occupazioni marginali dei loro genitori e l'acculturazione agli stili di vita e alle rappresentazioni delle gerarchie occupazionali, acquisita attraverso la socializzazione nel contesto delle società riceventi. Sono percepiti, inoltre, non più sul presupposto della provvisorietà come immigrati temporaneamente in transito, ma come immigrazione di popolazione, durevole e definitiva e questo rende incerto un atteggiamento di accettazione nei loro confronti¹²². Il modo in cui i giovani "nuovi italiani" si rapportano e interagiscono con la società che li accoglie condiziona le relazioni sociali per le generazioni che da essa scaturiscono, ma retroagisce anche su quella precedente¹²³. Nel cercare di analizzare possibili problematiche specifiche che questigiovani possono incontrare vivendo il meccanismo della *doppia transizione* (il passaggio verso l'età adulta

¹²⁰ Cfr. V. Schimmenti, *Identità e differenze etniche. Strategie d'integrazione*, Milano, Franco Angeli, 2001.

¹²¹ A. Vaccarelli, *Attraversare l'adolescenza tra resilienza e narrazioni interculturali*, in *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa, pp. 175-192, 2018, pp.175-176.

¹²² Cfr. A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaele Cortina, Milano, 2002; Cfr. L. Baldassare, L. Bindi, R. Marinaro, W. Nanni (a cura di), *Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*, Unicef, Roma, 2005.

¹²³ Cfr. S. Bedogni, *Minori stranieri tra disagio e integrazione nell'Italia multi-etnica. Uno sguardo antropologico*, L' Harmattan Italia, Torino, 2004.

e quello verso la società d'accoglienza), sembra opportuno osservare come già Lewin definì il comportamento tipico di questa età, sottolineando come questa particolare fase della crescita sia concepita diversamente analizzando differenti società¹²⁴. A partire da questa evidenza, scaturisce la consapevolezza di come sia necessario partire dalle interazioni sociali esperite nel percorso di socializzazione degli adolescenti, figli di immigrati, per poter approfondire alcuni aspetti. Le relazioni che avvengono tra i pari età in adolescenza sono determinate infatti da un tessuto sociale e da un ambiente territoriale ampi, dotati di significati e valori culturali propri maturatisi storicamente e relativi al luogo scelto dai genitori come insediamento stabile diverso da quello di provenienza, con differenti distanze culturali. D'altra parte l'esperienza degli adolescenti si nutre d'interazioni sociali. Un adolescente immigrato vive con particolare evidenza i conflitti riguardanti lo spazio geografico e il tempo¹²⁵. Lo spazio implica perdita, sradicamento dalla terra di origine, dalla cerchia familiare, dai luoghi usuali di incontro, dalla lingua madre. Lo spazio è anche corporeo, subisce modificazioni soprattutto nel modo di vestirsi, di alimentarsi, di relazionarsi e nella cura di sé¹²⁶. Il corpo e la rappresentazione di sé sono fortemente collegati alla cultura di appartenenza e alla tradizione e anche questo fattore può creare disagio e conflitto in pre-adolescenza e adolescenza perché i modelli richiesti ed attesi dalla propria cultura quasi sempre per i giovani studenti di seconda generazione sono in antitesi con quelli richiesti ed attesi dalla maggior parte dei pari età nella cultura ospitante. I minori immigrati non sempre hanno a disposizione il supporto delle figure genitoriali, impegnate nella soluzione delle inevitabili difficoltà di inserimento e, spesso, prive delle conoscenze fondamentali del paese ricevente. Nessun percorso di accoglienza e integrazione può iniziare e finire semplicemente in classe o a scuola. L'alunno e l'alunna stranieri vivono anche fuori dalla scuola, con le loro famiglie, con le loro reti di relazioni, di frequentazioni e di conoscenze, di connazionali e non, di stranieri e non, e su un territorio che può essere più o meno accogliente, più o meno preparato a incontrare le differenze e a interagire con esse. Tutto questo in un contesto in cui le cosiddette subculture e le relazioni tra i pari scavano spesso fossati più grandi dentro la stessa famiglia straniera che fra i coetanei stranieri e italiani; ad esempio, durante la

¹²⁴ Cfr. K. Lewin, *Field Theory in Social Science*, Harper, Row, New York, 1951, (trad. it.) *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.

¹²⁵ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; Cfr. V. Schimmenti, *Identità e differenze etniche. Strategie d'integrazione*, 2001, op.cit.

¹²⁶ Cfr. M. Castiglioni, *Percorsi di cura delle donne immigrate*, F. Angeli, Milano, 2001; Cfr. P. Villano, B. Zani, *Donne forti*, «Psicologia Contemporanea», 185, 2004, pp. 34-41.

fase adolescenziale i giovani di origine straniera possono avere più cose in comune con i loro coetanei italiani di quanto non abbiano con i propri genitori, e comunque questi ultimi - come d'altra parte i genitori italiani - hanno sempre meno strumenti per dialogare e incontrarsi con i figli¹²⁷. Di fronte alle incertezze e alle sofferenze vissute nel nuovo contesto di vita, dunque, c'è il rischio che si crei una *ambivalenza identitaria*, dovuta al conflitto fra passato e presente¹²⁸. I giovani migranti sono impegnati nell'acquisizione della propria identità personale, sociale e di genere e contemporaneamente nell'esplorazione della propria identità etnico-culturale¹²⁹. Nei giovani *post-migranti* diventa sempre più pressante questo problema, trovandosi a dover compiere una scelta resa ancor più difficile dal trapasso culturale cui sono soggetti. Queste dinamiche conflittuali, alla lunga, possono dare origine a vere e proprie crisi, a livello identitario, familiare, sociale e culturale. La tradizionale *dissonanza generazionale* che caratterizza genitori e figli può risultare amplificata dal salto culturale che, come sopra espresso, esiste tra padri appartenenti alla prima generazione di immigrati e figli appartenenti alla seconda. È probabile che gli adolescenti immigrati siano più a rischio di stress psicologico rispetto ai coetanei autoctoni, poiché devono far fronte alla *doppia transizione*, adolescenziale e verso un mondo sconosciuto¹³⁰. Il minore immigrato per affrontare la *doppia transizione* può attingere a varie risorse e fra queste è rilevante il ruolo della competenza linguistica, *skill* fondamentale durante il processo di acculturazione. Essa, infatti, diminuisce le difficoltà sociali, permettendo una maggior interazione con le società ospitanti¹³¹ e di conseguenza la possibilità di esprimere le proprie abilità in settori diversi. Studi empirici dimostrano come i giovani immigrati dotati di competenza linguistica hanno maggiore stima di sé stessi e si sentono meno stressati¹³², anche se altri studi ci indicano, altresì, che il bilinguismo aiuta nel processo di acculturazione, ma non

¹²⁷ D. Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2007, p.123.

¹²⁸ Cfr. G. Favaro, *Vulnerabilità silenziose. La fatica e le sfide della migrazione dei bambini e dei ragazzi*, in G. Favaro e M. Napoli (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua*, Guerini, Milano, 2002.

¹²⁹ Cfr. J. S. Phinney, *Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research*, «Psychological Bulletin», vol. 108, (3), 1990, pp. 499-514.

¹³⁰ Cfr. R. Ardone, C. Chiarolanza, *Cultura & differenze. Workshop di Psicologia Culturale*, in G. Mantovani e C. Zucchermaglio (a cura di), Domeneghini, Padova, 2003, pp. 125-129.

¹³¹ Cfr. C. Ward, W. Chang, S. Lopez-Nerney, *Psychological and sociocultural adjustment of Filipina domestic workers in Singapore*, in J.-C. Lasry, J. Adair, K. Dion, *Latest contributions to cross-cultural psychology*, «Lisse, Swets & Zeitlinger», 1999, pp.118-134.

¹³² Cfr. K. A. Noels, G. Pon, R. Clement, *Language, identity and adjustment. The role of linguistic self-confidence in the acculturation process*, «Journal of Language and Social Psychology», 15 (3), 1996, pp. 246-264.

è determinante nel processo di adattamento sociale ed emozionale degli adolescenti ¹³³. Alcuni studiosi sostengono che l'identità biculturale sia la più adattiva¹³⁴. Attraverso la costruzione di una doppia identità, l'adolescente integra i valori delle differenti culture e soprattutto struttura un duplice senso di appartenenza¹³⁵. Il rapporto tra individuo, cultura d'origine e cultura d'accoglienza determina le polarità tra cui si gioca lo sviluppo adolescenziale dei giovani immigrati; in questo senso, per alcuni giovani stranieri il percorso di crescita appare già segnato a causa delle difficoltà d'acculturazione che incontrano nel paese ospitante e per l'influenza esercitata dalla propria cultura. Se da una parte effettivamente i minori immigrati condividono con i coetanei del paese ospitante bisogni ed esigenze, compiti di sviluppo e ritmi di crescita, dall'altra l'esperienza migratoria li porta ad affrontare sfide specifiche quali l'apprendimento di una lingua nuova, la riorganizzazione degli spazi e dei tempi quotidiani, la comprensione di regole sociali nuove, la definizione di una specifica identità etnico-culturale contemporaneamente alla ridefinizione della propria identità personale e a una rinegoziazione dei ruoli sociali e dei valori individuali. A partire dall'apprendimento di una seconda lingua spesso si osserva che le difficoltà di apprendimento dei minori di origine straniera sono da ricercare non soltanto nel loro bilinguismo, ma nella conflittualità duratura tra due lingue e due culture, vissuta quotidianamente sia nel contesto familiare, sia in quello scolastico¹³⁶. La cultura che assicura all'adolescente migrante un senso di stabilità e di certezza, a causa di questa complessità diviene così un riferimento meno sicuro e il confronto con i pari spesso finisce per mettere profondamente in discussione l'immagine di sé. A questo proposito, sono molti gli studi che parlano di conflitti generati dall'appartenenza a due culture. La generazione dei giovani, trovandosi di fronte a tale conflitto, adotterebbe i valori e le norme di comportamento che sembrano più vantaggiosi, più utili e più convenienti¹³⁷. Viceversa, altri studiosi hanno individuato un altro criterio di scelta espresso dalla tendenza a conservare i valori e le norme di comportamento centrali ed essenziali alla loro identità, anche se il mantenerli può portare

¹³³ Cfr. M. Aronowitz, M., *The social and emotional adjustment of immigrant children*, «International Migration Review», 26, 1984, pp. 89-110.

¹³⁴ Cfr. T. LaFromboise, H. Coleman, J. Gerton, *Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory*, «Psychological Bulletin», 114, 1993, pp. 395-412.

¹³⁵ Cfr. M. Wieviorka, *La differenza culturale, una prospettiva sociologica*, Bari Ed. Laterza «Social Work in Education», 13 ,4, 2002, pp. 209-279.

¹³⁶ I. Bolognesi, *Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale*, Ricerche di Pedagogia e Didattica, n.3, «Educazione Sociale, Interculturale e della Cooperazione», 2008, pp.1-13, p.9.

¹³⁷ Cfr. C. Camilleri, *Crise socioculturelle et crise d'identité dans la société du Tiers-Monde*, «Psychologie Française», n. 24, 3-4, 1979, pp. 259-268.

svantaggio¹³⁸. La presenza di una dicotomia irrisolta fra i valori culturali originari e quelli della società ospitante, può comunque ripercuotersi sul vissuto dei giovani immigrati adolescenti determinando comportamenti differenti: si tende ad oscillare tra i valori (*pendolarismo culturale*), oppure attraverso l' accettazione passiva o l'acquisizione di una identità negativa si rifiutano la cultura e i modelli educativi di origine o attraverso il mimetismo culturale (*iper-adattamento*) si possono arrivare ad ignorare le proprie origini acquisendo incondizionatamente ciò che il nuovo paese propone. Gli adolescenti migranti che vivono la *doppia transizione* mostrano un forte impegno nel ricercare soluzioni personali alla sfida dell'esperienza migratoria, cercando di valorizzare le esperienze, prima fra tutte la scuola e le relazioni interpersonali che si trovano a vivere nella nuova società. È l'esperienza quotidiana che incide, dunque, nei processi di inclusione. L'identità etnico-culturale, che è un aspetto dell'acculturazione che si focalizza sul sentimento individuale di appartenenza a un gruppo o a una cultura, acquista valore in quei contesti in cui è saliente il confronto quotidiano fra persone appartenenti ad etnie diverse e soprattutto quando entrano in gioco le relazioni intergruppi fra una maggioranza e una minoranza. Il rapporto tra acculturazione e identificazione etnica può essere descritto come un fenomeno di *push and pull* tra una spinta in direzione del mantenimento della propria identità etnica e una spinta in direzione dell'adattamento della cultura ospite. La tensione tra queste due spinte potrebbe essere descritta come *stress da biculturalità*¹³⁹. Come hanno mostrato numerosi lavori scientifici, l'identità etnico-culturale si configura come una categoria socialmente costruita e si può considerare un costrutto dinamico che evolve e cambia in risposta a fattori di sviluppo e contestuali, che coinvolge ragazzi e ragazze che appartengono a mondi culturali ed etnici differenti. L'impatto con la cultura dominante spesso provoca veri e propri sconvolgimenti sul processo di riorganizzazione identitaria da loro intrapresa in quanto adolescenti e, per origine familiare, appartenenti ad una categoria socialmente connotata in senso negativo. Il percorso è difficile, soprattutto quando le distanze culturali sono significative e vengono a mancare i riferimenti attraverso i quali i giovani costruiscono i loro universi mentali e affettivi. Come si può evincere da questi elementi di analisi e dai relativi *effetti domino* che

¹³⁸ Cfr. H. Malewska-Peyre, M. Zaleska, *Identité et conflits de valeurs chez les jeunes immigrants maghrébins*, «Psychologie Française», 25, n. 2, (1980) pp. 125-138; Cfr. H. Malewska-Peyre, M. Zaleska, *Differenziazione sociale nell'adolescenza: il caso dei nordafricani in Francia*, in W. Doise, A. Palmonari (a cura di), *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna, Il Mulino, 1984, pp. 199-212.

¹³⁹ Cfr. L. Anolli, *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2006; Cfr. Anolli L., *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.

potrebbero scaturire, il conflitto intergenerazionale, se rimane irrisolto, può divenire un fattore di rischio che contrasta l'inclusione. Il fattore del contesto scolastico risulta anch'esso determinante per favorire i processi inclusivi e innescare una serie di conquiste decisive per acquisire un senso di autoefficacia, necessario supporto durante la fase dell'adolescenza. L'ostacolo principale denunciato dagli adolescenti stranieri nell'approccio con il sistema scolastico continua, però, ad essere la conoscenza della lingua ed in particolare è anche quello maggiormente evidenziato dai giovani studenti di origine cinese, oggetto di indagine nella presente ricerca. Le competenze linguistiche restano senz'altro la condizione essenziale per adattarsi con successo alla nuova società ed il primo passaggio per attivare la comunicazione e le relazioni sociali, divenendo per gli studenti non-italofoni uno strumento indispensabile per la conoscenza e l'integrazione nella nuova realtà, anche se non sempre la famiglia di origine agevola questo processo esercitando pressioni - anche inconsapevolmente - in favore del mantenimento della lingua intesa come L1 che rappresenta il legame del mantenimento delle radici culturali e di identità etnica¹⁴⁰. La difficoltà di comunicare ed esprimersi in modo adeguato con i pari età a scuola è fonte di disagio, frustrazione, ansia, talvolta anche depressione e spesso implica strategie di adattamento negli adolescenti di origine straniera che si possono individuare come: *resistenza culturale* (caratterizzata da chiusura nei confronti della lingua/cultura/società ospitante e sviluppo di relazioni esclusive con i pari età di gruppi connazionali e conseguente collocazione antagonista in ambito relazionale scolastico); *assimilazione e adesione ai modelli e alla cultura d'accoglienza* (caratterizzata da un contemporaneo rifiuto per la lingua e gli usi della propria tradizione e conseguente collocazione di neutralità e invisibilità cercata in ambito relazionale scolastico); *marginalità* (caratterizzata da sentimenti di non appartenenza a nessuna delle due culture e conseguente collocazione passiva in ambito relazionale scolastico); *biculturalismo* (caratterizzato da sentimenti di appartenenza ad entrambe le culture e conseguente collocazione attiva in ambito relazionale scolastico). La frequentazione della scuola, infatti, pone di per sé problematiche identitarie dalle quali nessuno dei giovani "nuovi italiani" può restare immune: "Le scuole sono la linea di incontro tra gli immigrati e la cultura della società d'accoglienza. [...] ed inevitabilmente enfatizzano il significato di quanto distingue la società ospite dalla terra d'origine¹⁴¹".

¹⁴⁰ Cfr. P. Villano, B. Zani, *Donne forti*, 2004, op.cit.

¹⁴¹ Cfr. C. Glenn, *I figli degli immigrati a scuola*, in M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni*, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 2004.

CAPITOLO SECONDO

LA DISPERSIONE SCOLASTICA COME FENOMENO MULTIDIMENSIONALE: IL RISCHIO *DROP-OUT* PER GLI STUDENTI DI ORIGINE CINESE

2.1 La caleidoscopica complessità della dispersione scolastica

Il fenomeno della dispersione scolastica in Italia è un fenomeno che investe tematiche non solo educative, ma anche sociologiche e psicologiche, un fenomeno che si presenta in modalità caleidoscopica e complessa¹⁴². La dispersione è sfaccettata e diversificata, si verifica a diversi stadi del percorso scolastico, si presenta sotto forma di fenomeni differenti per ambiente sociale, genere, età, collocazione geografica; si manifesta nelle forme dell'abbandono, dell'uscita precoce dal sistema formativo, dell'assenteismo, del *deficit* nelle competenze di base: gli studenti si perdono da un ciclo all'altro, non vengono intercettati, si disperdono nel primo biennio delle superiori, non apprendono abbastanza o acquisiscono conoscenze incerte, spezzettate e mai consolidate che inficiano le prospettive di crescita culturale e professionale, migrano tra scuole per poi sparire dal circuito troppo presto e in molti modi, evadono l'obbligo o frequentano saltuariamente e passivamente¹⁴³. Gli obiettivi di Lisbona, in tema di dispersione scolastica, hanno introdotto un obiettivo identico per tutti i Paesi europei: ridurre sotto il 10% il tasso del mancato completamento della scuola secondaria. Il mancato raggiungimento dei traguardi individuati per il 2010, ha indotto la Commissione Europea a rivedere per i singoli stati membri dell'UE gli obiettivi nella strategia di Lisbona 2020¹⁴⁴, così da permettere a

¹⁴² Cfr. G. Malusà, *Il fallimento delle prescritte soluzioni: un approccio critico all'insuccesso scolastico dei minori di origine migrante in Italia*, «Encyclopaedia. Journal of Phenomenology and Education», vol.22 n.51, 2018, pp.45-63.

¹⁴³ Cfr. MIUR - Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, 2018, in <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0pp>. 5-6), consultato il 31.06.2018, h.12,20.

¹⁴⁴ Il 23 e 24 marzo del 2000, il Consiglio europeo tenne a Lisbona (da cui l'appellativo Strategia di Lisbona) una sessione straordinaria dedicata ai temi economici e sociali dell'unione Europea; il Consiglio di Lisbona partì dalla premessa che l'unione si trovava dinanzi a una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza. Questi

ciascun Stato membro di calibrare gli interventi rispetto alle proprie specificità; si è deciso così di programmare delle mete intermedie. Nel caso dell'Italia, il quarto obiettivo generale (ridurre l'abbandono scolastico al di sotto del 10% e aumentare a almeno il 40% la quota della popolazione di età compresa tra 30 e 34 anni che ha completato gli studi superiori) è stato declinato in termini di 15-16%, cui dovrebbe corrispondere un tasso di laureati pari al 26-27%¹⁴⁵. Il fenomeno della dispersione scolastica, tuttavia, appare di difficile definizione e ricco di sfaccettature. *In primis*, proprio tale complessità suggerisce di pensare al fenomeno in questione non in termini generali, ma piuttosto nella sua diversa fenomenologia. Occorre, infatti, distinguere fra dispersione scolastica, abbandono scolastico¹⁴⁶ e *drop-out*, termini in qualche misura sovrapponibili, ma comunque aventi una loro specificità concettuale. In Italia¹⁴⁷, sia il cosiddetto *Early School Leavers (ESL)*, sia il *drop-out* sono frequentemente indicati con il termine "abbandono" (o "abbandono precoce"); per *drop-out* si intende l'insieme dei ragazzi a rischio di dispersione scolastica, per abbandono si intende la rottura definitiva del patto formativo tra il ragazzo e l'istituzione scolastica, che si verifica in risposta ad una condizione esistenziale e psicologica, di disadattamento e di insuccesso scolastico¹⁴⁸. L'abbandono scolastico è, quindi, quel *fenomeno terminale che fa riferimento all'interruzione degli studi e*

cambiamenti interessavano ogni aspetto della vita delle persone e richiedevano una trasformazione radicale dell'economia europea. L'unione doveva modellare tali cambiamenti in modo coerente con i propri valori e concetti di società, anche nella prospettiva dell'imminente allargamento. Ne conseguiva la necessità per l'unione di stabilire un obiettivo strategico chiaro e di concordare un programma ambizioso al fine di creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche, e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e di istruzione. Pertanto la presidenza Consiglio Europeo di Lisbona 23/24 marzo 2000, presieduta da Capi di Stato e di Governo dell'unione europea, sulla base del riconoscimento di un sistema economico nel quale la conoscenza gioca un ruolo centrale e dove il capitale umano diventa la risorsa fondamentale del sistema produttivo, convenne alla conclusione di realizzare in Europa "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale". È nel perseguimento di tale obiettivo che successivamente la Commissione europea emanò nel 2001 un documento dal titolo *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (Cfr. Commissione delle comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM, 2001, 678, Bruxelles, 21.11.2001), per far fronte al cambiamento continuo e alle richieste di competenze sempre più elevate ed aggiornate, nella consapevolezza che l'apprendimento non può essere più promosso in una sola fase della vita, ma deve diventare una condizione permanente delle persone (*lifelong learning*) per poter soddisfare la priorità essenziale dell'occupazione nell'interesse di garantire a ciascuno la possibilità di agire in campo economico e poter compiere una completa partecipazione alla vita sociale. Nell'interesse di ogni stato membro, lo status di questa serie di ambiziose riforme è stato periodicamente valutato in occasione di successivi Consigli europei.

¹⁴⁵ Cfr. *Rapporto di ricerca sulla dispersione scolastica WP3 Deliverable n. 3.1, Paese: Italia*, in http://www.montesca.eu/sspit/wp-content/uploads/2016/06/National_Report__IT_version.pdf, consultato il 07.09.2018, h. 19.20.

¹⁴⁶ Cfr. E. Morgagni, *Adolescenti e dispersione scolastica*, Carocci, Roma, 1998.

¹⁴⁷ Cfr. D. Checchi (a cura di), *Lost. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo Settore*, We World Onlus, Milano, 2014.

¹⁴⁸ Cfr. O. Sempio Liverta, E. Confalonieri, G. Scaratti (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.

*all'abbandono della scuola, senza ritiro formalizzato e senza aver conseguito il titolo da parte di giovani che hanno compiuto il sedicesimo anno d'età*¹⁴⁹; è, quindi, una definizione che descrive giovani studenti che l'anno scolastico seguente all'abbandono non si iscrivono in altro istituto per proseguire l'iter formativo. Tale termine viene riferito a soggetti non più in età dell'obbligo; l'interruzione degli studi e l'abbandono della scuola da parte di soggetti ancora in età di obbligo scolastico vengono invece definiti "evasione scolastica", in quanto comportano - da parte delle famiglie - un'evasione dagli obblighi previsti dalla legge in merito all'istruzione per i minori. A partire dal 2000, il Ministero dell'Istruzione definisce la dispersione come *"un insieme di fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio; inadempienze dell'obbligo scolastico; uscite in corso o a fine anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria o post-obbligatoria prima del raggiungimento del titolo di studio"*¹⁵⁰. Tale definizione viene successivamente articolata in cinque misure fornite dal Sistema Statistico Nazionale (SISTAN)¹⁵¹: 1) gli alunni ripetenti; 2) gli alunni in ritardo rispetto all'età anagrafica; 3) gli abbandoni, cioè le interruzioni di frequenza; 4) le frequenze irregolari, ovvero gli alunni non valutati alla fine dell'anno per eccessivo numero di assenze; 5) gli alunni promossi con debito formativo (solo per gli alunni della scuola secondaria di II° grado). Per questo motivo, le pubblicazioni periodiche del MIUR sulla dispersione evidenziano un dato che valorizza questo fenomeno con il numero di *drop-out* rilevati nel corso di un anno scolastico. Questo dato viene integrato con ulteriori indicatori di possibile causalità del fenomeno quali: numero di ripetenti, promossi con debito, ritardi accumulati nei vari anni di corso, passaggi ad altro indirizzo. È questa una definizione del concetto di dispersione che comprende, quindi, anche i fenomeni di irregolarità e di insuccesso scolastico: gli indicatori che delineano l'area di esposizione al fenomeno sono il tasso di ripetenza e

¹⁴⁹ Ibidem.

¹⁵⁰ Cfr. MPI, *La dispersione scolastica. Una lente sulla scuola*, Roma, 2000. Il Miur ha realizzato indagini nazionali sulla dispersione scolastica a partire dal 2000 (l'ultima rilevazione è del 2012), utilizzando gli stessi indicatori: numero di alunni ripetenti e alunni non promossi; numero di promossi con debito; alunni con ritardi accumulati nei vari anni di corso; passaggi ad altro indirizzo; interruzioni/abbandoni (alunni ritirati).

¹⁵¹ Il Sistema statistico nazionale (SISTAN) è la rete di soggetti pubblici e privati che fornisce al Paese e agli organismi internazionali l'informazione statistica ufficiale. Istituito dal decreto legislativo n.322 del 1989, il Sistan comprende: l'Istituto nazionale di statistica (ISTAT); l'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) (ente d'informazione statistica); gli uffici di statistica delle amministrazioni dello Stato e di altri enti pubblici, degli Uffici territoriali del Governo, delle Regioni e Province autonome, delle Province, delle Camere di commercio (Cciaa), dei Comuni, singoli o associati, e gli uffici di statistica di altre istituzioni pubbliche e private che svolgono funzioni di interesse pubblico, in <https://www.sistan.it/index.php?id=422>, consultato il 21.04.2018, h.12,00.

ritardo, i tassi di non ammissione e di ammissione con debito formativo. Dal Giugno 2013¹⁵², tuttavia, il MIUR si concentra esclusivamente sulla rilevazione del fenomeno dell'“abbandono” che viene inteso e misurato come “*lo scarto tra il dato iniziale degli alunni iscritti e quello relativo agli alunni che risultano scrutinati alla fine di ogni anno scolastico*”, una chiave di lettura che - nel documento di analisi del Novembre 2017 contenente i dati dell'abbandono per l'anno scolastico 2015/2016 nel passaggio all'anno scolastico 2016/2017 - conferma successivamente la dispersione intesa come “*il fenomeno di allontanamento dal sistema scolastico e formativo da parte degli studenti*”¹⁵³. Questa interpretazione è frutto dell'impostazione dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS) del Ministero dell'Istruzione che si propone, tendenzialmente, di contrastare gli abbandoni precoci e ribattezza il concetto di dispersione in una logica preventiva del fenomeno stesso. Ciascuna istituzione scolastica accedendo al sistema informativo del MIUR (SIDI - Sistema Informativo Dell'Istruzione), aggiorna e modifica in qualsiasi momento lo status dell'alunno. La scuola evidenzia la motivazione (trasferimento all'estero, trasferimento ad altra scuola, passaggio al sistema dell'istruzione e formazione professionale, istruzione parentale, ecc.) con riferimento alla comunicazione dell'interruzione di frequenza. Il SIDI evidenzia quello che viene definito *rischio di abbandono scolastico*, quando l'interruzione non è oggetto di una formale comunicazione da parte dell'alunno o della famiglia. Si tratta pertanto di un fenomeno che registra solo parzialmente il concetto di ESL come definito a livello comunitario, in quanto si focalizza su un *target* diverso, quello degli *alunni iscritti a scuola* che ad un certo punto della loro carriera scolastica interrompono effettivamente gli studi, ma non ne danno formale comunicazione. Questa definizione, in assenza d'integrazione con le anagrafi regionali degli studenti, al momento esclude la possibilità di mappare se il ragazzo sia completamente fuori dal sistema d'istruzione e formazione, oppure se sia fuori dal primo, ma sia comunque inserito nella Formazione Professionale Regionale. Questa modalità di rilevazione, che formalizza di fatto una definizione di dispersione coincidente col fenomeno dell'abbandono, conduce a risultati statistici fortemente differenti da quelli che derivano dall'adozione della definizione internazionale di ESL e

¹⁵² Cfr. Focus “*La dispersione scolastica*”, MIUR - Ufficio di Statistica, Giugno 2013 in: https://www.minori.it/sites/default/files/dati_miur_dispersione_scolastica.pdf, consultato il 13.05.2017, h. 17.40.

¹⁵³ Cfr. La dispersione scolastica nell'A.S. 2015/2016 e nel passaggio all'anno scolastico 2016/2017 - Servizio Statistica e Studi del MIUR Novembre 2017, in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>, p.3, consultato il 11.03.2017, h. 09.15.

fortemente inferiori da quanto risultante proprio dall'adozione della definizione internazionale. Le molte ricerche empiriche condotte fin dagli anni Settanta sul fenomeno dell'abbandono scolastico, hanno messo in evidenza alcune variabili che contribuiscono a definire il profilo dei soggetti a rischio di abbandono. In particolare assumono particolare importanza:

1. *il genere* (l'abbandono interesserebbe maggiormente i maschi);
2. *la famiglia di origine* (le frequenze di uscita dal sistema scolastico sono inversamente proporzionali al capitale culturale della famiglia di origine, intendendo per capitale culturale quell'insieme di risorse materiali e immateriali - conoscenze, valori, competenze cognitive, affettive, emotive, relazionali - che l'individuo, in parte, eredita dalla famiglia e che lo pongono, rispetto alle istituzioni e all'istituzione scolastica in particolare, in condizione di vantaggio o svantaggio);
3. *l'età* (le uscite più massicce sono in corrispondenza con le tappe iniziali dei diversi cicli scolastici, anche se esistono fenomeni di abbandono anche negli altri anni intermedi dei diversi cicli);
4. *l'irregolarità scolastica* (percorsi scolastici segnati da ripetenze e interruzioni costituiscono una condizione necessaria ma non sufficiente per l'abbandono stesso. Tale variabile acquista rilevanza quando associata a carenze culturali, familiari, materiali);
5. *le motivazioni soggettive* (tale aspetto non compare spesso nelle ricerche. In particolare, le spiegazioni fornite dai soggetti sulle motivazioni che hanno portato all'abbandono si dividono in due grandi gruppi: coloro che forniscono spiegazioni di tipo personale sino all'auto-colpevolizzazione e coloro che scorgono nel funzionamento della scuola o in difficoltà familiari, le ragioni prioritarie delle decisioni di interrompere gli studi);
6. *la precocità dell'abbandono* (sembra possibile ipotizzare che tanto più l'abbandono è precoce tanto più è possibile un rientro nella scuola);
7. *la marginalità sociale* (una porzione di coloro che abbandonano, vive una condizione caratterizzata dall'intreccio tra emarginazione scolastica e povertà economica, culturale e affettiva che rende difficile mettere a punto interventi e forme di recupero focalizzate esclusivamente sul soggetto. Tale marginalità, unita agli insuccessi scolastici, si esprime spesso nella carenza di competenze cognitive e sociali, associandosi e producendo ridotte opportunità di sviluppo del sé, sentimenti di autosvalutazione, difficoltà socio-relazionali);

8. *gli esiti post-abbandono* (una fetta considerevole di giovani studenti rientra, a vario titolo nel sistema formativo - corsi di formazione professionale, corsi serali, apprendistato, contratti di formazione lavoro - e/o, in altri casi, si verifica un inserimento nel mondo del lavoro, spesso in attività di servizio poco qualificate o ai limiti della regolarità).

Batini definisce la dispersione scolastica come *“un fenomeno a tutti evidente ed è assunto come elemento di emergenza politica. Essa presenta livelli quantitativi preoccupanti che incidono sulla vita della scuola. Si verifica una dispersione del cumulo delle aspettative formative. Si disperde l’attrezzatura culturale degli utenti ed un’assenza di azioni per il massimo sviluppo del patrimonio culturale individuale. La dispersione caratterizza la classe di inizio di ogni ciclo ed è indicativa di resistenze e di ‘scrematura’ dell’utenza”*¹⁵⁴.

Gli indicatori utilizzati per misurare la dispersione sono generalmente due: il primo è rappresentato dal tasso di abbandono che indica la percentuale di coloro che cessano di frequentare, senza portare a termine l’annualità scolastica sul totale degli iscritti e il secondo fa riferimento al tasso di ripetenza che - prendendo come misura lo stesso universo - indica la percentuale di coloro che vengono “bocciati” e quindi debbono ripetere la stessa annualità scolastica. La dispersione scolastica è comunque un fenomeno complesso, non riducibile a interpretazioni univoche di causa-effetto e non può essere ricondotta a singole cause isolabili definibili, ma necessita di un approccio multidimensionale, essendo spesso determinata da una serie di eventi in cui le diverse componenti interagiscono tra loro, combinando variamente fattori sociali, economici, cognitivi, affettivi e motivazionali. Possiamo suddividere in due gruppi principali di cause correlati a variabili/fattori di dispersione scolastica: variabili socio-economico-culturali, definite anche fattori esogeni e le variabili interne al mondo scolastico, definite anche fattori endogeni¹⁵⁵. Al primo gruppo possono essere ricondotti: la condizione lavorativa - o la sua assenza - degli adulti della famiglia, il loro grado di istruzione, il tipo di reddito, la necessità di lavoro minorile nell’economia familiare, nonché la carenza di strumenti nell’ambito domestico e sociale, quali l’assenza di spazi per studiare, di sussidi e di supporti librari extrascolastici, di strutture pubbliche di lettura e di incontro. Molti studiosi che si occupano di questo problema ritengono, tuttavia, che la variabile di fondo - quella che esercita una maggiore influenza sui fenomeni di cui ci stiamo occupando - è

¹⁵⁴ Cfr. F. Batini, M. Bartolucci, *Dispersione scolastica. ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Franco Angeli, Milano, 2016.

¹⁵⁵ Cfr. E. Morgagni, *Adolescenti e dispersione scolastica*, 1998, op, cit.

quella che presenta una più spiccata dimensione “macro” ovvero il grado dello sviluppo socioeconomico delle aree interessate. Le possibilità di reddito, la disponibilità di infrastrutture (trasporti, biblioteche, comunicazioni), l’assenza di impellenze o bisogni economici - insieme con altri strettamente correlati - sono i fattori che discriminano in modo più immediato. Tuttavia le aree sviluppate presentano in realtà le loro sacche di emarginazione e di povertà. La combinazione del sottosviluppo/povertà e del degrado ambientale urbano/metropolitano, sembra essere quella che in assoluto produce la maggiore spinta ad anticipare l’uscita dal sistema scolastico-formativo. Sono queste le situazioni in cui la dispersione si presenta nella sua forma più grave di *evasione di fatto*, ossia, come inadempienza dell’obbligo scolastico. In questa direzione è anche rilevante la variabile esercitata dalle culture familiari in merito alle scelte dei giovani per il loro futuro, tanto da individuare in molti studi tematici il concetto di “patrimonio culturale” come fattore discriminante per la riuscita o per il fallimento in ambito scolastico che sembrerebbe decisivo nell’indirizzare modelli di socializzazione e nel definire le capacità effettive di apprendimento degli studenti. Anzi, vi è la possibilità concreta che davanti ai mutamenti profondi indotti dalla diffusione delle nuove tecnologie, i patrimoni culturali a disposizione dei singoli bambini e ragazzi contribuiranno ad approfondire le disuguaglianze¹⁵⁶. Nella stessa direzione vanno anche i dati richiamati dall’ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori)¹⁵⁷, che in merito alla dispersione suggeriscono come il peso specifico che ricopre il titolo di studio dei genitori abbia una rilevanza maggiore di quella rivestita dal reddito familiare. In questa prima fase di analisi, però, considerare soltanto le possibili cause esogene sarebbe come rigettare verso l’esterno le responsabilità della dispersione e sarebbe tuttavia assolutamente improprio; accanto ad esse, vi sono anche molte altre cause interne alla realtà scolastico-formativa (disfunzioni, vischiosità, fattori ostili, ecc.) che in misura

¹⁵⁶ Cfr. P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris, 1970, (trad.it) *La riproduzione. Elementi per una teoria del Sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini-Firenze, 1972. A riguardo, secondo Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, se gli studenti delle classi agiate vanno meglio a scuola è perché godono di privilegi sociali. La famiglia trasmette ai figli un certo capitale culturale, cioè un complesso di conoscenze e di valori, ed un certo *ethos* di classe, cioè un insieme di atteggiamenti nei riguardi della cultura.

¹⁵⁷ ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori), è un ente nazionale di ricerca sottoposto alla vigilanza del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. L’ISFOL svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione e fornisce supporto tecnico-scientifico allo Stato, alle Regioni e agli Enti locali.

ISFOL, Audizione dell’ISFOL presso la VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati in occasione dell’indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, Roma, 10 giugno 2014, in: <http://goo.gl/OpdbyJ>, consultato il 01.02.2017, h. 14.20.

relativamente *autonoma* producono le condizioni della dispersione¹⁵⁸. Se è vero, dunque, che ci sono casi di dispersione e abbandono che possono essere prevalentemente attribuiti a cause e fattori ascritti, c'è anche il caso di fenomeni di dispersione prodotti dallo stesso sistema di istruzione, dalle caratteristiche della singola scuola, dalle procedure di valutazione e dalla formazione e motivazione degli insegnanti, oltre che dall'influenza del gruppo dei pari. A questo secondo gruppo di cause definite endogene, sono da ascrivere l'inadeguatezza/insufficienza delle strutture scolastiche, i ritardi nelle nomine degli insegnanti, gli avvicendamenti degli stessi, la scarsa funzionalità scolastica in ottica inclusiva, nonché il carattere discriminatorio di alcuni insegnamenti nei confronti della cultura degli studenti svantaggiati per classe sociale di appartenenza e/o in base al genere o alla territorialità (*selezione occulta*)¹⁵⁹. Da differenti fonti di ambiti disciplinari differenti che hanno indagato le tipologie delle cause di questo fenomeno, emerge infatti l'interesse per il rapporto scuola-famiglia, ovvero la necessità che l'istituzione acquisisca un atteggiamento "pro-attivo" verso le famiglie più lontane ed estranee, per creare un clima più favorevole alla frequenza scolastica dell'alunno. Il concetto di disagio scolastico è in stretta relazione con quello di percepire malessere/benessere a scuola. Lo *star bene* a scuola rappresenta, in effetti, l'*output* di un processo di scambio quotidiano finalizzato a perseguire modalità efficaci sia nella realizzazione di apprendimenti, sia nell'implementazione di relazioni significative¹⁶⁰. Le interazioni costruite nel contesto scolastico sono vissute dagli attori sociali (allievi, docenti, famiglie, ecc.) come particolarmente significative in quanto la scuola è per i giovani uno spazio rilevante per il proprio mondo vitale, perché ambito quotidiano d'esperienza. Il benessere scolastico assume quindi connotazioni di tipo psicologico e relazionale. Le interazioni che hanno luogo nella scuola - come in ogni altro ambito interpersonale - presentano un carattere simbolico¹⁶¹, per cui gli individui agiscono in base al significato che le cose hanno per loro, così tendono ad interpretare e a individuare i significati dei comportamenti propri ed altrui. La conseguenza di tale modalità procedurale è un agire collettivo inteso come una costruzione partecipata di eventi, il prodotto di una negoziazione continua della realtà scolastica (tra insegnante/alunno, tra scuola/famiglia, ecc.). L'insuccesso scolastico è da

¹⁵⁸ Cfr. M. Gattullo, *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria e università*, Le indagini speciali dell'ISTAT (Schooling, selection and social classes between secondary school and university. Special Investigations ISTAT), «Scuola e città», 1, 1989, pp. 1-45.

¹⁵⁹ Ivi, p. 36.

¹⁶⁰ Cfr. B. Vezzani, L. Tartarotti, *Benessere/malessere nella scuola*, Giuffrè, Milano, 1988.

¹⁶¹ Cfr. G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1943, (trad.it.) *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze, 1966; Cfr. E. Goffman, *Frame Analysis*, Armando, Roma-Bari, 2001.

intendersi, pertanto, come una variabile dipendente della classe sociale di appartenenza e di altri fattori interni al sistema familiare: deprivazione, *deficit* economico, sociale e culturale rappresentano cause che intrecciandosi potenziano la condizione di svantaggio di alcuni giovani studenti. Le difficoltà scolastiche sono correlate alle caratteristiche psicologiche dei ragazzi, cioè agli atteggiamenti di rifiuto, di resistenza, di disimpegno. In altri termini, l'insuccesso scolastico costituisce una variabile dipendente della scarsa motivazione maturata dal soggetto nei confronti della scuola e delle sue aspettative. Un'altra possibile spiegazione d'insuccesso scolastico è riconducibile al contesto scolastico in cui il soggetto è inserito e che punta all'individuazione dei fattori scolastici generatori di differenziazione fra gli studenti. L'insuccesso e l'abbandono scolastico si collocano più in generale, quindi, all'interno di una rete di rapporti, di relazioni, di legami che si sviluppano all'interno di una situazione che va analizzata. È necessario il superamento di punti di vista fatalistici e deterministici oltre che di punti di vista unilaterali che fanno riferimento ad una causazione semplice. Esistono, dunque, differenti motivi riferibili a: 1) *cause soggettive* che attribuiscono allo studente le "scelte" di dispersione; l'adozione di un tale punto di vista focalizza l'attenzione sulla fase iniziale (la materia prima) e sulla fase finale (gli esiti della produzione), senza conoscere lo sviluppo e l'organizzazione del processo, i sistemi di ottimizzazione delle risorse, i vincoli, le operazioni di correzione, di manutenzione e di controllo. Certamente le cause personali non vanno sottovalutate. Si tratta di situazioni nelle quali il soggetto sviluppa resistenza al contesto scolastico, perché registra una distanza psicologica nei confronti della scuola legata non tanto a motivi di ordine culturale (povertà di stimoli), quanto attinenti ad aspetti della personalità (bisogno di autonomia, di indipendenza, scarsa valorizzazione dell'autorità, disorientamento, ecc.); 2) *cause socio-culturali e socio-economiche*; la povertà culturale della famiglia d'origine (analfabetismo, basso livello di scolarizzazione) crea scarse aspettative verso l'istituzione e la riuscita scolastica. Si definisce così una posizione di partenza di marginalità rispetto alle aspettative e alle richieste di prestazione della scuola. Anche le condizioni economiche e la posizione professionale dei genitori che si connettono alla situazione culturale e al titolo di studio dei genitori, influenzano le aspettative e le scelte dei figli nei confronti dell'istruzione. Quando sono attive queste cause agisce una forte correlazione fra origine sociale - influenza delle credenze apprese in famiglia - e rendimento/durata della carriera scolastica; 3) *cause scolastiche*; riconducibili sia alle strutture, sia all'organizzazione dell'insegnamento, sia al contesto comunicativo e sia relazionale. L'ambiente scolastico

può generare malessere che si concretizza come dispersione; in molti casi di abbandono, infatti, si registra un disagio rispetto alla situazione scolastica di apprendimento. Il rapporto con gli insegnanti risulta essere uno dei fattori importanti nel definire le situazioni di marginalità scolastica e le decisioni di abbandono. Dalla preadolescenza in poi, spesso la scuola viene vissuta da molti giovani studenti essenzialmente come luogo di socializzazione e solo in parte come mezzo per acquisire conoscenze e strategie necessarie per crescere e prepararsi al futuro¹⁶². Dagli insegnanti, inoltre, i ragazzi si aspettano soprattutto comprensione e gratificazioni, ma non sono disposti a fare sforzi per avere i giusti riconoscimenti né ad accettare eventuali difficoltà o delusioni. Gli adolescenti di oggi criticano la scuola in un modo diverso dal passato, e forse più difficile da gestire, perché le tolgono significato sostenendo che, semplicemente, non interessa loro l'offerta formativa-educativa così come viene proposta. Vogliono essere protagonisti del loro apprendimento e non semplici ricettori di informazioni, vogliono impegnarsi nel perseguimento di obiettivi che per loro hanno senso e non esecutori dei desideri altrui, vogliono poter utilizzare metodi e tecniche attuali, vogliono avere a disposizione strumenti per affrontare la complessità della loro crescita e del loro inserimento sociale. Se ciò non accade spesso diventano demotivati, annoiati e dipendenti da altre fonti di stimoli e di coinvolgimento (media, cellulari, *social network*). Gli insegnanti giocano, quindi, un ruolo fondamentale come guida e incoraggiamento che forniscono agli studenti, non solo nel momento della scelta¹⁶³, ma durante tutto il percorso scolastico. Oggi, si tende sostanzialmente a concordare sul fatto che la dispersione scolastica testimonia una inefficacia ed inadeguatezza della scuola a far fronte alla domanda formativa che le viene posta, ma il processo formativo va sempre e comunque interpretato in senso sistemico. Sempre più si tendono a sottolineare le cause scolastiche della dispersione, su come cioè il contesto dell'offerta formativa della scuola riesca o meno a raggiungere lo scopo dei processi inclusivi, del superamento delle disuguaglianze e della realizzazione del diritto al successo formativo. Il fenomeno della dispersione scolastica, dopo essere stato approfondito per decenni dal versante della domanda sociale di istruzione, recentemente viene analizzato sul versante dell'efficacia e della qualità dell'offerta scolastica e formativa. In sostanza, ci si chiede quanto influiscano, al di là

¹⁶² Cfr. M.R. Mancinelli, *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale per il sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente*, Università Cattolica di Milano, Milano, 2011.

¹⁶³ Cfr. A.M. Murdaca, *Formazione, relazione, cooperazione. Un progetto integrato per la qualità della scuola*, Anicia, Roma, 2008.

delle caratteristiche soggettive dell'utente, del condizionamento familiare di origine e di quello d'appartenenza socioeconomica e territoriale, la diversa qualità e l'efficacia dei vari soggetti istituzionali dell'offerta formativa (in termini di curriculum, di qualità degli operatori, di organizzazione dei servizi scolastici ecc.). Da questo punto di vista, la dispersione scolastica risulta essere effettivamente l'indicatore sintetico di una serie di problemi e carenze dell'offerta formativa tra di loro strettamente intrecciati: la centralizzazione burocratica delle politiche e della gestione del sistema scolastico, la sua rigidità, l'assenza di innovazione strutturale e organizzativa, la mancata differenziazione dei percorsi e delle opportunità di formazione, la conseguente carenza di alternative formative, la scarsità di risorse economiche, le lacune nella formazione iniziale ed in servizio dei Dirigenti Scolastici e dei docenti, l'assenza di uno sviluppo professionale e di carriera adeguatamente incentivato, i deboli e occasionali rapporti tra scuole e risorse, ecc. Oltre a questa lista di criticità, la scuola contemporanea sembra caratterizzata da una crisi ancor più generale e le difficoltà di chi esce precocemente dal circuito formativo, derivate da fattori personali e socio-culturali, non possono che risultare accentuate da un sistema sociale complessivamente in crisi. Una crisi generalizzata che ricade con il suo peso specifico anche e soprattutto nelle relazioni quotidiane, nelle sue dimensioni valoriali, nel rispetto per sé stessi e per gli altri, per l'ambiente. In questo senso, la dispersione pare costituire soltanto la punta dell'*iceberg* di una disaffezione più generale alla scuola e si configura come una spia di difficoltà che non riguarda solo i ragazzi a rischio di insuccesso scolastico. *“Anche il nostro sistema di istruzione è certamente organizzato in funzione della categoria temporale del ‘futuro’. Esso è pensato come un insieme di tappe verso il futuro ... se il futuro sbiadisce, il sistema cessa di essere funzionale: formula una promessa di attività e di professioni che non è in grado di mantenere. Se il futuro svanisce come categoria sociale le rappresentazioni individuali del futuro cadono in uno spazio vuoto¹⁶⁴”*. Sembra urgente pertanto una ridefinizione condivisa del ruolo che la scuola può assumere oggi, all'interno di un contesto socio-culturale profondamente modificato. La strategia egualitaria in ambito educativo ha perso di incisività, anche perché oramai l'egualitarismo è “di maniera”, c'è di diritto ma non di fatto dal momento che le statistiche sulla mobilità sociale nel nostro Paese sono sotto gli occhi di tutti e rivelano come il principio del merito sia soltanto un concetto che in Italia si esprime demagogicamente, ma che nei fatti si può osservare soltanto oltrepassando i

¹⁶⁴ H. Giesecke, *La fine dell'educazione. individuo famiglia scuola*, Anicia, Roma, 1990, p.30.

confini nazionali. La crisi della scuola sembra derivare da modificazioni storiche, sociali e culturali profonde come la fine di quella società industriale che aveva sentito la necessità dell'istruzione formale e che oggi non può più garantire attraverso di essa una mobilità sociale ascendente. Di fronte allo strapotere della società educante delle altre agenzie educative, si afferma l'impotenza della "scuola educante" che viene oramai accettata socialmente quasi come qualcosa di inevitabile. Ma il disagio portato a scuola è uno specchio del disagio di vivere, del disincanto¹⁶⁵ come delle *passioni tristi*¹⁶⁶ che dominano la società attuale e che costringono alla strutturazione di un'identità spesso collegata all'idea di mancanza di futuro. Così, in una dimensione sociale dominata dall'idea che il futuro incerto e dalla sensazione di non poter mai dominare ciò che accade, l'insuccesso scolastico viene interpretato come un aspetto del disagio adolescenziale o come una perdita di speranza rispetto alle possibilità di apprendere. Analizzare il successo e l'insuccesso scolastico oggi è un tema centrale, proprio perché siamo immersi in questo tempo complesso; cercare di comprendere l'investimento o il disinvestimento emotivo del soggetto alla partecipazione della vita scolastica si lega, infatti, alle possibilità che individui in crescita hanno di immaginarsi adulti. Considerare i fattori contestuali che possono promuovere o ostacolare il proseguimento degli studi offrendo o viceversa non offrendo la possibilità di adattare il percorso scolastico alle capacità e alle motivazioni degli studenti, appare quanto mai necessario per verificare lo stato di salute del funzionamento del sistema di istruzione e formazione (ad esempio, nella secondaria di II° grado esiste la possibilità effettiva di passare da un tipo di scuola a un altro?; ci sono sul territorio dispositivi di alternanza scuola-lavoro?, ecc.). Inoltre, esistono differenze sostanziali e mai colmate tra le scuole di città e quelle di provincia¹⁶⁷; studi empirici hanno evidenziato ci sia una miglior *performance* nelle scuole della provincia rispetto a quelle cittadine e delle sue periferie, nell'ipotesi che ci sia una maggior dotazione di capitale sociale nelle piccole comunità rispetto ai grandi centri urbani o un possibile meccanismo di autoselezione, dal momento che gli studenti che vivono in provincia - in media, anche quelli più capaci - devono sostenere maggiori costi per istruirsi. In quest'ottica, nella ricerca "*LOST. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e*

¹⁶⁵ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Torino, 2006.

¹⁶⁶ Cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.

¹⁶⁷ Cfr. G. De Simone, B. Monastero, A. Stanchi, *Un esercizio di valutazione esterna: come le Università piemontesi giudicano (indirettamente) le scuole della Regione*, FGA Working Paper n.18, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 2009.

Terzo settore”, si è evidenziato come sia proprio negli ambiti urbani e nelle sue periferie che l’abbandono scolastico assume una connotazione particolare, intersecandosi con le problematiche relative all’allentamento dei vincoli di comunità e del controllo sociale¹⁶⁸. Considerando i fattori di contesto anche il gruppo dei pari ha un ruolo importante e influisce sulle dinamiche di disagio e abbandono scolastico; a parità di condizioni come genere, appartenenza etnica, *status* socio economico, si è potuto verificare come il rischio di non concludere il ciclo di studi superiore cresce quando si frequentano cerchie di amici che, a loro volta, abbandoneranno gli studi precocemente. Da molte delle ricerche tematiche in ambito internazionale ed italiano poi, i figli dell’immigrazione sembrano emergere come nuove fasce deboli a forte rischio di insuccesso scolastico e questo non spiazza completamente, in quanto è noto che gran parte di questi soggetti vivono un’esperienza formativa segnata da un susseguirsi di nodi problematici - economico, culturale e sociale - aggravati anche dall’esperienza migratoria propria o della famiglia di provenienza, con conseguente precarietà a livello relazionale, giuridico e formativo¹⁶⁹. Nonostante l’attenzione per i processi di accoglienza e inclusione messi in atto quotidianamente nella scuola italiana ed in particolare in territori dove le classi sono sempre più eterogenee e multiculturali, infatti, sono soprattutto i giovani studenti *post-migranti* quelli che risultano in ritardo nel proprio percorso di studio, con un valore percentuale medio che, seppur in progressivo miglioramento (-9,1 punti percentuali in 6 anni), presenta ancora una forte differenza, con un tasso del 31,3% a fronte del 10,0% degli alunni con cittadinanza italiana nell’anno scolastico 2016/17; il massimo divario si riscontra nella scuola secondaria di II° grado (rispettivamente 59,1% vs 20,9%), aumentando con il progredire dell’età¹⁷⁰. Bisogna aggiungere poi una canalizzazione ed un “riorientamento discendente” fortemente caratterizzato da una storica predestinazione formativa, con migrazioni prevalentemente verso indirizzi professionali o tecnici, che registrano nell’A.S. 2016/17 una distribuzione percentuale di studenti di cittadinanza non italiana iscritti rispettivamente del 34,7% e 37,5% vs il 18,7% e il 31,1% dei pari autoctoni, sebbene le scelte degli studenti di seconda generazione tendano ad orientarsi

¹⁶⁸ Cfr. D. Checchi (a cura di), *LOST, Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo della scuola e del terzo settore*, op.cit.

¹⁶⁹ Cfr. M. Santagati, *La ricerca sociologica sulle classi multiethniche in Italia*, in M. Colombo, M. Santagati, E. Besozzi (a cura di), *Nelle scuole plurali: misure di integrazione degli alunni stranieri*, Franco Angeli, Milano, 2014.

¹⁷⁰ Cfr. MIUR - Gli alunni con cittadinanza non italiana, 2018, A.S. 2016/2017, Roma: MIUR - Ufficio di Statistica, p. 54, in: http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0; consultato il 06.07.2018; h.10,10.

maggiormente verso gli istituti tecnici e i licei. E sono sempre gli studenti di origine migrante quelli a maggior rischio di abbandono scolastico, in quanto proprio negli istituti professionali e tecnici si registra il maggior tasso di ripetenze e la maggior concentrazione di ragazze e ragazzi a “rischio di abbandono”¹⁷¹ durante il percorso della scuola secondaria; considerando i tassi di ammissione agli esami di stato alla fine della Scuola Secondaria di I° e II° grado, gli studenti di cittadinanza non italiana sono sempre quelli più penalizzati e ottengono votazioni inferiori anche una volta diplomati, come ampiamente documentano i *focus* sulla dispersione scolastica¹⁷². Da una successiva e attenta analisi che di questi dati ha preso successivamente in esame l’indice di status socioeconomico e culturale (ESCS), incrociando il suo valore con la variabile cittadinanza e tipologia di percorso formativo superiore, sono stati confermati i fenomeni già descritti in letteratura della segregazione scolastica su base socioeconomica e della canalizzazione etnico-culturale: sono sempre gli studenti con ESCS più alto a frequentare i licei, mentre questo valore è inferiore tra gli studenti delle professionali e soprattutto se stranieri¹⁷³. Tra gli studenti di origine straniera inoltre quelli nati all’estero sembrano essere in situazione di maggiore difficoltà rispetto agli stranieri nati o cresciuti in Italia che - si presume - avendo maggiore padronanza della lingua, incontrano minori difficoltà nel percorso di studi¹⁷⁴. In generale, è sempre e comunque determinante il fattore motivazionale. Le diverse teorie sulla motivazione¹⁷⁵ hanno, di volta in volta, messo in evidenza il ruolo motivante di alcuni fattori quali: bisogni primari, aspettative di successo o di fallimento, autostima, autoefficacia, attribuzione, autodeterminazione, mete

¹⁷¹ Si ipotizza che una parte di coloro che lasciano la scuola potrebbe essere transitata nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale, senza averne dato comunicazione.

¹⁷² Cfr. MIUR, Foc “La dispersione scolastica”, 2013 in: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf; consultato il 22.07.2018, h. 10, 30; MIUR, La dispersione scolastica nell’A.S. 2015/2016 e nel passaggio all’A.S. 2016/2017, 2017, in: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>; consultato il 24.07.2018, h. 09, 50.

¹⁷³ Cfr. P. Barabanti, *Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri*, in M. Santagati, V. Ongini (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, Rapporto nazionale A.S. 2014/2015, ISMU-MIUR, Milano, 2016, pp. 109-135; Cfr. G. Malusà, *Il fallimento delle prescritte soluzioni: un approccio critico all’insuccesso scolastico dei minori di origine migrante in Italia*, 2018, op.cit.

¹⁷⁴ Cfr. Focus *La dispersione scolastica*, MIUR - Ufficio di Statistica, giugno 2013, in: https://www.minori.it/sites/default/files/dati_miur_dispersione_scolastica.pdf, consultato il 21.05.2017, h. 09.05; Cfr. La dispersione scolastica nell’anno scolastico 2015/2016 e nel passaggio all’anno scolastico 2016/2017 - Servizio Statistica e Studi del MIUR Novembre 2017, consultato in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>, p.3, consultato il 21.05.2017, h. 09.55.

¹⁷⁵ Cfr. B. L. McCombs, J. Pope, *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Erickson, Trento, 1996.

personali, sentimenti, supporto ambientale. La motivazione può essere definita come una spinta emotiva che, sulla base di un bisogno, di un interesse, di un desiderio o di una curiosità, porta l'individuo ad agire verso mete ben precise. Gli interessi, quindi, sono elementi motivazionali legati in maniera più diretta a specifiche attività e acquistano particolare importanza per l'individuo nella misura in cui sono in grado di rispondere concretamente ai suoi bisogni di base¹⁷⁶. Se l'insuccesso scolastico si verifica nella scuola secondaria di I° grado, può generare un "effetto di repulsione" dal percorso scolastico che fa prediligere, in molti casi, la scelta della Formazione Professionale per la prosecuzione degli studi. La riuscita scolastica, sia nella sua accezione oggettiva (certificata da voti, giudizi, numero di ripetenze o bocciature), sia in quella soggettiva (la percezione del proprio rendimento scolastico), costituisce uno dei fattori fondamentali per il processo inclusivo degli alunni di origine straniera nella società di accoglienza, specialmente all'interno di un contesto che inevitabilmente pone come *conditio sine qua non* l'acquisizione della lingua e della cultura di base del paese di arrivo. La ricerca sociologica ha dedicato numerosi contributi all'analisi dei fattori in grado di influenzare la riuscita scolastica degli studenti stranieri. Accanto alle tradizionali variabili ascritte (titolo di studio e status socio-economico dei genitori, genere, provenienza etnica, ecc.), con l'aumento degli alunni stranieri nelle scuole del nostro paese, ci si è interrogati anche *se e quale* incidenza può creare un'alta concentrazione nelle classi di alunni con cittadinanza non italiana (alunni CNI) e se la multiculturalità che caratterizza in molti casi il gruppo-classe in tutti i cicli scolastici possa realmente essere un fattore che interagisce con i processi di apprendimento¹⁷⁷. Per quanto riguarda l'influenza delle variabili personali, considerare un confronto tra indicatori di profitto scolastico soggettivo (percezione di riuscita) e oggettivo (media dei voti per le singole materie nel primo quadrimestre), consente di trarre considerazioni utili sull'influenza dei diversi fattori nei percorsi scolastici. La famiglia resta senza dubbio il fattore che incide maggiormente sul rendimento scolastico, l'agenzia di socializzazione primaria che esercita un'influenza particolarmente significativa. Come dimostrato da diversi studi, da un lato il sostegno economico-materiale, simbolico (incoraggiamento allo studio, sostegno alle aspirazioni educative, ecc.) e culturale dei genitori (specialmente coloro che hanno un titolo di studio

¹⁷⁶ Cfr. M.R. Mancinelli, *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale per il sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente*, 2011, op.cit.

¹⁷⁷ Cfr. M. Santagati, *Come gli insegnanti vedono le relazioni interetniche in classe*, in E. Besozzi, M. Colombo (a cura di), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico-formative della Lombardia*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2012, pp. 85-106.

elevato), possono influenzare positivamente le *performance* dei figli¹⁷⁸, dall'altro lato il rapporto problematico della famiglia con la scuola - provocato sovente dalle condizioni di vita dei genitori (svantaggi economici, culturali, sociali e giuridici, scarsa conoscenza dell'italiano e del sistema scolastico-formativo) - può avere ricadute negative sulle condizioni di apprendimento degli studenti e quindi sulla riuscita. L'andamento della riuscita scolastica non aumenta invece in modo progressivo rispetto al benessere percepito nelle relazioni con i pari età, ma è significativo che tra gli studenti non-italofoni quelli che si trovano male con i compagni sono poi anche quelli che hanno *performance* scolastiche più basse. Tale dato appare in linea con altri studi che hanno rilevato come i gruppi di studenti di origine straniera che hanno una rete di relazioni amicali più fragili trovino poco sostegno tra i pari per l'aiuto nello studio e, quindi, più difficoltà nel raggiungimento di una buona *performance* scolastica, evidenziando bassa inclusione sociale e scolastica¹⁷⁹. Per quanto riguarda la trattazione in corso, in merito al tema del numero elevato di studenti cinesi che decidono di non completare il ciclo di studio delle secondarie, le variabili da prendere in esame sembrano molteplici. Molti di questi ragazzi, dopo aver terminato il ciclo della secondaria di I° grado, partecipano spesso in maniera continuativa o in maniera saltuaria al lavoro dei genitori svolgendo i lavori più facili, più leggeri. Come sostiene Ceccagno nel libro "Giovani migranti cinesi", da questo scenario le conseguenze preoccupanti che emergono sono due: "*... la partecipazione al lavoro comporta scarso successo scolastico tra i ragazzi cinesi, da una parte. La seconda cosa, è che i genitori di questi ragazzi non si rendono conto di come la partecipazione al lavoro limita la quantità di tempo a disposizione per studiare. Parlando anche con i genitori di questi ragazzi, questi genitori avevano enormi aspirazioni per i figli: "Spero che faccia l'Università, spero che studi, vorrei che..."*", ma poi non si rendevano conto che loro avevano un'aspirazione che andava in un senso e una pratica che contrastava con quella

¹⁷⁸ Cfr. J. Coleman, *Capitale sociale e sviluppo di capitale umano*, in M. Colombo, (a cura di) *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia*, Liguori, Napoli, 2006, pp. 291-308; Cfr. P. Bourdieu, *La distinzione*, Bologna, Il Mulino, 1983; Cfr. E. Besozzi, *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma, 2006; Cfr. M. Santagati, *La famiglia immigrata, risorsa e vincolo per i figli*, in E. Besozzi, M. Colombo (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Milano, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, 2007, pp. 61-86.

¹⁷⁹ Cfr. G. Gilardoni, *Somiglianze e differenze*, L'integrazione delle nuove generazioni, Franco Angeli, Milano, 2008; Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati, *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multietnici*, Rapporto 2009, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010; Cfr. G. Gilardoni, *I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale*, «Sociologia e politiche sociali» n. 15, 2012, pp. 81-103.

direzione". Far lavorare i minori, però, è cultura cinese del lavoro o è il contesto in Italia? In merito a questo interrogativo, Ceccagno sostiene: "... verrebbe da dire sì, è anche la cultura cinese del lavoro; sicuramente queste persone hanno in mente il modello del migrante di successo e cioè "mi devo arricchire in fretta", quindi la famiglia deve partecipare tutta all'affermazione economica, o stando fuori se sono troppo piccoli per aiutare, o stando dentro se sono grandi abbastanza per dare una mano. Ovviamente, mi sembra chiaro che qui interviene anche il contesto in Italia, perché se vogliamo vedere il ruolo che la scuola, l'educazione e la formazione hanno in Cina, è sufficiente dire che oggi nel mondo la percentuale più alta di studenti che studiano all'estero sono quelli cinesi, cioè nessun gruppo nazionale manda all'estero tanti ragazzi a studiare quanti ne manda la Cina, a partire da corsi di lingua, da scuola superiore, non a partire dall'Università, a partire da molto prima. Quindi, la Cina è oggi il Paese al mondo che più investe in educazione dei giovani, ragazzi e ragazze". Tutto questo "dipende dalla Cina?", oppure è la cultura che viene dalla Cina o è la situazione che la comunità cinese si ritrova a vivere qui in Italia? L'interrogativo resta e ciò che certamente emerge è che i "nuovi italiani di origine cinese" vivono in primo luogo una situazione di isolamento linguistico. Essendo una comunità numerosa che condivide l'origine nazionale in un'area territoriale ristretta, quel che sta accadendo è che si sta verificando un isolamento linguistico e più in generale, si assiste a un rifiuto dei ragazzi italiani verso i ragazzi cinesi¹⁸⁰. I ragazzi cinesi tentano di inserirsi in circuiti italiani, ma l'accettazione da parte degli italiani va diminuendo con l'aumentare dell'età, per cui alle scuole primarie funziona e alle secondarie di I° grado in genere si rompe, alle superiori poi non continua proprio anche perché i ragazzi cinesi arrivano alle superiori e poi al primo anno hanno un crollo verticale. Questo produce un isolamento etnico anche nella fruizione della città, per cui - anche nel territorio preso in esame dalla presente ricerca - si assiste al fenomeno delle discoteche etniche, di *internet point* etnici, a una condivisione di amicizie all'interno del gruppo etnico e ovviamente a un isolamento all'interno di gruppi con pari età, che siano italiani o con origine di altra nazionalità.

¹⁸⁰ Cfr. A. Ceccagno, *Approfondimento sulla Cina, Famiglie migranti e stili genitoriali*, Atti delle cinque giornate di studio per l'Istituzione "Gian Franco Minguzzi", Assessorato alla promozione delle politiche sociali ed educative per l'infanzia e l'adolescenza. Politiche per l'immigrazione Provincia di Bologna, pp. 51-58, in https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Engine/RAServeFile.php/f/Atti_famiglie_migranti.pdf, consultato il 23.06.2018, h.10.10.

2.2 L'influenza culturale nelle caratteristiche di apprendimento degli studenti di origine cinese

Hofstede ha sottolineato che le caratteristiche delle persone sono definite dai loro sistemi di valori prevalenti¹⁸¹. È stato dimostrato, infatti, che i cinesi - anche per l'effetto della condivisione dei valori confuciani - sono collettivisti e si concentrano sulla situazione enfatizzando un sé collettivo, il che implica che sono inclini ad appoggiare cause sociali e collettive che determinano modelli di comportamento, motivazioni e aspettative¹⁸². Tutto ciò sembra trovare corrispondenze con la forte impronta che, a partire dall'ambito domestico, si viene a determinare dall'educazione morale che viene in larga misura impartita anche a scuola: i bambini cinesi, infatti, a partire dalla scuola primaria ricevono degli *incipit* mediante dei proverbi o dei motti che forniscono i primi rudimenti che devono essere appresi e memorizzati e che vanno a svolgere la funzione di "ancoraggi" per l'iniziazione morale. Alcuni di questi motti sono: *Chen moshijin'*, ("Il silenzio è oro"), *'Shaoshuohua duo zhuoshi'*, ("Poche parole, più opere"); *'Shoukouruping'*, ("Tenere la bocca chiusa come un contenitore sigillato"), ecc. Tutti questi motti, dal punto di vista occidentale, non possono far altro che incoraggiare la riservatezza, il ridurre al minimo lo scambio relazionale, il ripiegamento in sé stessi. Da un punto di vista neutrale appare invece un dato di fatto che possano determinare in qualche modo un ordine delle relazioni sociali per *status* e un atteggiamento di radicale rispetto per la tradizione, ma anche atteggiamenti sociali caratterizzati oggettivamente da un senso di vergogna e di *saving face*¹⁸³: "*Secondo alcuni studiosi occidentali, gli studenti cinesi sono umili e diligenti, apprezzano molto l'istruzione e rispettano molto anziani, insegnanti ed esperti di un ambito disciplinare. Allo stesso tempo, alcune delle loro caratteristiche tipiche dei processi di apprendimento sono descritte negativamente, ad esempio lo stile di apprendimento "rote", silenzioso e passivo [...] e che si basa in larga misura sulla ripetizione e sulla memorizzazione*"¹⁸⁴. Alcuni ricercatori che hanno analizzato il metodo di studio degli studenti di origine cinese hanno potuto verificare come il meccanismo di *rote learning*, in cui prevale la ripetizione/riproduzione, sia la sua caratteristica principale

¹⁸¹ Cfr. G. Hofstede, *Culture and organizations*, «International Studies of Management & Organization», 10 (4), 1980, pp. 15-41.

¹⁸² Cfr. A.K.M. Au, M.C.H. Yeung, *Chinese Cultural Values and Knowledge Sharing*, «International Journal of Knowledge Society Research», 5(1), 2014, pp. 60-68.

¹⁸³ Ibidem.

¹⁸⁴ Cfr. H.H.W. Sit, *Characteristics of Chinese students' learning styles*, «International proceedings of economics development and research», 62, 2013, pp. 36-39.

tanto da definire questo approccio all'apprendimento come "superficiale"¹⁸⁵, viceversa altri hanno osservato come a differenza delle modalità utilizzate per l'apprendimento in un Occidente che utilizza sempre più diffusamente la tecnologia, lo stile di apprendimento cinese preferisce continuare a perseguire l'essenziale¹⁸⁶. Un'altra evidente differenza che riguarda le modalità di apprendimento in Occidente concerne l'utilizzo di approcci attivi e la partecipazione ad attività cooperativa nel gruppo-classe, viceversa l'istruzione tradizionale cinese è storicamente orientata alla *performance* in previsione dell'esame, per cui l'enfasi sulla memorizzazione - come già sottolineato in precedenza - è una convinzione ancora molto diffusa¹⁸⁷. Da questa premessa e in ottica rigidamente culturalista, si può ipotizzare che gli studenti cinesi dimostrano scarse motivazioni e strategie di apprendimento anche se si è potuto verificare che molti di loro raggiungono livelli notevolmente più alti rispetto ai loro pari età occidentali, specialmente in matematica e scienze¹⁸⁸. Questo fatto dimostra che in una prospettiva di analisi del processo di insegnamento/apprendimento, gli studenti cinesi non memorizzano informazioni superficialmente ma che la peculiare modalità e qualità con la quale memorizzano è da considerarsi una strategia significativa, caratteristica della tradizione confuciana e che pertanto non dovrebbe essere equiparata all'apprendimento "rote"¹⁸⁹. Infatti, per la cultura accademica cinese: "memorizzare sequenze di informazioni o fatti già compresi può essere necessario per assicurare il successo ed è considerato un approccio profondo per l'acquisizione della conoscenza"¹⁹⁰. In altre parole, l'apprendimento attraverso la memorizzazione e l'apprendimento attraverso la comprensione possono essere intrecciati e influenzarsi vicendevolmente. Un'altra caratteristica in merito allo stile di apprendimento degli studenti di origine cinese in classe, emerge in riferimento allo stile autoritario degli insegnanti, a cui rispondono con

¹⁸⁵ Cfr. D.A. Watkins, J. B. Biggs (a cura di), *The Chinese learner: cultural, psychological, and contextual influences*, 1996, op.cit.

¹⁸⁶ Cfr. M.H. Bond, *Beyond the Chinese Face: Insights from Psychology*, Oxford University Press, Oxford, 1992.

¹⁸⁷ Cfr. D.A. Watkins, J. B. Biggs, *The Chinese learner: cultural, psychological, and contextual influences*, 1996, op.cit.

¹⁸⁸ Cfr. N. Mehdizadeh, G. Scott, *Adjustment problems of Iranian international students in Scotland*, «International Education Journal», 6 (4), 2005, pp. 484-493.

¹⁸⁹ Cfr. S. Chan, *The Chinese learner - a question of style*, «Education & Training», 41 (6/7), 1999, pp. 294-304; Cfr. W.O. Lee, *The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition*, in D.A. Watkins, J.B. Biggs (a cura di), *The Chinese learner: cultural, psychological, and contextual influences*, 1996, op.cit.

¹⁹⁰ Cfr. D.Y.F. Ho, *Filial piety, authoritarian moralism, and cognitive conservatism in Chinese societies*, «Genetic, Social, and General Psychology Monographs», 120(3), 1994, pp. 347-365; Cfr. I. Ho, F. Salili, J. Biggs, K.T. Hau, *The relationship among causal attributions, learning strategies and level of achievement: A Hong Kong case study*, «Asian Pacific Journal of Education», 19(1), 1999, pp. 44-58.

atteggiamento silenzioso e obbediente¹⁹¹. Questa percezione dello studente cinese ricorre spesso nella letteratura scientifica occidentale di ambito psico-pedagogico. Anche se una seria e significativa applicazione nello studio viene riconosciuta agli studenti di origine cinese, sono ancora considerati come allievi passivi e obbedienti che non mettono mai in discussione la conoscenza trasmessa durante le lezioni con modalità critiche. A questo proposito si possono individuare due concezioni del processo di insegnamento/apprendimento¹⁹²;

- *per linea gerarchica*: gli studenti considerano gli insegnanti detentori della conoscenza e accettano passivamente la dinamica trasmissiva del sapere da parte degli insegnanti (ad esempio, le attività nel gruppo-classe di una scuola cinese sono normalmente vissute senza domande o con discussioni limitate tra insegnanti e studenti)¹⁹³;

- *per linea orizzontale*: gli studenti acquisiscono conoscenza partecipando alle attività e condividendo con il gruppo-classe il loro pensiero indipendente, rendendo così il rapporto tra insegnanti e studenti più egualitario. Quest'ultimo è solitamente associato a contesti di apprendimento occidentali che sottolineano l'uguaglianza, lo sviluppo individuale, il pensiero indipendente e critico e la cooperazione. L'aumento della mobilità dei cinesi per gli effetti della globalizzazione, ha portato inevitabilmente anche un aumento progressivo del numero di studenti cinesi in molti paesi occidentali. Gli studenti cinesi in contesti occidentali/internazionali rivelano però peculiari caratteristiche in ambito scolastico e accademico e questa evidenza spesso si collega a un "background culturale del patrimonio confuciano" (CHCB) come chiave di interpretazione in termini di successo/insuccesso formativo¹⁹⁴. In particolare, il concetto di CHCB viene utilizzato per far riferimento all'influenza che i valori confuciani determinano nell'atteggiamento degli studenti cinesi in ambito scolastico/accademico¹⁹⁵; esistono però opinioni controverse tra i ricercatori che hanno approfondito questa ipotesi, perché alcuni affermano che i valori confuciani determinano atteggiamenti che potenzialmente possono comportare un "deficit" e altri un "surplus" di apprendimento al fine di ottenere un successo scolastico/accademico. Per

¹⁹¹ Cfr. D.Y.F. Ho, *Filial piety, authoritarian moralism, and cognitive conservatism in Chinese societies*, 1994, op.cit.

¹⁹² Cfr. M. Cortazzi, L. Jin, *Large classes in China: "good" teachers and interaction*, in D. A. Watkins, J. B. Biggs (a cura di), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*, «CERC & ACER», Hong Kong/Melbourne, 2001, pp. 115- 134.

¹⁹³ Cfr. S. Chan, *The Chinese learner - a question of style*, 1999, op.cit.

¹⁹⁴ J. Ryan, K. Louie, *False dichotomy? 'Western' and 'Confucian' concepts of scholarship and learning*, «Educational Philosophy and Theory», 39 (4), 2007, pp. 404-417, p.404.

¹⁹⁵ Cfr. N. Rao, C.K.K. Chan, *Moving beyond paradoxes: Understanding Chinese learners and their teachers*, in N. Rao, C.K.K. Chan (a cura di), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education*, «Comparative Education Research Centre», Hong Kong, 2009, pp. 3-32.

quanto riguarda gli atteggiamenti ritenuti a rischio di “deficit” di apprendimento, alcuni ricercatori hanno riscontrato che gli studenti di origine cinese si comportano “come allievi passivi, dipendenti, superficiali, inclini alla mera ripetizione dell’esecuzione di quanto richiesto e privi di pensiero critico”¹⁹⁶. Viceversa, per quanto riguarda gli atteggiamenti che comporterebbero un “surplus”, alcuni ricercatori individuano nell’atteggiamento discreto, omogeneo al gruppo e positivo nei confronti di istruzione¹⁹⁷ i fattori predittivi per un successo formativo. Gli studenti con un *background culturale del patrimonio confuciano* tendono ad essere umili e diligenti, sottolineano l’importanza dell’ordine, del rispetto per le autorità e del valore per l’acquisizione pragmatica della conoscenza. La caratteristica dell’“apprendimento silenzioso” risale alla tradizione confuciana che incoraggia i cinesi a rispettare i rapporti gerarchici nella società. Persone esperte negli ambiti della formazione, come studiosi e insegnanti, sono molto rispettati come modelli positivi per lo *status* sociale che rappresentano. Per mantenere l’ordine e l’armonia di solito agli studenti è permesso di parlare fino a quando non vengono chiamati in causa dall’insegnante e coinvolti in prima persona e l’attenzione per l’ascolto durante la lezione in classe viene vissuta come una virtù ed è stata mantenuta per generazioni e generazioni. Tuttavia mantenere il silenzio non significa che gli studenti non si impegnino attivamente nelle attività proposte in classe¹⁹⁸. I principi prioritari della cultura cinese sono il mantenimento dell’armonia, della collettività e delle relazioni gerarchiche e queste influenze culturali del sistema educativo influenzano lo stile di comunicazione degli studenti¹⁹⁹. Una terza caratteristica degli studenti cinesi è il loro stile di apprendimento apparentemente passivo: “... *diligente, obbediente, laborioso, passivo e incentrato sulla valutazione. Sono ansiosi di scoprire il programma di studio e vogliono essere sicuri delle risposte corrette*”²⁰⁰. Questo dato alimenta anche il paradosso che l’interazione insegnante-studente si limiti alla relazione che avviene in classe nella quotidianità, dove di solito prevale un’atmosfera di studio meccanica ed autoritaria. Rispetto a questa falsa credenza, dalle conclusioni di alcune ricerche si evince che il modello di interazione tra insegnanti e studenti presenta delle caratteristiche peculiari di familiarità. L’apparente

¹⁹⁶ J. Ryan, K. Louie, *False dichotomy? ‘Western’ and ‘Confucian’ concepts of scholarship and learning*, 2007, op.cit., p.406.

¹⁹⁷ Ivi, p.405.

¹⁹⁸ Cfr. M. Cortazzi, L. Jin, *Large classes in China: “good” teachers and interaction*, 2001, op.cit.

¹⁹⁹ Cfr. N. Rublik, *Chinese Cultural Beliefs: Implications for the Chinese Learner of English*, «Sino-US English Teaching», vol. 15, n. 4, 2018, pp. 173-184.

²⁰⁰ Cfr. B. Ballard, J. Clanchy, *Study abroad: A manual for Asian students*, Longman, Kuala Lumpur, 1984.

passività degli studenti cinesi è generalmente associata alla loro prioritaria esigenza di mantenere una buona reputazione, per cui disturbare l'armonia collettiva della classe viene vissuto con imbarazzo e prevale perciò il timore di commettere un errore²⁰¹. In Cina, ad esempio, è prassi abbastanza comune per gli insegnanti andare a visitare i genitori degli studenti per capire meglio le loro esigenze e le ragioni di eventuali difficoltà di apprendimento in classe dei loro figli e - se la situazione lo richiede - invitare i genitori ad avere incontri formali a scuola per ipotizzare un piano di azione comune che li coinvolga per sostenere gli apprendimenti dei figli o per metterli a conoscenza di eventuali progressi. Gli studenti sono incoraggiati a rivolgersi ai loro insegnanti al di fuori della classe per chiarire ciò che hanno fatto fatica a comprendere durante la lezione in classe. Questo modello interattivo *liangshiyi you* (两世一游), *buon insegnante e utile amico*, sottolinea che nella cultura cinese le relazioni si basano su responsabilità, autorità e moralità (emozioni)²⁰². È interessante notare che il termine cinese *xuewen* (薛文), conoscenza, può essere diviso in due parole con significati diversi: *xue* (雪), imparare o conoscere e *wen* (文) chiedere o indagare. Questi aspetti strettamente legati alla cultura di appartenenza sottolineano l'importanza che ha negli studenti cinesi l'azione di interrogare e indagare e l'utilizzo di un approccio approfondito all'apprendimento: "Gli alunni cinesi non sono passivi ma riflessivi ... gli studenti cinesi apprezzano le domande riflessive che si pongono dopo una corretta riflessione..."²⁰³. Gli studenti cinesi percepiscono le difficoltà di apprendimento per una seconda lingua come uno dei loro maggiori stress culturali²⁰⁴ e l'incapacità di comunicare impedisce agli studenti di adattarsi al loro nuovo ambiente di vita²⁰⁵. Di conseguenza, le sfide di adattamento sono

²⁰¹ Cfr. J. Cross, R. Hitchcock, *Chinese Students (or students from China's) Views of UK HE: Differences, difficulties and benefits, and suggestions for facilitating transition*, «The East Asian Learner», vol. 3(2), 2007, pp. 1-31, in: http://www.brookes.ac.uk/schools/education/eal/eal-3-2/vol3_2_cross.pdf, consultato il 16.05.2017, h. 10.10; Cfr. L. Shi, *The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English*. «Language, Culture and Curriculum», Vol. 19 (1), 2006, in: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908310608668758>, consultato il 09.03.2019, h. 09.25; Cfr. T. Wang, *Understanding Chinese Culture and Learning*, 2006, op.cit.

²⁰² Cfr. D.D. Pratt, M. Kelly, W.S.S. Wong, *Chinese conceptions of 'effective teaching' in Hong Kong: Towards culturally sensitive evaluation of teaching*, «International Journal of Lifelong Education», 18(4), 1999, pp. 241-258.

²⁰³ Cfr. M. Cortazzi, L. Jin, *Large classes in China: "good" teachers and interaction*, 2001, op.cit.

²⁰⁴ Cfr. K.J. Dion, K.K. Dion, *Chinese adaptation to foreign cultures*, in M. H. Bond (a cura di), *The handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, Hong Kong, 1996, pp. 457-478; Cfr. M. M.-Y. Chi, *Linguistic perspective on the education of Chinese-American students*, in C. C. Park, M. M.-Y. Chi (a cura di), *Asian-American education: Prospects and challenges*, Bergin & Garvey, Connecticut, 1999, pp. 18-46; Cfr. R.G. Tweed, D.R. Lehman, *Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches*, «American Psychologist», 57(2), 2002, pp. 89-99.

²⁰⁵ Cfr. N. Rublik, *Chinese Cultural Beliefs: Implications for the Chinese Learner of English*, 2018, op.cit.

vissute come uno stress che deve essere gestito. In primo luogo, la comprensione dello stile di comunicazione cinese deve iniziare con il “concetto di sé” così come è vissuto con i riferimenti propri della loro cultura. I cinesi credono di essere incompleti se visti semplicemente come individui; devono essere considerati in relazione agli altri. Il loro valore si basa quindi sul rapporto con l'intero gruppo, cioè con la famiglia/società²⁰⁶. Questa visione relazionale del sé fornisce la base per tutte le componenti della comunicazione cinese, che si fonda principalmente su obiettivi di armonia e gerarchia: *“L'armonia è il fondamento della cultura cinese e permea molti aspetti delle relazioni personali cinesi... le funzioni primarie della comunicazione nella cultura cinese sono di mantenere le relazioni esistenti tra gli individui, di rafforzare le differenze di ruolo e di status, e di preservare l'armonia all'interno del gruppo”*²⁰⁷. Prendendo in esame alcune parole/concetto, ad esempio si osserva che durante una conversazione con il termine *hanxu* (含蓄), i cinesi comunicano *cose non dette*, lasciando quindi spazio alla negoziazione di interazioni significative che coinvolgono relazioni interpersonali²⁰⁸. Questo concetto coincide con l'*io cinese* in relazione agli altri/al gruppo²⁰⁹, che determina una comunicazione non verbale, maggiormente enfatizzata rispetto a quella verbale²¹⁰. Poiché i cinesi nella fase di socializzazione hanno a tendenza a controllare l'espressione delle loro emozioni, (*hanxu* - 韩旭) questo comporta l'inibizione di sentimenti manifesti. Fondamentalmente, i cinesi usano la comunicazione implicita *“per ridurre la loro incertezza sugli altri nelle relazioni personali”*²¹¹; oltre alla natura implicita della comunicazione cinese, è l'ascolto attivo a giocare un ruolo vitale nel preservare le relazioni armoniose. Dal momento che la gerarchia nella cultura cinese è un elemento di grande importanza, i ruoli di chi detiene l'autorità per condurre la lezione e chi l'ascolta sono determinate dallo *status* e dalla posizione sociale, ad esempio i bambini cinesi

²⁰⁶ Cfr. H.R. Markus, S. Kitayama, *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*, «Psychological Review», 98(2), 1991, pp. 224-253.

²⁰⁷ Cfr. G. Gao, *Self and other: A Chinese perspective on interpersonal relationships* in W. B. Gudykunst, S. Ting-Toomey, T. Nishida, *Communication in Personal Relationships Across Cultures*, Sage Publications Inc., California, 1996, pp. 81-100.

²⁰⁸ Ibidem.

²⁰⁹ Cfr. F.L.K. Hsu, *The self in cross-cultural perspective*, in A. J. Marsella, G. DeVos, F. L. K. Hsu (a cura di), *Culture and self: Asian and Western perspectives*, Tavistock Publications, New York, 1985, pp. 24-55.

²¹⁰ Cfr. G. Gao, S. Ting-Toomey, W. Gudykunst, *Chinese communication processes*, in M. H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, Hong Kong, 1996, pp. 280-293; Cfr. L.-R.L. Cheng, *ESL strategies for API populations*, in L.-R.L. Cheng (a cura di), *Integrating language and learning for inclusion: An Asian/Pacific focus*, Singular Publishing Group, Inc., San Diego, 1995, pp. 181-211.

²¹¹ Cfr.: G. Gao, S. Ting-Toomey, W. Gudykunst, *Chinese communication processes*, 1996, op.cit.

durante il loro processo di socializzazione nei primi anni a scuola possono esprimere la loro opinione solo dopo aver vissuto esperienze con cui hanno acquisito sufficiente competenza così da guadagnare il riconoscimento dell'autorità dell'insegnante. La maggior parte delle scuole cinesi enfatizza le capacità di ascolto, di memorizzazione, di scrittura e di lettura, ma raramente riconosce le abilità nel parlare. Come risultato, gli studenti cinesi hanno una scarsa fluidità verbale, perché l'assertività e l'eloquenza sono considerati come indicatori di mancanza di rispetto²¹². La cortesia, *Keqi* (克旗), è un concetto anch'esso strettamente connesso a come lo studente cinese vive la relazione con altri pari età. Date le caratteristiche predominanti della comunicazione cinese l'ascolto attivo è un atteggiamento non-verbale predominante. Anche la cortesia è utilizzata nelle interazioni sociali per aiutare a prevenire inutili conflitti e coinvolge sia la modestia che l'umiltà influenzando fortemente le relazioni tra pari età. Come nella maggior parte delle culture collettiviste, i cinesi danno priorità al gruppo piuttosto che all'individuo²¹³. Sottolineando l'importanza del gruppo, i concetti di *insider* (*zijiren* - 内部人士) e *outsider* (*wairen* - 局外人), determinano notevolmente i ruoli e le posizioni gerarchicamente stabiliti nella società cinese²¹⁴. Generalmente, i cinesi si impegnano solo in una conversazione intima con qualcuno che ritengono di conoscere molto bene, con chi in sostanza considerano un amico intimo, mentre l'interazione con gli estranei richiede spesso un mediatore conosciuto da entrambe le parti. In studi comparativi, che hanno indagato lo stile di comunicazione e condivisione delle emozioni in contesti interetnici²¹⁵, è emerso come la quasi totalità degli studenti cinesi riscontrava difficoltà con estranei alla propria appartenenza culturale ma preservava l'armonia con i propri connazionali nella comunicazione dei propri vissuti emozionali.²¹⁶ Per i cinesi, la comunicazione interpersonale differisce a seconda dello *status* del gruppo in cui sono inseriti e a questo proposito si evidenziano stili comunicativi che si modificano a seconda che la comunicazione sia di natura interna (*ingroup*) o esterna (*outgroup*), tuttavia sia in

²¹² Ibidem.

²¹³ Cfr. G. Gao, S. Ting-Toomey, W. Gudykunst, *Chinese communication processes*, 1996, op.cit.; Cfr. F.L.K. Hsu, (a cura di), *Culture and self: Asian and Western perspectives*, 1985, op.cit.; Cfr. H.W. Stevenson, *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*, H. W. Stevenson, J. W. Stigler, (a cura di), Summit Books, New York, 1992; Cfr. R. Smith, *The Qing dynasty and traditional Chinese culture*, Rowman & Littlefield, London, UK, 2015.

²¹⁴ Cfr. H.W. Stevenson, *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*, 1992, op.cit.

²¹⁵ Cfr. C.M. Lee, W.B. Gudykunst, *Attraction in initial interethnic interactions*, «International Journal of Intercultural Relations», 25(4), 2001, pp. 373-387.

²¹⁶ Cfr. H.W. Stevenson, *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*, 1992, op.cit.

situazione di *ingroup* che in quella di *outgroup* ricorrono all'utilizzo di strategie di comunicazione mediante mimica facciale. L'idea di mantenere una buona reputazione agli occhi degli altri (*face-saving*) domina tutte le relazioni interpersonali nella cultura cinese ed è composto dal complesso concetto che unisce i distinti significati di volto (*lian* - 连) e l'immagine (*mianzi* - 面子), concetto già citato in precedenza. Il termine *lian* può essere definito come qualcosa che “*rappresenta la fiducia della società nell'integrità del carattere morale dell'individuo, la cui perdita rende impossibile per lei/lui funzionare correttamente all'interno della comunità*²¹⁷”. Il termine *mianzi* in relazione a *lian*, sta a significare “*il tipo di prestigio che viene riconosciuto a chi aderisce alle richieste/aspettative sociali*²¹⁸”. In termini di *face-saving* il concetto di *gossip*, che si esprime con il termine *yilun* (闲话), è strettamente legato alla credenza culturale cinese; infatti, i cinesi usano spesso il pettegolezzo anche per salvaguardare sé stessi dal giudizio degli altri e per esprimere i loro veri sentimenti. *Yilun* è meno probabile che accada se si vive in armonia con gli altri e ciò mette in evidenza come i cinesi siano molto preoccupati per le reazioni degli altri nei loro confronti. In generale, la preoccupazione per ciò che altri potrebbero pensare o dire sul proprio conto di solito crea una pressione insopportabile per un cinese e la paura di essere criticato e ridicolizzato da altri ha un effetto di controllo sul comportamento²¹⁹. I cinesi, ad esempio, sono molto restii a rivelare *emozioni fredde*²²⁰ e normalmente tendono a nascondere stati d'animo/emozioni come tristezza e collera, perché comunicare apertamente ciò che si prova porterebbe a provare vergogna per sé stessi e alla propria famiglia²²¹. Il concetto di avere una buona reputazione è predominante nella maggior parte delle società confuciane, ma sembra particolarmente evidente tra i cinesi, forse a causa del loro forte legame con la loro tradizione e cultura²²², la preoccupazione della buona reputazione sembra permeare tutta la loro vita ed è evidente che ha anche un ruolo dominante nell'esperienza di apprendimento dello studente

²¹⁷ Ibidem.

²¹⁸ Ibidem.

²¹⁹ Cfr. N. Rublik, *Chinese Cultural Beliefs: Implications for the Chinese Learner of English*, 2018, op.cit.

²²⁰ Cfr. M.J. Cody, W.S. Lee, E.Y. Chao, *Telling lies: Correlates of deception among Chinese*, in J. P. Forgas, J.M. Innes (a cura di), *Recent advances in social psychology: An international perspective*, North-Holland, Amsterdam, 1989, pp. 359-368; Cfr. D. O'Hair, M.J. Cody, X. Wang, E. Chen, *Vocal stress and deception detection among Chinese*, «Communication Quarterly», 38, 1990, pp.158-169.

²²¹ Cfr. G. Gao, S. Ting-Toomey, W. Gudykunst, *Chinese communication processes*, 1996, op.cit.

²²² Cfr. H.W. Stevenson, *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*, 1992, op.cit.; Cfr. J. Huang, *Challenges of academic listening in English: Reports by Chinese students*, «College Student Journal», 39(3), 2005, pp. 553-569, in Wilson Education Abstracts database; Cfr. R. Smith, *The Qing dynasty and traditional Chinese culture*, 2015, op.cit.

cinese²²³. Strettamente collegato all'enfasi che la cultura cinese pone sul concetto di *face-saving* appare anche il loro bisogno/desiderio di rispettare gli altri, al fine di mantenere relazioni pacifiche. Per i cinesi, infatti, la forte esigenza di agire in conformità con il mantenere una buona reputazione, rende possibile una comunicazione aperta soltanto tra membri della stessa comunità e in una situazione ristretta di intimità tra individui che si conoscono²²⁴. Ne consegue che l'assertività all'interno delle comunità cinesi non è uno stile comunicativo incoraggiato, perché può minacciare l'armonia necessaria che necessita a possibili future negoziazioni con altre persone. Una regola di base, molto rispettata nella cultura cinese, è: "Onora prima la gerarchia, poi la tua verità"²²⁵. Sia le strategie comunicative mirate alla conformità del gruppo sociale di appartenenza, sia quelle che tendono a preservare una buona reputazione, giocano un grande ruolo nella rappresentazione che gli studenti cinesi hanno del bisogno/desiderio di raggiungere obiettivi a livello scolastico: "... le conseguenze del fallimento, così come quelle del successo, sono analogamente amplificate dall'identificazione degli individui con le loro famiglie e con la società in generale. Così come il successo accresce lo status della famiglia, le conseguenze di una cattiva performance non includono non solo una perdita di status e prestigio per l'individuo, ma anche una perdita molto più critica della reputazione familiare. Lo studente cerca di evitare a tutti i costi lo stigma e la vergogna che accompagnerebbe la perdita di avere una buona reputazione"²²⁶. L'adesione al principio confuciano della modestia²²⁷, in questo senso può anche rendere gli studenti cinesi riluttanti nell'esprimere le loro vere emozioni e le loro opinioni per paura di mettere in imbarazzo se stessi e/o i loro coetanei. Date le premesse, che implicano un generalizzato stile di comunicazione della cultura cinese caratterizzato da valori di armonia, definizione di *ingroup* e strategie per mantenere una buona reputazione agli occhi degli altri, si potrebbe ipotizzare come questi elementi culturali influenzino anche le *performance* scolastiche degli studenti cinesi. Molte società credono che l'istruzione porti a maggiori opportunità di progresso economico e sociale, tuttavia i cinesi

²²³ Cfr. J. Juvonen, *The social functions of attributional face saving tactics*, in F. Salili, C.Y. Chiu, Y.Y. Hong (a cura di), *Student motivation: The culture and context of schooling*, «Kluwer Academic/Plenum Publishers», New York, 2001, pp. 61-77.

²²⁴ Cfr. Y.B. Zhang, M-C. Lin, A. Nonaka, K. Beom, *Harmony, hierarchy and conservatism: A cross-cultural comparison of Confucian values in China, Korea, Japan, and Taiwan*, «Communication Research Reports», 22(2), UK: Taylor & Francis, 2005, pp.107-115.

²²⁵ Cfr. G. Gao, S. Ting-Toomey, W. Gudykunst, *Chinese communication processes*, 1996, op.cit.

²²⁶ Ibidem.

²²⁷ Cfr. S. Chan, *The Chinese learner - a question of style*, 1999, op.cit.

attribuiscono ancora maggiore importanza all'istruzione²²⁸ dal momento che l'influenza secolare del pensiero confuciano ritiene che l'istruzione sia fondamentale per l'evoluzione personale, sia per quella intellettuale che per quella morale²²⁹. Secondo un antico detto confuciano infatti: *“Qualunque occupazione si scelga di essere, non sarebbe così onorevole come essere una persona colta”*, ma a questo proposito è logico che il ruolo della genitorialità gioca un ruolo decisivo per la valorizzazione dell'educazione dei singoli studenti e dei loro risultati e dunque, in questo caso, non sembra possibile generalizzare aspettative di successo formativo, perché le situazioni che vivono le comunità e le famiglie cinesi in differenti contesti possono modificare bisogni/desideri/aspettative²³⁰. In generale, è opinione comune nella cultura cinese individuare ciò che può determinare il successo o l'insuccesso di un percorso formativo nell'ambiente, che gioca il ruolo più importante²³¹. La cultura cinese sostiene che l'abilità innata è meno importante dello sforzo e delle influenze ambientali nel livello di rendimento di uno studente. *“Per i confuciani, l'emulazione del modello non è solo un modo di apprendere; è di gran lunga il modo più efficiente, e presentando il modello giusto si può istruire a qualsiasi comportamento virtuoso nelle persone”*²³². Per la cultura cinese quindi, con un ambiente familiare e scolastico di supporto, ogni studente può avere successo. Va notato però a questo proposito, che i cinesi riconoscono l'esistenza di differenze individuali riguardo a innate propensioni fisiche e psicologiche. Indipendentemente da questo filosofi cinesi sostengono che, invece di considerarle come restrittive, queste differenze dovrebbero essere interpretate come uno stimolo per pianificare adeguatamente la migliore educazione da indirizzare in futuro a tutti gli studenti. Per la cultura cinese, è perciò l'ambiente che determina di fatto le differenze tra gli studenti, in contrapposizione alle capacità innate. Secondo gli insegnamenti di Confucio, è *“Per natura, vicini ed insieme; per la pratica, lontani”*²³³. Questa credenza

²²⁸ Cfr. Y. Li, *Learning to live and study in Canada: Stories of four EFL learners from China*, «TESL Canada Journal», 22(2), 2004, pp.25-43; Cfr. J. Li, *Cultural foundations of learning: east and west*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012.

²²⁹ Cfr. L. Gow, J. Balla, D. Kember, S-Y. Lee, *The learning approaches of Chinese people: A function of socialization processes and the context of learning?* in M.H. Bond (a cura di), *The handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, Hong Kong, 1996, pp. 109-123.

²³⁰ Ibidem.

²³¹ Cfr. E.H. Wu, *Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a Chinese perspective*, «The Gifted Child Quarterly», 49(3), 2005.

²³² Cfr. H.W. Stevenson, S.Y. Lee, C.S. Chen, *Academic achievement and motivation of Chinese students: A cross-national perspective*, in S. Lau (a cura di) *Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development*, Chinese University Press, Hong Kong, 1996, pp.69-91.

²³³ Ibidem.

culturale è rilevante, perché i cinesi sono visti come simili quando nascono, ma in seguito l'ambiente ha un più forte impatto nel generare differenze tra gli individui. Data l'importanza attribuita alle influenze ambientali nell'apprendimento, è comprensibile che i genitori cinesi diano più credito all'impegno personale che i loro figli investono nello studio, piuttosto che alla capacità personali di ottenere un successo formativo. La maggior enfasi che viene data all'impegno personale, piuttosto che alla valorizzazione delle abilità personali connaturate al proprio modo di essere, ha a che fare con la storia di *Li Bai* un famoso poeta della *dinastia Tang* (唐朝) che viene descritto come pigro durante i suoi studi sull'infanzia; una leggenda racconta che un giorno *Li Bai* osservava curiosamente una donna mentre limava una spessa barra di metallo nel tentativo di trasformarla in un ago. La vecchia donna si rivolse a *Li Bai* dicendo: “*Se si lavora duramente e perseverando abbastanza, una spessa barra di metallo può essere trasformata in un ago*”. Da questa esperienza si narra che *Li Bai* fu ispirato e da quel giorno in poi, studiò molto duramente diventando uno dei più grandi poeti della storia cinese²³⁴. Ancora oggi, studenti, genitori e insegnanti cinesi sottolineano come siano determinanti per il successo formativo la disciplina, il metodo, lo sforzo e l'impegno personale rispetto alle capacità innate²³⁵. Alcune ricerche, hanno anche dimostrato che gli studenti cinesi percepiscono una correlazione positiva tra sforzo e abilità; questa attribuzione si basa sulla credenza che “*le persone che lavorano duramente hanno capacità più elevate e coloro che hanno capacità elevate devono aver lavorato duramente*”²³⁶. In una cultura dell'apprendimento in cui “*la disciplina supera le capacità innate*”²³⁷, l'impegno nello studio è percepito come fattore controllabile dagli studenti cinesi, più propensi ad attribuire le loro *performance* scolastiche all'impegno e all'abnegazione piuttosto che alla caratteristica incontrollabile della propria capacità innata rispetto a un compito. Questo non sempre equivale alla percezione che hanno di sé studenti di società più individualistiche, come quelli dei paesi europei o nord-americani. In riferimento al tema della ricerca in oggetto nella presente trattazione, per contestualizzare molte delle osservazioni riportate su comunicazione, credenze, atteggiamento e aspettative degli studenti di origine cinese nei

²³⁴ Cfr. Y-Y. Hong, *Chinese students' and teachers' inferences of effort and ability*, in F. Salili, C.Y. Chiu, Y.Y. Hong (a cura di), *Student motivation: The culture and context of schooling*, «Kluwer Academic/Plenum Publishers», New York, 2001, pp. 105-120.

²³⁵ Cfr. H.W. Stevenson, S.Y. Lee, C.S. Chen, *Academic achievement and motivation of Chinese students: A cross-national perspective*, 1996, op.cit.

²³⁶ Ibidem.

²³⁷ Cfr. L. Jin, M. Cortazzi, *Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. Language, Culture and Curriculum*, vol.19(1), 2006, pp. 5-20.

confronti della scuola e/o del successo formativo, sembra assumere particolare rilievo lo stile di attribuzione, il sistema interpretativo cinese nel codificare il comportamento in classe degli insegnanti. Gli insegnanti italiani, infatti, interpretano la partecipazione in classe degli studenti cinesi attraverso una *cultura italiana dell'apprendimento* (ad esempio, alcuni potrebbero “inciampare” su *bias* culturali e, ad esempio, confondere l'essere remissivi/non partecipativi o l'atteggiamento silenzioso come motivo di scarso interesse), così come gli studenti cinesi potrebbero interpretare con i loro riferimenti valoriali il comportamento in classe degli insegnanti italiani; in questo senso, sembra che soltanto una consapevolezza reciproca dell'opposta cultura in merito all'atteggiamento verso il processo di insegnamento/apprendimento possa generare una interazione fluida e produttiva²³⁸. Quello che è certo comunque, è che la filosofia pedagogica cinese per molti degli aspetti analizzati, contrasta con la cultura dei processi propri di insegnamento/apprendimento associata ai valori educativi occidentali che, a partire dalla filosofia socratica, si basano su un approccio più partecipativo e incentrato a favorire l'interesse e la partecipazione attiva degli studenti.

2.3 La funzionalità esecutiva potenzialmente predittiva per il successo formativo

Gli aspetti culturali possono plasmare i tratti biologici della specie²³⁹; ad esempio, in coerenza con questa osservazione e prendendo in esame un aspetto caratteristico della cultura cinese che è quello dei caratteri scritti, in uno studio di Deng et al. (2008) - con utilizzo della risonanza magnetica funzionale o *fMRI* (Functional Magnetic Resonance Imaging) per indagare modificazioni neurali che avvengono durante le fasi di apprendimento del significato dei caratteri cinesi - per la prima volta si è dimostrato come durante le fasi di apprendimento gioca un ruolo decisivo la corteccia parietale superiore sinistra, sia nell'acquisizione degli aspetti visivo-spaziali, sia nell'effettuare un riconoscimento semantico-ortografico generale verso caratteri nuovi²⁴⁰. Il lobo parietale è localizzato nella parte superiore del cervello e contiene l'area somestesica primaria a cui afferiscono gli stimoli tattili, dolorifici, pressori e termici. La parte sinistra è

²³⁸ Ibidem.

²³⁹ Cfr. B. Rogoff, *The cultural nature of human development*, Oxford University Press, New York, 2003.

²⁴⁰ Cfr. Y. Deng, J.R. Booth, T.L. Chou, G.S. Ding, D. Ling Peng, *Item-specific and generalization effects on brain activation when learning Chinese characters*, «Neuropsychologia», 46 (7), 2008, pp. 1864-1876.

dominante e controlla: la comprensione del linguaggio parlato e scritto, la memoria delle parole, le capacità matematiche. Il lobo parietale è la struttura responsabile della combinazione e dell'integrazione delle informazioni provenienti da tutte le aree del corpo e si distingue principalmente perché ha una delle più grandi aree di associazione dell'intero cervello. Questo fatto consente di combinare gli elementi catturati e sviluppati da diverse strutture cerebrali e di costituire nuove informazioni a seguito dell'integrazione di tutti i dati disponibili. Per questo motivo, la creazione di concetti astratti avviene in parte grazie al lobo parietale, poiché questa struttura consente alle persone di generare idee diverse dagli elementi informativi catturati da diversi sensi e realizzati da diverse strutture cerebrali. Tuttavia, il lobo parietale non solo partecipa a processi di integrazione dei dati sul mondo o elementi esterni, ma svolge anche importanti attività riguardo alle informazioni necessarie per relazionarsi al mondo in tempo reale. In altri termini, il lobo parietale è anche responsabile dell'integrazione di informazioni più astratte e complesse che comprendono sia elementi sensoriali esterni, sia elementi sensoriali interni, ad esempio, l'unificazione dei dati provenienti dai muscoli del corpo, grazie ai quali la persona è in grado di avere un'idea della posizione che si trova a ricoprire in un dato momento nello spazio fisico. In breve, la funzione di integrazione sensoriale del lobo parietale si riferisce allo sviluppo dell'elaborazione del somestesico. Cioè, permette lo sviluppo della capacità sensoriale di riconoscere le sensazioni dell'organismo. L'altra grande funzione del lobo parietale è lavorare con simboli e aritmetica. Questa attività viene svolta congiuntamente alla funzione precedente, ovvero la funzione matematica nasce dall'analisi di ciò che è percepito a livello sensoriale. In questo senso, il lobo parietale è responsabile per l'integrazione di tutti gli elementi di informazione e lo sviluppo dell'immaginazione di una sequenza di unità con cui successivamente si lavora matematicamente. Alla luce di questo importante studio si evince quindi come questo fattore, che caratterizza la storia culturale cinese, potrebbe *far emergere/valorizzare* anche la storia filogenetica degli studenti di origine cinese durante la fase di apprendimento dei caratteri. Il funzionamento del lobo parietale inoltre è una delle componenti principali dei processi esecutivi quali comportamento strategico, pianificazione, astrazione e flessibilità cognitiva, e della *working memory* (Memoria di Lavoro, ML), quella forma della memoria a breve termine che permette l'immagazzinamento di informazioni in entrata e allo stesso tempo il loro recupero dalla

memoria a lungo termine. La ML è fondamentale nella pianificazione dell'azione²⁴¹, poiché permette di recuperare le conoscenze passate e le loro rappresentazioni depositate nella memoria a lungo termine, per utilizzarle nel dirigere le modalità di comportamento nel presente. Tutte caratteristiche cognitive queste, tipiche dello studente cinese in situazione di apprendimento dove emerge una elevata qualità sia nell'attività di inibizione che in quella del controllo dell'attenzione²⁴², per favorire gli apprendimenti. La variabilità culturale indagata dagli studiosi per poter comprendere se e quanto determina lo sviluppo della funzionalità esecutiva è stata comunque molto indagata anche durante la prima infanzia, in fase di pre-alfabetizzazione. Lo studio della funzionalità esecutiva si inserisce nell'ambito di un approccio evolutivo di stampo neo-costruttivista²⁴³, per il quale lo sviluppo cognitivo è inteso come un processo attivo e costruttivo. Tale orientamento, che per i suoi contributi di ricerca si caratterizza anche per le sue implicazioni cliniche ed educative che riguardano i *focus* specifici dello sviluppo tipico e atipico, si fonda essenzialmente sulla transdisciplinarietà, vale a dire sulla condivisione che contributi di ricerca provenienti da diversi ambiti disciplinari come neuroscienze, psicologia cognitiva, genetica, neurofisiologia e neuroscienze possono fornire a un approccio psico-pedagogico orientato alla proposta di un'azione educativa che possa valorizzare il potenziale di ogni singolo studente. Il neocostruttivismo fornisce una panoramica complessa sugli aspetti dello sviluppo, non solo in termini descrittivi su come avvengono i processi psicologici, ma anche in termini applicativi. Ci si interroga sulla genesi dei processi psicologici,

²⁴¹ Cfr. E. Koechlin, G. Corrado, P. Pietrini, J. Grafman, *Dissociating the role of the medial and lateral anterior prefrontal cortex in human planning*, Proceedings of the National Academy of Sciences, 97(13), 2000, pp. 7651-7656.

²⁴² Cfr. X. Lan, C.H. Legare, C.C. Ponitz, S. Li, F.J. Morrion, *Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers*, «Journal of Experimental Child Psychology», 108, 2011, pp. 677-692.

²⁴³ Il modello neurocostruttivista è rilevante per i suoi aspetti teorici, metodologici e applicativi. Esso mostra come lo sviluppo possa essere compreso come processo emergente da molteplici vincoli, specificati a livello genetico, neurale, cognitivo, ambientale e comportamentale, che interagiscono tra di loro in modo dinamico e bidirezionale. Il modello evidenzia l'esistenza di relazioni dinamiche tra i domini dello sviluppo e studia come differenze precoci a più livelli possano influenzare le interazioni tra domini e contribuire a delineare diverse traiettorie di sviluppo. Abilità complesse emergono attraverso un graduale processo di adattamento, che implica cambiamenti nella connettività neurale, e processi evolutivi connotati da una progressiva modularizzazione cerebrale guidata dall'esperienza. Questo modello propone di integrare diversi metodi di indagine e confrontare le traiettorie evolutive di diverse popolazioni con sviluppo tipico e atipico per comprendere non solo i cambiamenti comportamentali, ma anche i corrispondenti cambiamenti nei processi cognitivi e neurali. Il modello permette di far luce sui meccanismi sottostanti al cambiamento e alla variabilità interindividuale, tenendo conto dei molteplici vincoli che agiscono sul percorso di sviluppo del singolo individuo. Appare quindi cruciale indagare le traiettorie evolutive individuali e di gruppo in più momenti dello sviluppo, affiancando disegni longitudinali a disegni trasversali, e ideare modelli di intervento clinico e educativo basati sulla ricerca. In: https://aipass.org/gt_Neurocostruttivismo, consultato il 12.12.2017, h. 08.50.

cercando di individuare il substrato neurale che li origina ed i meccanismi biologici che ne influenzano l'espressione e la qualità. Le conoscenze della psicologia cognitiva e della neuropsicologia nella prospettiva dell'ambito pedagogico, si sono interessate di questo complesso insieme di processi e sotto processi afferenti al controllo esecutivo e, a partire dai primi anni Settanta, si è così sviluppato un filone teorico di ricerca tematico, in merito alle *Executive Function* (Funzioni Esecutive, FE), la cui caratteristica più emblematica è la trasversalità. Quando si parla di FE, infatti, non si fa riferimento ad un dominio cognitivo specifico come può avvenire per sistemi quali quello dell'attenzione o della memoria, ma ad un insieme di funzioni di ordine complesso, coinvolte in differenti attività cognitive²⁴⁴, suggerendo quindi l'idea di una struttura unitaria, ma al tempo stesso diversificata. Una delle tassonomie per l'analisi della funzionalità esecutiva è quella di Miyake et al. (2000) che hanno studiato l'organizzazione delle FE in soggetti adulti attraverso prove neuropsicologiche *standard* mediante compiti legati al funzionamento esecutivo, isolando tre principali macro-componenti:

- *shifting* tra compiti o *set* mentali;
- *updating* e monitoraggio dei contenuti della memoria di lavoro;
- *inhibition* di risposte automatiche o preponderanti.

Verificato il grado di interconnessione reciproca tra le tre componenti ed esaminato il ruolo specifico che le tre variabili potevano esercitare durante lo svolgimento di compiti neuropsicologici complessi, Miyake e colleghi²⁴⁵ hanno descritto separatamente le tre macro-componenti:

- *shifting*; è la funzione che permette sia di passare da un'operazione mentale all'altra, sia di gestirne l'interferenza reciproca. Quest'ultima attività richiamando processi selettivi di inibizione non si può considerare "pura". Un compito classico, che permette di osservare empiricamente lo *shifting*, consiste nel sottoporre dei soggetti a due prove distinte nelle quali viene richiesta l'esecuzione di una specifica operazione mentale (ad esempio, nel primo blocco di prove si somma 3 ad un numero, mentre nel secondo lo si sottrae). Le due modalità vengono infine presentate alternativamente, in modo tale da obbligare il soggetto a un continuo spostamento da un'operazione all'altra. Tale *switch*,

²⁴⁴ Cfr. R. Elliott, *Executive functions and their disorders: Imaging in clinical neuroscience*, «British Medical Bulletin», vol.65, 1, 2003, pp. 49-59.

²⁴⁵ Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D., *The unity and diversity of Executive Functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis*, «Cognitive Psychology», 41(1), 2000, pp.49-100.

comportando un carico cognitivo maggiore, aumenta il tempo di prestazione dei soggetti rispetto alle prove precedenti. L' esistenza dello *shifting* è giustificata dalla necessità di un cambiamento di *set* tra addizione e sottrazione; tenendo conto del fatto che, maggiore sarà il livello di automatizzazione delle due operazioni, più grande sarà lo sforzo inibitorio impiegato per sopprimerne una a favore dell'altra;

- *updating*: è una funzione che richiama un insieme di processi che avvengono a livello della memoria di lavoro, fra cui il monitoraggio e l'aggiornamento delle informazioni. Quindi, non si tratta della capacità, quanto dell'aspetto funzionale legato alla gestione della memoria di lavoro;

- *inhibition*: è una funzione che consente al soggetto di sopprimere volontariamente tutte quelle risposte automatiche o predominanti che possono interferire con un comportamento finalizzato. Dai risultati emersi nella ricerca di Miyake et al. (2000), è possibile fare alcune considerazioni importanti sulla natura ed organizzazione del costrutto delle FE in soggetti adulti. L'analisi delle componenti principali permette, infatti, di evidenziare una doppia connotazione delle stesse; esse si contraddistinguono come funzioni separate, ma nello stesso tempo condividono uno stesso costrutto comune²⁴⁶. In quest'ottica, una delle questioni fondamentali su cui si interrogano ancora oggi gli studiosi è quella rivolta ad individuare una possibile sede sottostante a diverse funzioni. Sono state fornite diverse definizioni rispetto a questo complesso sistema cognitivo:

- *“una serie di abilità che permettono alle persone di creare obiettivi, conservarli in memoria, controllare le azioni, prevedere gli ostacoli al raggiungimento degli obiettivi²⁴⁷”*;

- *“capacità che consentono alla persona la messa in atto con successo di comportamenti indipendenti, intenzionali e utili²⁴⁸”*;

- *“processi di controllo mentale responsabili della pianificazione strategica, del controllo dell'interferenza e della predisposizione all'azione²⁴⁹”*;

²⁴⁶ Cfr. A. Miyake, N.P. Friedman, M.J. Emerson, A.H. Witzki, A. Howerter, T.D. Wager, *The unity and diversity of Executive Functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis*, «Cognitive Psychology», vol. 41, 1, 2000, pp. 49-100.

²⁴⁷ Cfr. D.T. Stuss, *Biological and psychological development of executive functions*, «Brain and cognition», 20(1), 1992, pp. 8-23.

²⁴⁸ Cfr. M.D. Lezak, *Newer contributions to the neuropsychological assessment of executive functions*, «The Journal of Head Trauma Rehabilitation», 1993.

²⁴⁹ Cfr. M.B. Denckla, *Measurement of executive function*, in G.R. Lyon (Eds.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: new views on measurement issues*, MD: Brookes Publishing, Baltimore, 1994, pp. 117-142.

- “processi cognitivi indispensabili per un’attività intenzionale e finalizzata al raggiungimento di obiettivi”²⁵⁰;

- “l’utilizzo di questi processi viene richiesto nell’acquisizione delle abilità cognitive di base o nella soluzione dei problem solving astratti, ma anche nell’apprendimento di alcune competenze socio-emotive, quali ad esempio quelle legate alla modularizzazione delle emozioni, alla regolazione affettiva, alla presa di decisioni personali e sociali, alla sensibilità verso gli stati mentali propri e altrui e nello sviluppo dell’autoconsapevolezza”²⁵¹;

- “un insieme di processi cognitivi che hanno un ruolo centrale quando bisogna affrontare situazioni, o risolvere problemi, caratterizzati dalla novità e da una certa difficoltà d’esecuzione”²⁵². Nonostante la grande quantità di concettualizzazioni che sono state fornite a favore della descrizione di aspetti specifici del funzionamento esecutivo, appare dunque evidente come le FE non siano facili da definire, poiché tale termine non si riferisce ad una singola entità bensì ad un insieme di diversi sottoprocessi necessari per svolgere un determinato compito, pertanto è opinione oramai condivisa dalla comunità scientifica che le FE presentano le caratteristiche di un sistema integrato e multicomponentiale. Esse sono funzioni corticali superiori deputate al controllo e alla pianificazione del comportamento, sono processi che permettono alla persona di pianificare e attuare progetti finalizzati al raggiungimento di un obiettivo e sono necessarie in quanto garantiscono il monitoraggio e la modifica del proprio comportamento in caso di necessità o lo adeguano a nuove situazioni contestuali. Esse sono costituite da sei passi:

1. Analizzare il compito;
2. Pianificare come raggiungere il compito;
3. Organizzare i passi di cui si ha bisogno per portare avanti il compito;
4. Sviluppare una linea di tempo per completare il compito;
5. Aggiustare o cambiare i passi, se necessario, per completare il compito;
6. Completare il compito in modo tempestivo.

²⁵⁰ Cfr. V. Anderson, *Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations*, «Neuropsychological Rehabilitation», 8(3), 1998, pp. 319-349.

²⁵¹ Cfr. S.W. Anderson, A. Bechara, H. Damasio, D. Tranel, *Dissociation of working memory from decision making within the human prefrontal cortex*, «Journal of Neuroscience», 18(1), 1998, pp. 428-437.

²⁵² Cfr. C. Hughes, A. Graham, *Measuring Executive Functions in childhood: problems and solutions?*, «Child and Adolescent Mental Health», 7(3), 2002, pp. 131-142.

Possiamo quindi individuare le FE in merito al loro funzionamento specifico quando entrano in gioco le seguenti abilità nella quotidianità scolastica: *inibizione* (capacità nel focalizzare l'attenzione sui dati rilevanti ignorando i distrattori ed inibendo le risposte motorie ed emotive non adeguate o impulsive rispetto agli stimoli), *flessibilità* (capacità di passare da un set di stimoli ad un altro in base alle informazioni provenienti dal contesto), *pianificazione* (capacità di formulare un piano generale ed organizzare le azioni in una sequenza gerarchica delle mete), *memoria di lavoro* (capacità di attivare e mantenere attivo a livello mentale il piano e l'area di lavoro, di avere un set di riferimento mentale sul quale operare mentalmente), *attenzione* (attenzione selettiva, capacità attentiva su più stimoli contemporaneamente e attenzione prolungata sul compito per un sufficiente periodo di tempo), *fluenza* (capacità di pensiero divergente e abilità di generare soluzioni nuove e diverse rispetto ad un problema). Sebbene quelle maggiormente indagate per avere informazioni in merito al funzionamento cognitivo siano la memoria di lavoro, la flessibilità cognitiva e l'inibizione, il dominio esecutivo non si esaurisce con i soli processi cognitivi sopra elencati ma chiama in causa anche meccanismi che hanno parte nella regolazione di emozioni, comportamento e motivazione. È stata anche formulata una distinzione dicotomica tra FE "Hot" e FE "Cool"²⁵³. Le FE "Cool" rappresentano quelle funzioni basate su un'elaborazione complessa, cognitiva, controllata e più lenta, che vengono attivate quando il soggetto si trova alle prese con problemi astratti e decontestualizzati. Le FE "Hot" sono invece legate ad un'elaborazione automatica ed emozionale degli stimoli, ovvero una programmazione semplice e rapida che interviene nelle situazioni di stress; tali funzioni sono richieste in situazioni significative e coinvolte nella regolazione dell'emotività e della motivazione. Le FE "Hot" e le FE "Cool" lavorano in maniera sincrona con il fine di garantire un funzionamento ideale, ma studi neuropsicologici suggeriscono una doppia dissociazione tra le due tipologie di funzioni, documentando lesioni a carico delle FE "Hot" in assenza di problemi a carico delle FE "Cool" e viceversa. Le FE sono indispensabili in tutte le attività di vita quotidiana che richiedono *problem-solving*, dalla pianificazione della propria giornata a una semplice azione come, ad esempio, può essere il preparare il materiale scolastico a casa pensando alle attività che ci saranno a scuola il giorno seguente o a scuola, il momento prima di eseguire le consegne richieste dagli insegnanti durante un compito. In aggiunta sono necessarie anche per controllare i comportamenti

²⁵³ Cfr. P.D. Zelazo, *The development of conscious control in childhood*, «Trends in Cognitive Sciences», n. 8, 2004, pp.12-17.

abitudinari, adattandoli sulla base del contesto in cui si agisce, ma sono soprattutto indispensabili nella gestione di situazioni nuove e non familiari. In sintesi, l'importanza delle FE rappresenta: processi cognitivi e motivazionali necessari al raggiungimento di obiettivi quotidiani, ordinari o straordinari²⁵⁴. Al fine di individuare alcuni *steps* che definiscono standard di sviluppo attesi dal periodo pre-scolare al periodo adolescenziale, quello che contraddistingue queste abilità riferibili alle FE come conquiste evolutive può essere distinto e sintetizzato per fasi di sviluppo:

- *le FE nel Periodo Prescolare*: tra i 3 e i 5 anni il bambino riesce in compiti che richiedono di mantenere un'informazione nella mente e contemporaneamente la capacità di inibizione. Tra i 3 e i 4 anni si sviluppa la capacità di generare concetti; tra i 4 e i 5 anni matura il controllo attentivo e si ha un miglioramento nella flessibilità cognitiva e nella capacità di formulare strategie; a 5 anni si ha un incremento nella memoria di lavoro e quindi nella capacità di conservare temporaneamente e di manipolare informazioni on-line, da un punto di vista di FE "Hot" si osserva inoltre un miglioramento nella capacità di prendere delle decisioni in situazioni in cui entrano in gioco punizioni e gratificazioni;

- *le FE nel Periodo Scolare*: con la preadolescenza alcune abilità esecutive raggiungono la maturità. Tra i 7 e gli 8 anni e tra i 9 e i 12 anni si assiste ad un incremento nella sensibilità ai feedback nel *problem-solving*, nella formulazione dei concetti e nel controllo dell'impulsività. A 7 anni si riportano notevoli progressi nella velocità di esecuzione, nell'abilità di uso delle strategie, nella capacità di mantenere le informazioni nella mente e di lavorare con esse. Tra gli 8 e i 10 anni si raggiungono livelli adulti nella flessibilità cognitiva e a 10 anni si manifesta la capacità di mantenere il *set*, la verifica delle ipotesi e del controllo degli impulsi; si ha un miglioramento nel controllo inibitorio, nella vigilanza e nell'attenzione sostenuta tra gli 8 e gli 11 anni, periodo in cui si assiste anche ad un miglioramento nelle prove di *performance* che coniugano competenze inibitorie e memoria di lavoro, quest'ultima subisce ulteriori miglioramenti in termini di efficienza tra i 9 e i 12 anni. Si rileva in tale periodo un miglioramento nella capacità di comprendere emozioni, intenzioni, credenze e desideri;

- *le FE in Adolescenza*: tra i 13 e 15 anni si assiste ad un incremento delle strategie di memoria, nell'efficienza di essa, nella pianificazione del tempo, nel *problem-solving* e nella ricerca di ipotesi. A 12 anni maturano, inoltre, la fluenza verbale e la capacità di pianificare sequenze motorie complesse. I cambiamenti di questo periodo, sia sul versante

²⁵⁴ Cfr. F. Benso, *Neuropsicologia dell'attenzione*, Del Cerro, Pisa, 2004; Cfr. F. Benso, *Sistema attentivo-esecutivo e lettura. Un approccio neuropsicologico alla lettura*, Il Leone Verde, Torino, 2010.

cognitivo che esecutivo, permettono alla persona di far fronte alle nuove e crescenti richieste che l'ambiente fisico e sociale gli pongono, sperimentando un senso di indipendenza, responsabilità, e consapevolezza sociale. A 15 anni si verifica un miglioramento per quel che riguarda il controllo attenzionale e la velocità di processamento, oltre che la maturazione nel controllo inibitorio. Tra i 16 e i 19 anni si manifesta un progresso nella memoria di lavoro, nel *problem-solving* e nella pianificazione strategica, inoltre da un punto di vista di FE "Hot" migliora la capacità di prendere decisioni in presenza di ricompense e perdite. Individuate le caratteristiche e le complesse abilità che afferiscono alla funzionalità esecutiva, è possibile individuare anche in quali situazioni della quotidianità scolastica queste abilità entrino in gioco tanto da risultare necessarie, ad esempio in azioni come: mantenere l'attenzione focalizzata su un compito, inibire risposte impulsive, aderire alle consegne, rispettare il proprio turno e capire i bisogni altrui. Focalizzandoci per il momento soltanto su alcuni degli aspetti relativi alle FE, emerge chiaramente come sia prioritaria l'acquisizione di queste abilità prima che avvenga il passaggio dalla scuola dell'infanzia a quella primaria (fase di *pre-alfabetizzazione*) e poi successivamente l'esigenza di una loro adeguata maturazione durante il ciclo scuola primaria, via via che le richieste di regolazione cognitivo-emotiva aumentano e gli apprendimenti richiesti dal contesto divengono sempre più complessi. Diversi studi sperimentali hanno evidenziato come le FE esercitano un'influenza diretta a medio e a lungo termine sugli apprendimenti dell'età scolare; ad esempio in età prescolare il loro livello di sviluppo alla scuola dell'infanzia sembra incidere sull'adattamento al contesto scolastico (rispetto regole e interazione con gli insegnanti e con i pari) e sembra influenzare le abilità specifiche connesse ai futuri apprendimenti (letto-scrittura e matematica). Altri studi sperimentali, inoltre, hanno evidenziato una stretta relazione fra le abilità riferibili alle FE, le abilità socio-relazionali e le prestazioni nei compiti scolastici. In particolare, bambini che mostrano i migliori percorsi adattivi nel passaggio tra cicli scolastici, tendono ad avere elevate capacità di autoregolazione sia dal punto di vista relazionale che cognitivo; ad esempio, fanno amicizia facilmente mantenendo relazioni stabili con i pari, hanno un più alto senso di padronanza sul processo di apprendimento e sono valutati dagli insegnanti come più persistenti e meno sensibili alle distrazioni²⁵⁵. Ne consegue che, un deficit nello sviluppo delle FE e quindi

²⁵⁵ Cfr. S. Normandeau, F. Guay, *Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control*, «Journal of Educational Psychology», 90, 1998, pp. 111–121; Cfr. G. Ladd,

dei processi sottostanti la regolazione del comportamento, potrà avere un'influenza negativa sull'adattamento scolastico e quindi anche sull'acquisizione degli apprendimenti. In quest'ottica, dalla letteratura tematica in ambito FE emerge chiaramente come gli studenti di origine cinese - a partire dall'età prescolare - possono mostrare modelli di funzionamento esecutivo più maturi dei loro pari età²⁵⁶. Sabbagh et al. (2006) affermarono che i bambini di origine cinese presentano maggiori opportunità culturalmente definite nell'esercizio e nella pratica per le abilità di funzionamento esecutivo rispetto ai loro pari età statunitensi. Questo motivo sembra riconducibile a due fattori principali; uno di carattere prettamente culturale e l'altro di natura genetica. Il fattore culturale sarebbe attribuibile al fatto che i genitori cinesi si aspettano dai loro bambini una padronanza dei loro impulsi di controllo già dall'età di 2 anni²⁵⁷, per cui questi meccanismi di *feedback* sono anche molto più apprezzati e incoraggiati dall'impostazione educativa cinese al fine di promuovere rispetto e disciplina verso le regole in funzione del gruppo e dell'autorità²⁵⁸. Una seconda evidenza all'ipotesi di un funzionamento esecutivo particolarmente efficace già dall'età pre-scolare per i soggetti in età evolutiva di origine cinese, si delinea dai risultati di alcune ricerche fornite dalle discipline della genetica e della medicina genetica²⁵⁹. Un allele, il *7-repeat* del gene del recettore della dopamina (*DRD4*), è stato associato a deficit di attenzione-iperattività (*ADHD*, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*); fenotipicamente l'*ADHD* è associato con scarse prestazioni a compiti di funzionamento esecutivo²⁶⁰ e curiosamente questo allele è molto raro in Oriente e in Asia del sud (compresa la Cina), con una prevalenza

S. Birch, E. Buhs, *Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?* «Child Development», 70(6), 1999, pp. 1373-1400.

²⁵⁶ Cfr. M.A. Sabbagh, F. Xu, S.M Carlson, L.J. Moses, K. Lee, *The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and US preschoolers*, «Psychological science», 17 (1), 2006, pp.74-81.

²⁵⁷ Cfr. D.Y.H. Wu, *Chinese childhood socialization*, in: M.H. Bond editor, *The handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, New York, 1996, p. 143-151; Cfr. X. Chen, P.D. Hastings, K.H. Rubin, H. Chen, G. Cen, S.L. Stewart, *Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study*, «Developmental Psychology», 34, 1998, pp. 677-686.

²⁵⁸ Cfr. J.J. Tobin, D.Y.H. Wu, D.H. Davidson, *Infanzia in tre culture, Giappone, Cina e Stati Uniti*, 2000, op.cit.

²⁵⁹ Cfr. J.M. Swanson, G.A. Sunohara, J.L. Kennedy, R. Regino, E. Fineberg, T. Wigal, M. Lerner, L. Williams, G.J. LaHoste, S. Wigal, *Association of the dopamine receptor D4 (DRD4) gene with a refined phenotype of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A family-based approach*, «Molecular Psychiatry», 3, 1998, pp.38-41; Cfr. S.V. Faraone, A.E. Doyle, E. Mick, J. Biederman, *Meta-analysis of the association between the 7-repeat allele of the dopamine D(4) receptor gene and attention deficit hyperactivity disorder*, «American Journal of Psychiatry», 158, 2001, pp.1052-1057.

²⁶⁰ Cfr. R. Schachar, R. Tannock, M. Marriott, G. Logan, *Deficient inhibitory control in attention deficit hyperactivity disorder*, «Journal of Abnormal Child Psychology», 23(4), 1995, pp. 411-437.

della popolazione di appena 1,9%²⁶¹. Uno studio da me condotto nel 2009, in collaborazione con Laura Traverso e Paola Viterbori del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli studi di Genova, ha prodotto risultati coerenti con i dati osservati da Sabbagh et al. (2006)²⁶². Questo studio ha preso in esame il funzionamento esecutivo di 18 bambini di origine cinese frequentanti l'ultimo anno di scuola dell'infanzia, ai quali sono state somministrate batterie standardizzate di test; i dati emersi da queste prove sono stati poi confrontati con i dati ricavati da un'analisi indiretta che ha coinvolto gli insegnanti delle scuole dell'infanzia dove la ricerca è stata realizzata. Con il coinvolgimento degli insegnanti si sono potuti analizzare anche gli aspetti cognitivi e socio-emotivi mediante gli strumenti osservativi del questionario *IPDA - Scala per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*²⁶³ e del test *SEDS - Social*

²⁶¹ Cfr. F-M. Chang, J.R. Kidd, K.J. Kivak, A.J. Pakstis, K.K. Kidd, *The world-wide distribution of allele frequencies at the human dopamine D4 receptor locus*, «Human Genetics», 98, 1996, pp. 91-101.

²⁶² Cfr.: S. Costantini, L. Traverso, P. Viterbori, *Identificare i bambini a rischio per l'apprendimento importanza di un'analisi multidimensionale*, Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva, Erickson, Trento vol.2, n.1, 2014, pp. 5-14. Questo studio - come viene sottolineato anche nell'articolo - ha prodotto risultati coerenti con i dati osservati da Sabbagh et al. in *The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and US preschoolers*, 2006 op.cit., seppur sono da rilevare limitazioni metodologiche nello svolgimento della ricerca dovute alle osservazioni/valutazioni degli insegnanti che, per quanto attendibili e precise sono state oggettivamente caratterizzate da diversi fattori personali influenzando il giudizio sia delle caratteristiche comportamentali che delle competenze scolastiche dei bambini ed inoltre anche il numero limitato dei soggetti partecipanti. Ciò rende pertanto necessaria l'interpretazione dei risultati di questo studio con una certa cautela.

²⁶³ A. Terreni (2002), è l'autrice del questionario IPDA (Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento). L'IPDA è un questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento, che consente di costruire un profilo delle abilità di base dei bambini nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e che può essere utilizzato come strumento di *screening* per identificare i bambini a rischio di avere difficoltà di apprendimento nel corso della scuola primaria. Gli insegnanti dovrebbero effettuare la compilazione nella fase iniziale dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia; il questionario necessita di una fase di osservazione dei bambini della durata di almeno una settimana, prima della compilazione. Trattandosi di uno strumento osservativo, gli insegnanti non devono proporre al bambino prove da risolvere, ma possono basarsi sulle informazioni ottenute nelle abituali interazioni nel contesto scolastico, anche se possono proporre al bambino delle attività, sempre all'interno del contesto educativo quotidiano, che possano fare emergere la competenza che si vuole osservare. È costituito da 43 indicatori suddivisi in due sezioni: abilità generali e abilità specifiche. La prima sezione è costituita da sei sottoscale (aspetti comportamentali, motricità, comprensione linguistica, espressione orale, metacognizione, altre abilità cognitive), che raggruppano i primi 33 indicatori; la seconda sezione è costituita da due sottoscale (pre-alfabetizzazione e pre-matematica), che raggruppano gli ultimi 10 indicatori. Le risposte ai singoli indicatori sono su una scala Likert a 4 livelli (per niente/mai, poco/a volte, abbastanza/il più delle volte, molto/sempré), cui corrispondono punteggi che vanno da un valore minimo di 1 ad un massimo di 4; il punteggio totale si ottiene sommando i punteggi assegnati a ciascuno dei 43 indicatori. In base al punteggio complessivo, compreso fra 43 e 172, e al confronto con i dati normativi, è possibile identificare il livello di rischio di incorrere in una difficoltà di apprendimento nella scuola primaria. Sono considerati a rischio i bambini che ottengono un punteggio inferiore o pari a 113 (alto rischio: 113- 105; rischio molto elevato: <104). Solo il 10% dei bambini del campione normativo ottiene un punteggio inferiore a questo valore. I bambini che ottengono un punteggio compreso fra 114 e 125, pur non essendo a rischio, si collocano in una fascia bassa di prestazione e possono necessitare di una più attenta e mirata osservazione. La maggior parte dei bambini ottiene un punteggio compreso fra 125 e 154. È inoltre possibile ottenere i punteggi parziali, relativi alle singole sottoscale di valutazione: tali punteggi si ricavano sommando i punteggi assegnati a ciascun indicatore relativo all'area interessata e dividendo il valore

*Emotional Dimension Scale*²⁶⁴, aspetti che hanno confermato come lo sviluppo delle abilità riferibili al costrutto delle FE per i bambini di origine cinese siano di enorme potenziale in questa fase della crescita. La letteratura sulle FE individua una stretta relazione tra le buone performance cognitive che i soggetti riescono ad esprimere riguardo alla propria funzionalità esecutiva durante l'età pre-scolare e la considerano unanimemente come potenzialmente predittiva di futuro successo formativo. A seguito di questo studio - che ha avuto lo scopo prioritario di comprendere quale fosse il nesso tra le influenze culturali e lo sviluppo delle funzioni esecutive e che è stato realizzato nell'anno scolastico 2008-2009 - ho tentato di mettermi in contatto con alcuni di questi studenti nell'ipotesi che attualmente potessero frequentare alcune delle scuole secondarie superiori di II grado del territorio. La letteratura che riguarda la funzionalità esecutiva, infatti, individua nei bambini di origine cinese in età pre-scolare (*pre-literacy*) la presenza di spiccate capacità per tutte le abilità cognitive riferibili alle funzioni esecutive e una elevata predittività per il successo formativo. Questa caratteristica cognitiva però, osservati i dati degli ultimi quattro anni scolastici in merito alla dispersione scolastica forniti dall'osservatorio scolastico della Regione Toscana nelle scuole del territorio preso in esame dalla ricerca, non corrispondono a una popolazione scolastica che ha confermato le attese nella prospettiva di successo formativo, dal momento che molti studenti di origine cinese decidono di abbandonare la scuola a partire dai primi anni di scuola secondaria di II° grado. Nel tentativo di dare respiro a una indagine longitudinale a scopo di ricerca sono riuscito a ritrovare 5 studenti di origine cinese - già coinvolti nello studio

ottenuto per il numero degli indicatori relativi a quella dimensione. Per ciascuna delle 8 aree valutate nelle due sezioni il manuale fornisce i dati normativi, cioè la media e la deviazione standard di un campione molto ampio di bambini frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Tali dati permettono di capire come si colloca il punteggio ottenuto dal singolo bambino in relazione alla media del campione di pari età.²⁶⁴ T.G Roberts e J.B. Hutton (1995), sono gli autori del questionario SEDS, (test osservativo per la valutazione dei problemi comportamentali ed emozionali in contesto scolastico). Il questionario SEDS è una scala di valutazione strutturata, con relativi dati normativi, che può essere utilizzata dagli insegnanti per individuare gli alunni a rischio per problemi comportamentali o emotivi. Con questo strumento si possono valutare soggetti d'età compresa tra i 5 e i 18 anni. La scala è composta da 32 indicatori riferiti a comportamenti facilmente osservabili a scuola e raggruppati in 6 sottoscale (evitamento dell'interazione con i compagni, interazione aggressiva, evitamento dell'interazione con l'insegnante, comportamenti inappropriati, reazione depressiva, reazioni fisiche e/o di paura). La compilazione, come per il questionario IPDA, deve essere preceduta da un periodo di osservazione di ciascun bambino. L'osservatore deve indicare il grado di frequenza con cui si presentano e manifestano i comportamenti descritti dai singoli item, scegliendo fra le tre risposte possibili ("mai o molto raramente", "occasionalmente", "frequentemente"). Sommando i punteggi grezzi ottenuti nelle sei dimensioni comportamentali si può ottenere il punteggio grezzo totale, che va da un minimo di 32 ad un massimo di 96, e che può essere convertito in un quoziente comportamentale con media pari a 100 e deviazione standard pari a 15. I punteggi percentili compresi tra 80 e 89 indicano una condizione di rischio, quelli tra 70 e 79 un alto rischio e, infine, quelli tra 35 e 69 un rischio molto elevato.

precedente - e dopo aver attivato le necessarie procedure per poter avviare l'indagine (accordi con Dirigente Scolastico e Professori dell'Istituto scolastico che frequentano attualmente e firma dei genitori dei 5 studenti di origine cinese per il consenso informato), ho posto loro delle domande in un questionario che ha cercato di mettere fuoco alcuni aspetti su come il loro percorso formativo in ambito scolastico è stato percepito fin qui (a questo proposito, si veda Allegato E). In generale, per quanto il numero dei soggetti ritrovati è finora esiguo, da alcune risposte unanimi di questi 5 studenti (3 ragazzi e 2 ragazze), si possono comunque osservare alcuni dati di per sé già significativi in merito al loro percorso formativo:

- non hanno mai condiviso tempo extrascolastico con compagni di classe di altre culture;
- la motivazione della loro frequenza alla scuola secondaria di II grado è legata a fattori esclusivamente pragmatici (vicinanza della scuola da casa o spendibilità immediata del titolo di studio nel mondo del lavoro);
- i ricordi scolastici che hanno dei cicli scolastici precedenti, sono quasi tutti legati alle figure positive/negative degli insegnanti;
- la difficoltà riscontrate riguardo all'utilizzo del doppio codice linguistico - che alle secondarie di II° grado è resa ancora più complessa dai contributi disciplinari specifici e dalla quantità di informazioni - è stata gestita gradualmente con l'innalzarsi del livello di difficoltà grazie a strategie mnemoniche basate su supporti tecnologici (ad esempio, Google traduttore attivato dalle *app* dei cellulari). Questa indagine longitudinale - viste le complesse procedure organizzative e i necessari tempi per attivarle - è comunque tutt'ora in corso, dal momento che sono già stati individuati altri studenti che hanno partecipato al precedente studio e che attualmente frequentano le scuole secondarie di II° grado del territorio.

2.4 I dati dell'Osservatorio Regionale Educazione Istruzione della Regione Toscana in merito alla dispersione scolastica: il caso degli studenti di origine cinese nelle scuole del territorio della piana fiorentina (area *Macrolotto*)

Analizzando i dati del MIUR in ambito nazionale, la Cina risulta la terza nazione di origine degli studenti non comunitari: infatti, sono 53.339 gli alunni di origine cinese iscritti sul territorio nazionale all'anno scolastico 2017/2018, pari all'8,2% della popolazione scolastica non comunitaria nel suo complesso. Rispetto all'anno precedente gli alunni della comunità in esame sono aumentati del 7,7% con un tasso di crescita decisamente superiore a quanto evidenziato sul totale degli alunni non comunitari (+2,6%). Il numero degli iscritti è aumentato soprattutto nelle scuole secondarie: +10,5% in quelle di primo grado e +10,4% in quelle di II° grado. La scuola primaria registra un incremento nel numero di alunni cinesi pari al 6%, mentre la scuola dell'infanzia ha registrato un +5%. L'incidenza degli studenti appartenenti alla comunità in esame, sul totale degli alunni non comunitari, è più alta nelle scuole secondarie di I° grado dove è di cittadinanza cinese un iscritto su dieci, mentre risulta minima nella scuola secondaria di II° grado, dove scende al 6,8%. La distribuzione degli alunni cinesi tra gli ordini scolastici vede una maggior concentrazione nella primaria e nella secondaria di I° grado (rispettivamente 37,6% e 25,1%), mentre risulta inferiore alla media non comunitaria nella scuola dell'infanzia e nella secondaria di II° grado (18,4% e 18,9%). Rispetto alla distribuzione di genere e facendo sempre riferimento agli studenti di nazionalità cinese, l'incidenza della presenza femminile è inferiore alla media comunitaria nei due ordini scolastici inferiori, mentre la situazione si capovolge nelle scuole secondarie²⁶⁵. Sempre facendo riferimento a dati in ambito nazionale, nonostante il *trand* dei dati da cui emerge una scarsa frequenza alla secondaria di II° grado, però si può osservare anche come il numero dei laureati cinesi nel corso degli ultimi anni abbia registrato una crescita superiore, in termini percentuali, a quella registrata tra gli iscritti: +6,8% e come tra i laureati appartenenti alla comunità in esame, risulta più accentuata la polarizzazione di genere a favore delle donne che raggiungono un'incidenza del 62%. Per la trattazione del

²⁶⁵ Cfr. Elaborazione Direzione Transizione Fasce Vulnerabili - ANPAL servizi su dati MIUR in: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Eu5qhkvnXfkJ:https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Rapporti%2520annuali%2520sulle%2520comunit%25C3%25A0%2520migranti%2520in%2520Italia%2520-%2520anno%25202018/Cina-rapporto-2018.pdf+%&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it#5>, consultato il 24.06.2019, h.10,35.

presente studio, dall'analisi del "*Rapporto sulla dispersione scolastica in Toscana*" del 2014, si osserva come i risultati ottenuti dal confronto tra scuola primaria e secondaria di I° grado sottolineano in ambito territoriale l'effetto delle variabili individuali, che tende ad aumentare nel passaggio tra i due livelli di istruzione. Il ruolo dei fattori individuali - in entrambi gli ordini di scuole - gioca un ruolo decisivo per la motivazione a continuare gli studi fino alla secondaria di II° grado e, in primo luogo, l'indice di *status* socio-economico-culturale della famiglia (ESCS), che conferma come il *background* familiare abbia - fin dal ciclo primario - un'influenza nei risultati scolastici; se alla primaria le differenze di genere, di nazionalità e di capacità sono in parte mitigate dalla scuola, alla secondaria di I° grado finiscono per tradursi in *gap* consistenti nei livelli di apprendimento. All'aumentare dei carichi di studio individuale e della complessità dei temi trattati, le differenze individuali si rafforzano e la scuola fa fatica ad attenuarle, anche a causa di un tempo-scuola più ridotto rispetto ai primi anni di istruzione. Sembra, quindi, che la scuola secondaria inferiore fallisca laddove la scuola primaria riesce: contenere l'influenza delle differenze individuali e sociali nei livelli di apprendimento. Da una ricerca della "Fondazione Giovanni Agnelli" (2011)²⁶⁶, emerge che fra l'80 e il 90% della differenza negli apprendimenti per origine sociale si forma proprio alla secondaria di I° grado. In questa fase inizia così un processo cumulativo degli svantaggi sociali, dei bassi livelli di competenze e dei ritardi scolastici, che si riflette poi in una differenziazione dell'orientamento all'indirizzo di prosecuzione negli studi. Gli studenti più deboli sul fronte degli apprendimenti sono orientati dagli insegnanti verso specifici indirizzi secondari (IeFP, istruzione professionale), dove la concentrazione di studenti con un *background* simile rende loro difficile recuperare il ritardo maturato nei precedenti gradi di istruzione. Cosa fare, dunque, per frenare questo meccanismo che ha spesso come esito finale l'abbandono del sistema di istruzione? Il 17 Luglio 2019 è uscito il nuovo report del MIUR, dove la dispersione scolastica è rappresentata - come un *puzzle* - dall'insieme di cinque "tasselli": gli abbandoni in corso d'anno alla scuola secondaria di I° grado, gli abbandoni tra un anno e il successivo sempre alla secondaria di I° grado, quelli che scompaiono al termine del ciclo della secondaria di I° grado (non si iscrivono a una scuola superiore, né a un percorso IeFP, né ripetono l'anno), e infine gli abbandoni in corso d'anno e fra un anno e l'altro per la scuola secondaria di II° grado. In questo scenario, la Toscana si attesta tra le regioni italiane in cui *molto è stato fatto*, dal momento che secondo

²⁶⁶ Cfr. Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari, 2011.

i dati regionali nel 2018 la dispersione scolastica in Toscana è attualmente stimato intorno al 10,6% ed è in calo rispetto al 10,9% del 2017 (nel 2012 la Toscana registrò circa il 17,6%²⁶⁷) e in controtendenza rispetto al livello nazionale dove invece la dispersione ha registra una crescita, dal 14% del 2017 al 14,5% del 2018 (nel passaggio all'anno successivo, ben 131.062 studenti hanno abbandonato la scuola, non assolvendo all'obbligo)²⁶⁸. Comunque, nonostante il dato parzialmente consolante, anche in Toscana la sensazione è che in merito alla questione “abbandono scolastico” ci sia *tanto altro ancora da fare*, in quanto i soggetti in età evolutiva più a rischio restano gli alunni con cittadinanza straniera.



Figura 3. Fonte Istat (Istituto nazionale di statistica): grafico degli abbandoni scolastici AS 2017-2018.

²⁶⁷ Cfr. Rapporto IRPET 2014 (Istituto Regionale Programmazione Economica della Toscana) sulla dispersione scolastica in Toscana, in: http://www.irpet.it/wp-content/uploads/2016/04/513_rapporto-dispersione300714.pdf, consultato il 10.06.2018, h. 09.15.

²⁶⁸ Cfr. Report del MIUR sulla dispersione scolastica, 2018, in: <http://www.numeripari.org/2019/07/18/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica/>, consultato il 10.06.2018, h. 09.50.

Questo dato ha attivato una serie di disposizioni istituzionali per il monitoraggio del fenomeno della dispersione e l'*Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017*, ha strategicamente individuato degli indici di criticità per evidenziare le aree potenzialmente più a rischio. Con *indice di criticità* si intende fornire a tutta la regione Toscana - ripartita in 35 aree territoriali - un indicatore che sintetizzi con un unico valore numerico la situazione espressa dall'insieme dei 4 parametri che misurano il successo/insuccesso scolastico. Questo indice attribuisce a ciascun parametro il valore 1 nei casi in cui il dato della zona è peggiore della media regionale. La somma dei 4 parametri consente di avere una scala che va da "0" nei casi in cui i parametri zonali sono sempre migliori della media regionale, ad un massimo di 4 in cui tutti i parametri sono peggiori della media regionale. I 4 parametri che formano l'indice di criticità sono:

- percentuale di esiti negativi nella scuola secondaria di I° grado;
- percentuale di esiti negativi nella scuola secondaria di II° grado;
- percentuale di ritardo nella scuola secondaria di I° grado;
- percentuale di ritardo nella scuola secondaria di II° grado.

Per "ritardo", si intendono gli alunni che frequentano ciascun anno di corso, con uno o più anni di ritardo, rispetto all'età regolare ed il corrispondente totale degli iscritti. Indica un prolungamento del corso di studi misurato in termini di anni e riferito ai singoli alunni che hanno subito bocciature, ripetenze o interruzioni e successive riprese del proprio percorso di studi. La presente ricerca è stata realizzata nelle scuole dell'area Fiorentina Nord-Ovest che comprende il comune di Firenze (nello specifico, la ricerca è stata realizzata in un Istituto Comprensivo nel quartiere di Brozzi-Le Piagge) e il comune di Campi Bisenzio (nello specifico, la ricerca è stata realizzata in un Istituto Comprensivo nel quartiere di San Donnino); queste due aree territoriali presentano entrambe un numero elevato di studenti di origine cinese per classe e un parametro di criticità pari a 3 che misura il successo/insuccesso scolastico.

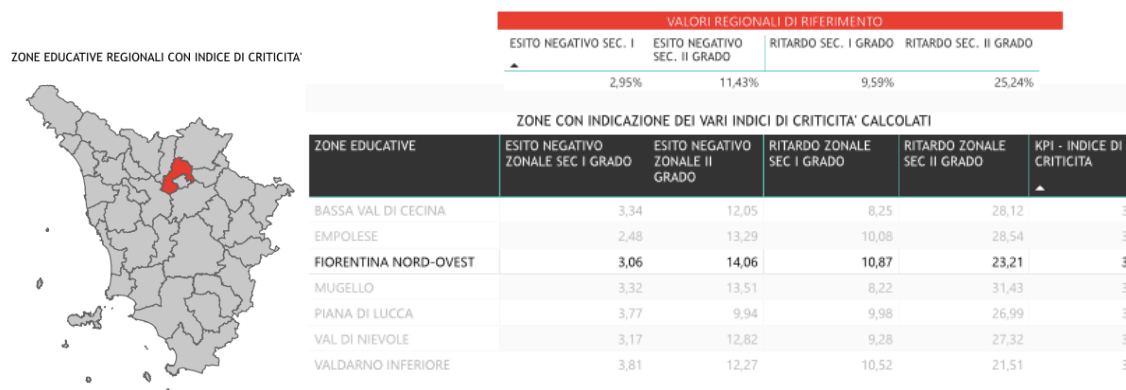


Figura 4. Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017: grafico con indice di criticità per il *drop-out* (area fiorentina Nord-Ovest).

L'altra area critica presa in esame è stata quella del pratese, che comprende i dati relativi alle scuole del comune di Prato (nello specifico, la ricerca è stata realizzata in tre Istituti Comprensivi, nei quartieri di Fontanelle (circoscrizione Sud di Prato), San Giusto (circoscrizione Centro-Sud di Prato) e San Paolo (circoscrizione Centro-Ovest di Prato); anche in questo caso, quest'area territoriale presenta un numero elevato di studenti di origine cinese per classe e un parametro di criticità pari a 4 che misura il successo/insuccesso scolastico.



Figura 5. Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017: grafico con indice di criticità per il *drop-out* (area pratese).

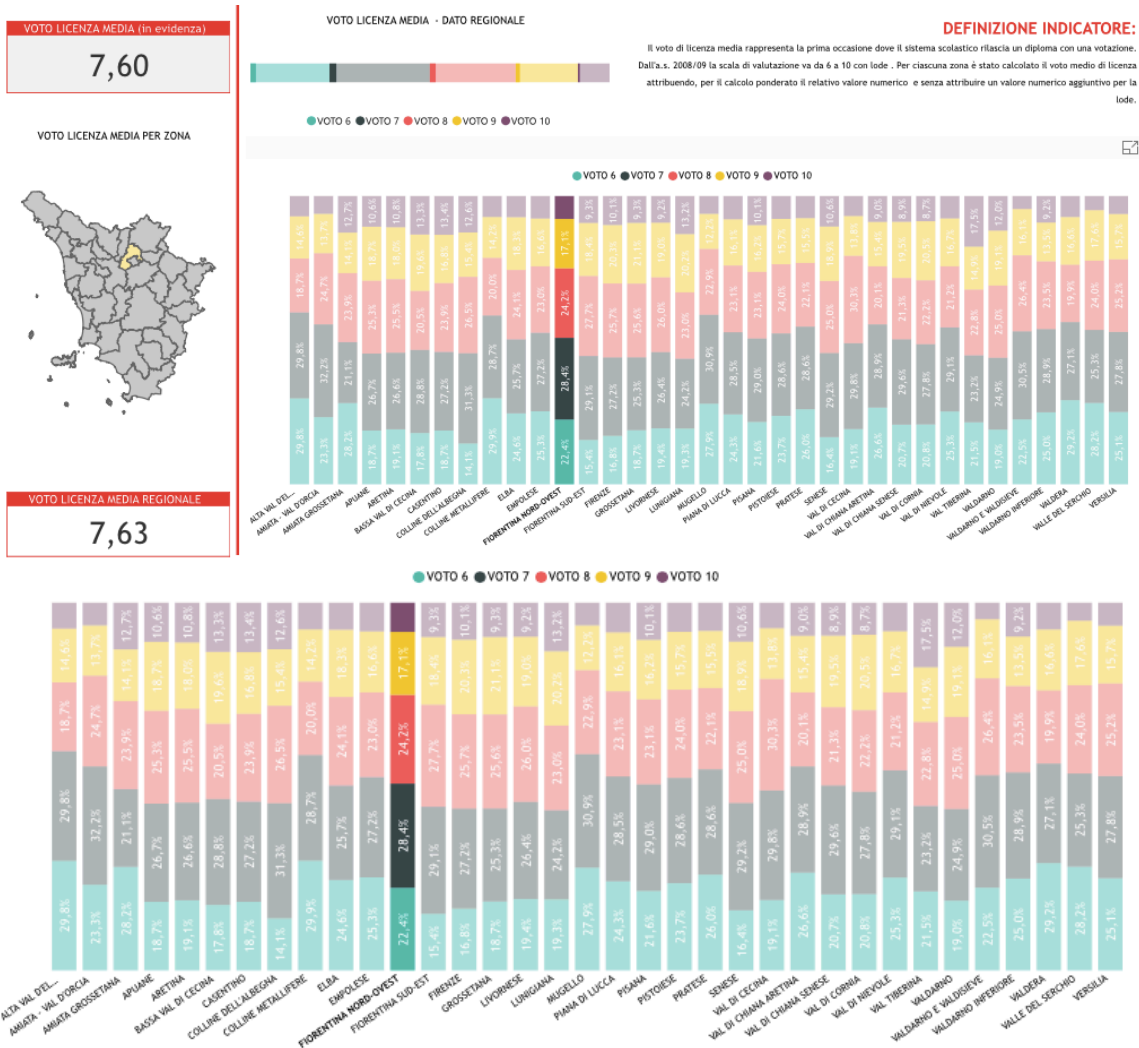


Figura 6. Il grafico indica per l'area fiorentina Nord-Ovest, la media voto di licenza media degli studenti, espresso in decimali al termine del triennio della scuola secondaria di I° grado.
 Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017.

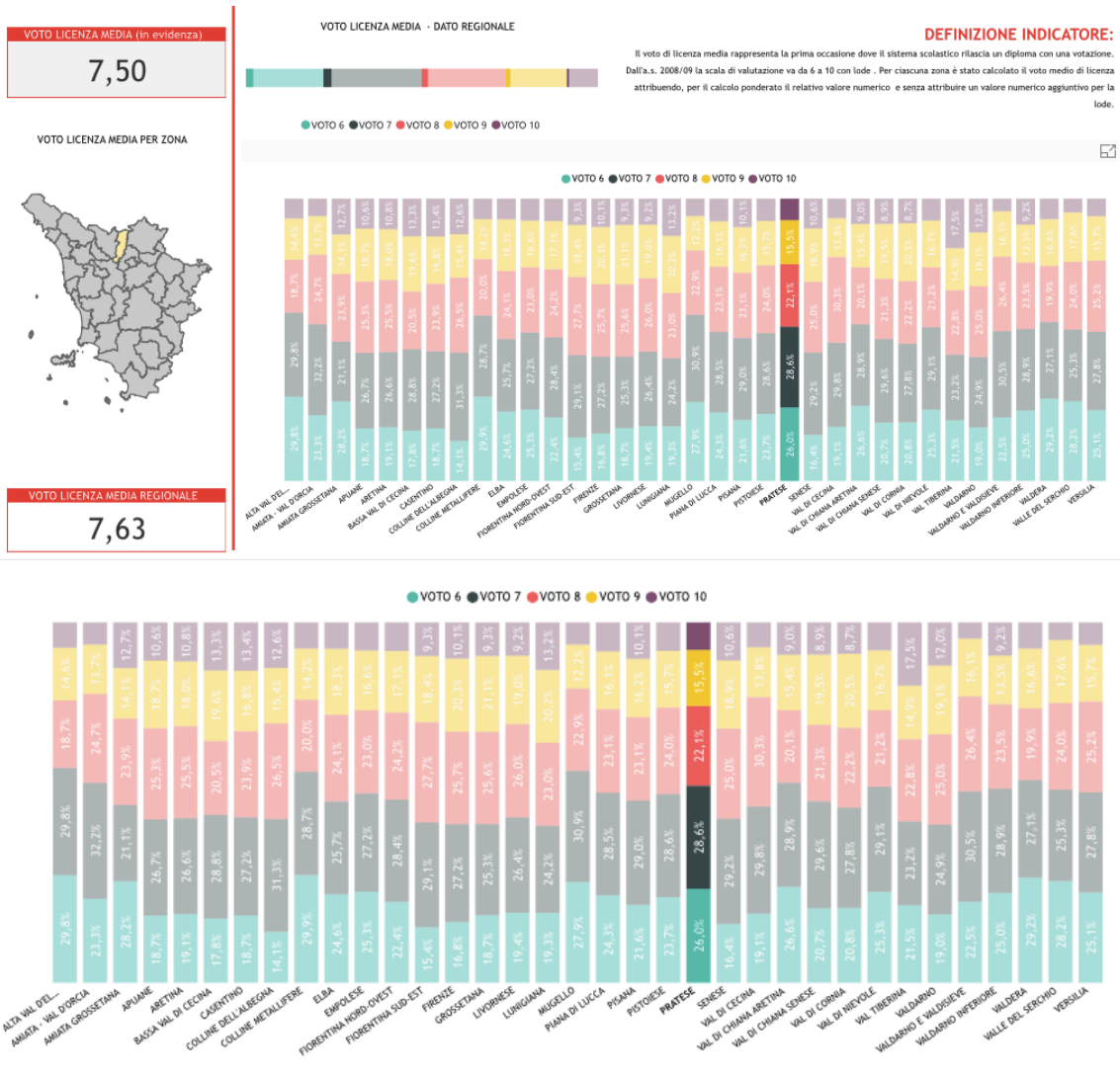
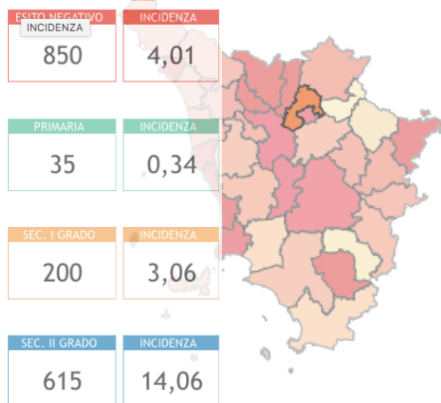


Figura 7. Il grafico indica per l'area pratese la media voto di licenza media degli studenti, espresso in decimali al termine del triennio della scuola secondaria di I° grado.
 Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017.

DEFINIZIONE INDICATORE:

Con esito negativo (boccatura) si considera l'insieme di tipologie di esito che corrispondono alla mancata promozione di un alunno: in particolare hanno un esito negativo quelli alunni iscritti che, alla fine dell'anno scolastico non siano stati ammessi alla classe successiva, non siano stati ammessi all'esame o non abbiano superato l'esame. L'indicatore rappresenta il rapporto percentuale tra questi ultimi ed il numero degli alunni scrutinati (ovvero degli iscritti totali al netto dei trasferimenti).

DISTRIBUZIONE ALUNNI CON ESITO NEGATIVO PER ZONA



LETTURA MAPPA:

Per visualizzare il nome della Zona Educativa e i dati in essa contenuta è necessario spostarsi con il cursore sopra il territorio di interesse.

INCIDENZA ALUNNI CON ESITO NEGATIVO PER ORDINE SCOLASTICO (%)

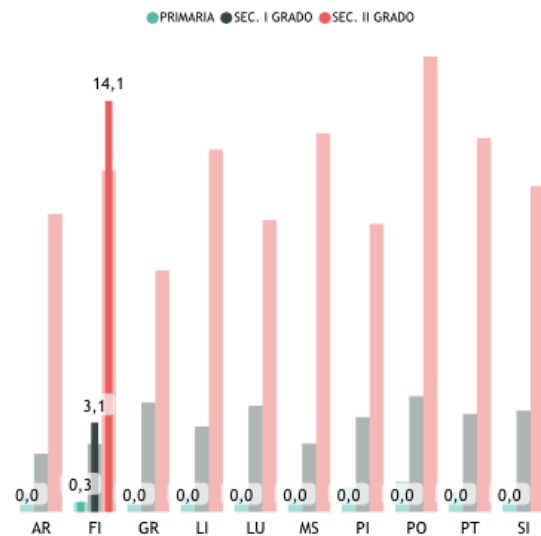


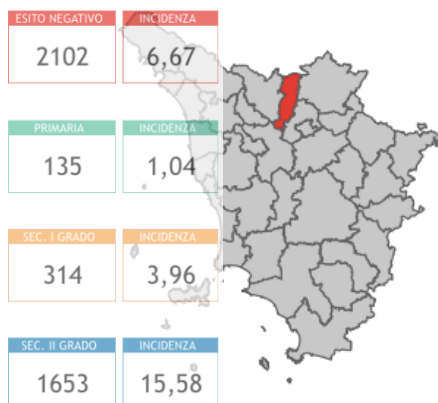
Figura 8. Il grafico rappresenta il rapporto percentuale tra l'insieme di tipologie di esito di studenti che non avuto accesso alla classe successiva (studenti non ammessi alla classe successiva, studenti non ammessi all'esame, studenti che non hanno superato l'esame che corrispondono alla mancata promozione di un alunno) e il numero di alunni scrutinati (iscritti totali al netto dei trasferimenti) per l'area territoriale fiorentina Nord-Ovest.

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017.

DEFINIZIONE INDICATORE:

Con esito negativo (boccatura) si considera l'insieme di tipologie di esito che corrispondono alla mancata promozione di un alunno: in particolare hanno un esito negativo quelli alunni iscritti che, alla fine dell'anno scolastico non siano stati ammessi alla classe successiva, non siano stati ammessi all'esame o non abbiano superato l'esame. L'indicatore rappresenta il rapporto percentuale tra questi ultimi ed il numero degli alunni scrutinati (ovvero degli iscritti totali al netto dei trasferimenti).

DISTRIBUZIONE ALUNNI CON ESITO NEGATIVO PER ZONA



LETTURA MAPPA:

Per visualizzare il nome della Zona Educativa e i dati in essa contenuta è necessario spostarsi con il cursore sopra il territorio di interesse.

INCIDENZA ALUNNI CON ESITO NEGATIVO PER ORDINE SCOLASTICO (%)



Figura 9. Il grafico rappresenta il rapporto percentuale tra l'insieme di tipologie di esito di studenti che non avuto accesso alla classe successiva (studenti non ammessi alla classe successiva, studenti non ammessi all'esame, studenti che non hanno superato l'esame che corrispondono alla mancata promozione di un alunno) e il numero di alunni scrutinati (iscritti totali al netto dei trasferimenti) per l'area territoriale fiorentina Nord-Ovest.

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017.

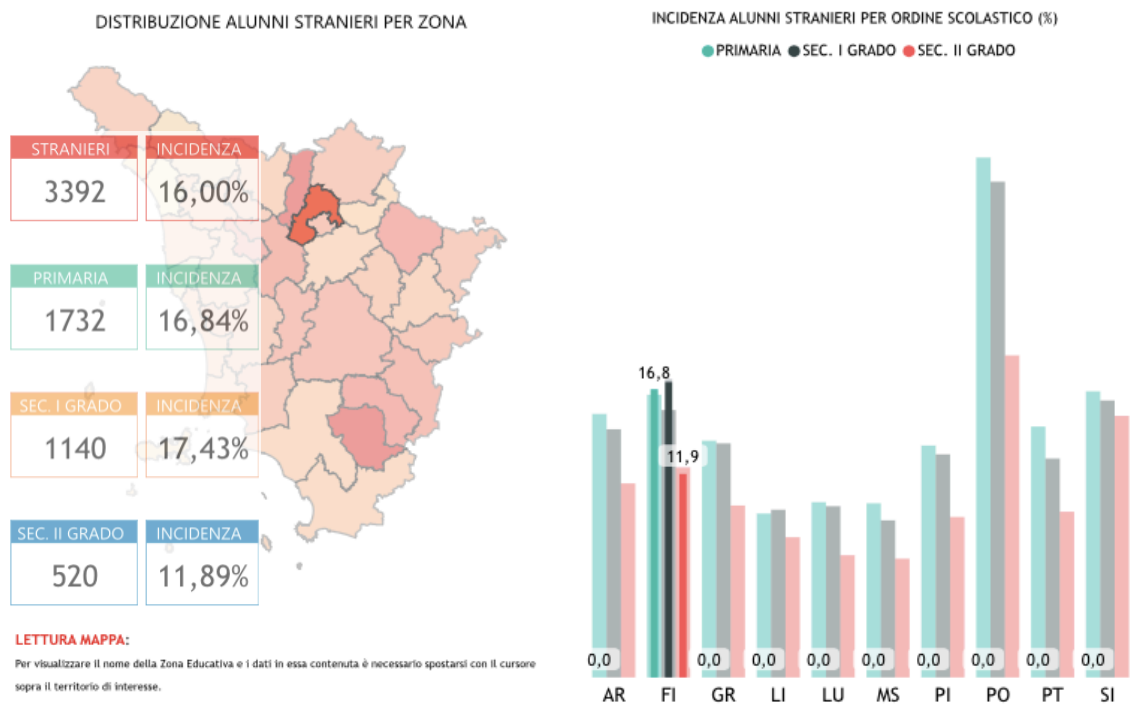


Figura 10. Il grafico rappresenta la distribuzione degli alunni stranieri per l'area territoriale fiorentina Nord-Ovest.
Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017.

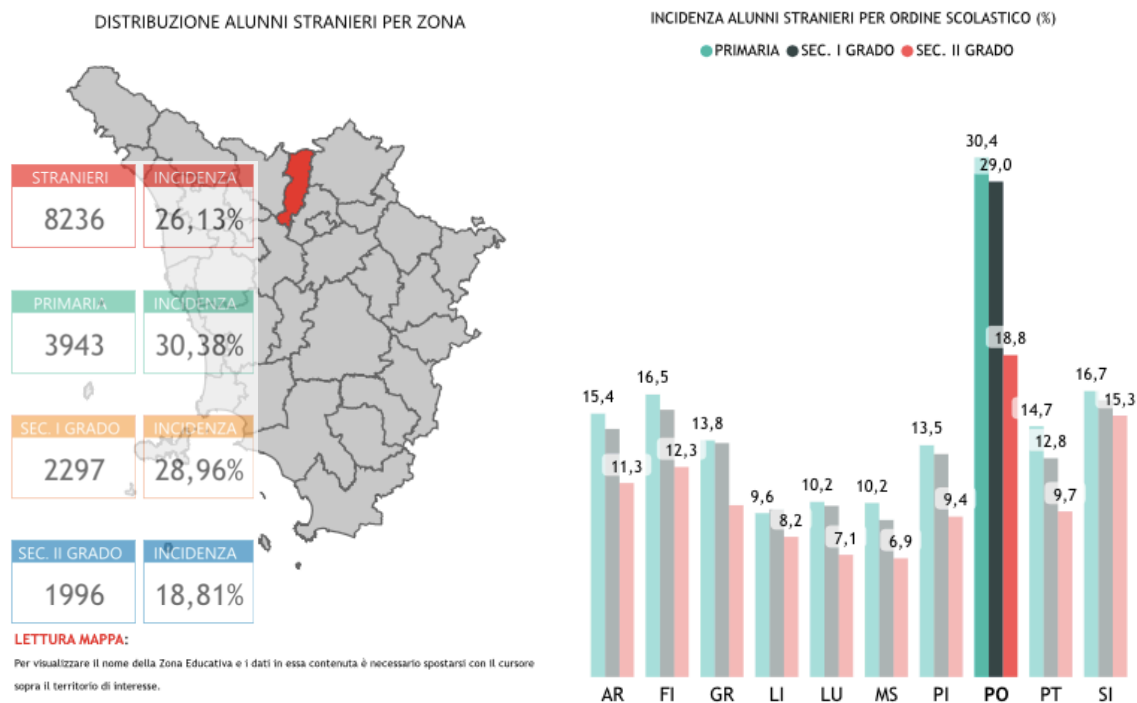


Figura 11. Il grafico rappresenta la distribuzione degli alunni stranieri per l'area territoriale pratese.
Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017.

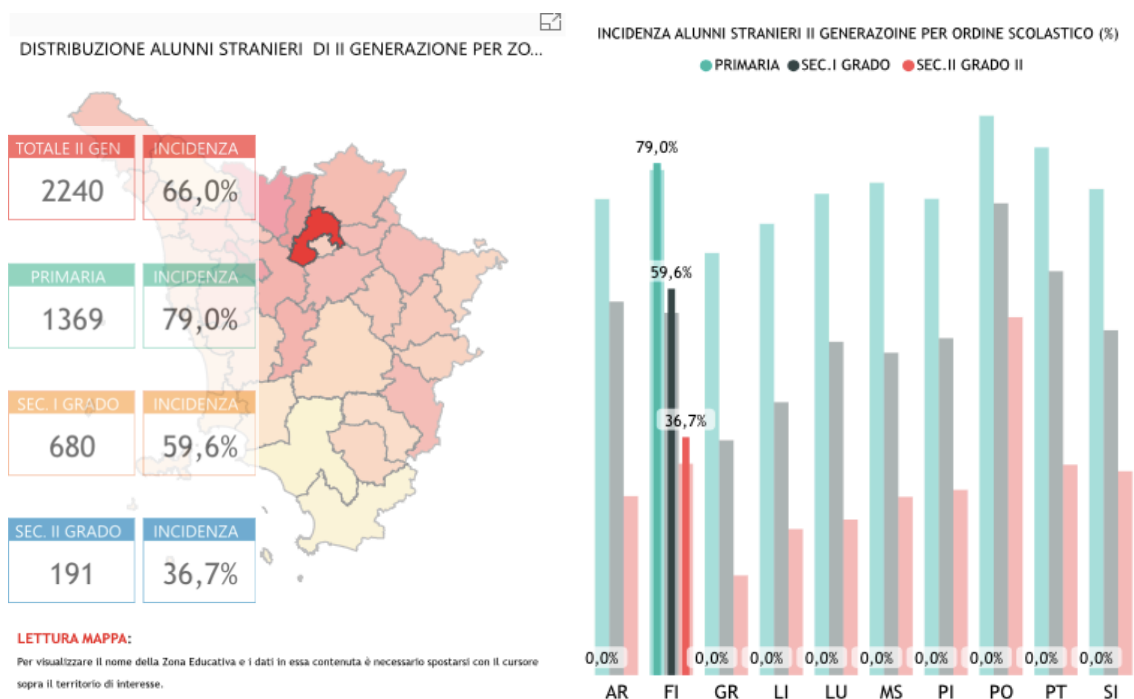


Figura 12. Il grafico rappresenta la distribuzione degli alunni stranieri di seconda generazione per l'area territoriale fiorentina Nord-Ovest.

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017.

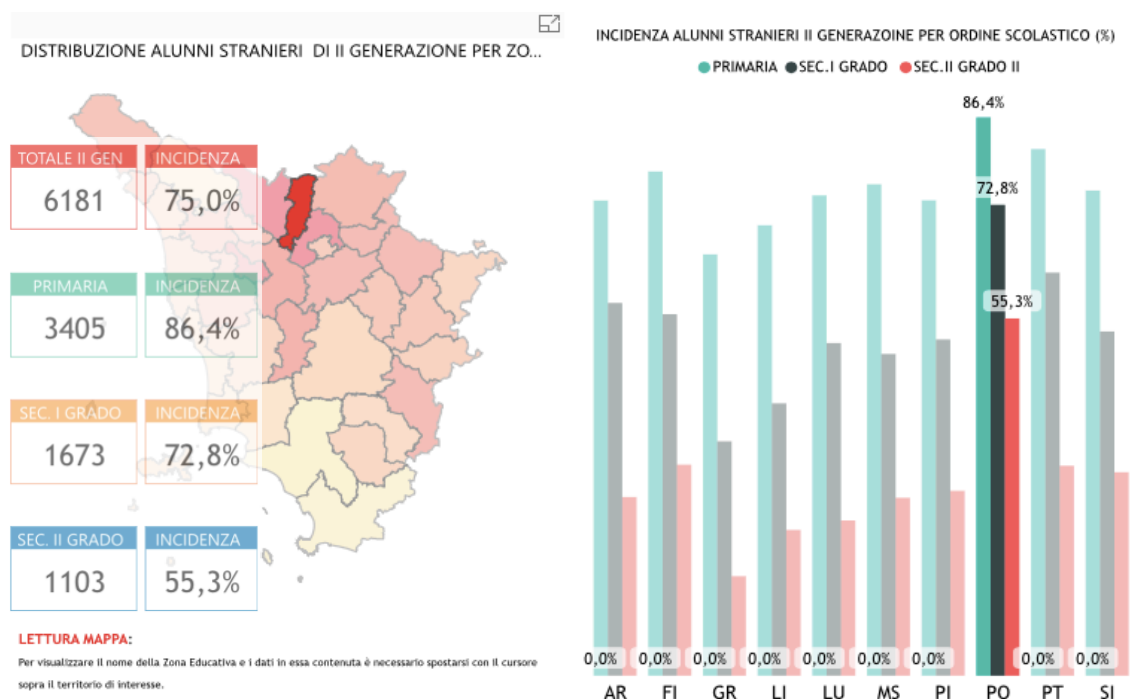


Figura 13. Il grafico rappresenta la distribuzione degli alunni stranieri di seconda generazione per l'area territoriale pratese.

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2016-2017.

Alla luce di questi dati, nell'approfondimento dell'Osservatorio regionale Toscana in merito agli studenti di origine cinese nell'arco temporale degli ultimi 4 anni scolastici, riguardo al fenomeno della dispersione per l'anno scolastico 2017-2018 in cui la ricerca è stata realizzata, si può osservare quanto segue:

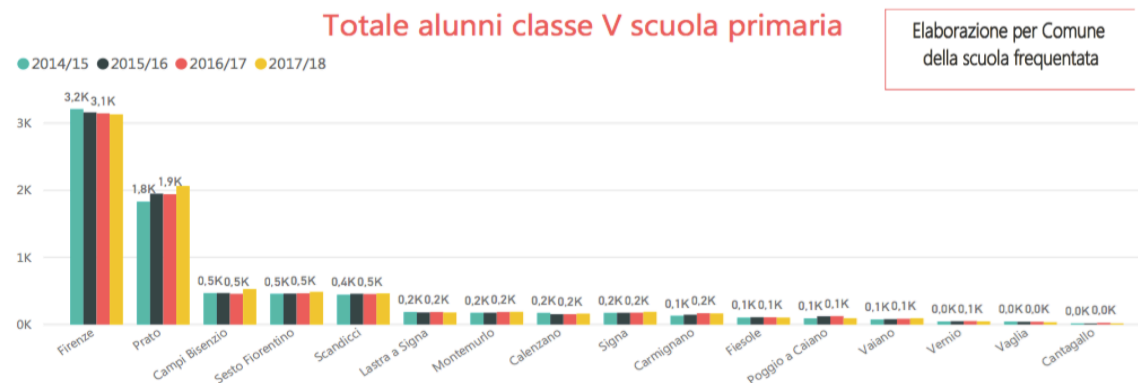


Figura 14. Il grafico indica il totale degli alunni frequentanti il quinto anno di scuola primaria con *focus* nelle 3 aree territoriali prese in esame per la ricerca (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).
 Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

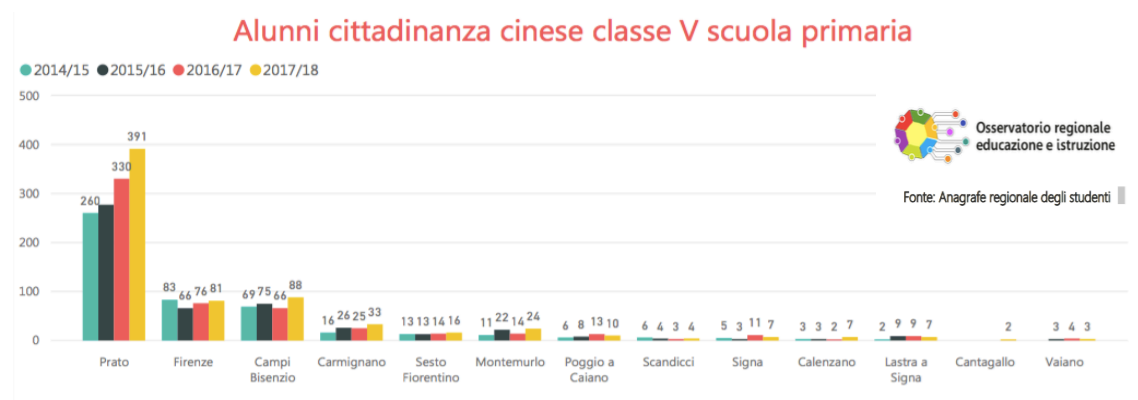


Figura 15. Il grafico indica il totale degli alunni di origine cinese frequentanti il quinto anno di scuola primaria con *focus* nelle 3 aree territoriali prese in esame per la ricerca (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).
 Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

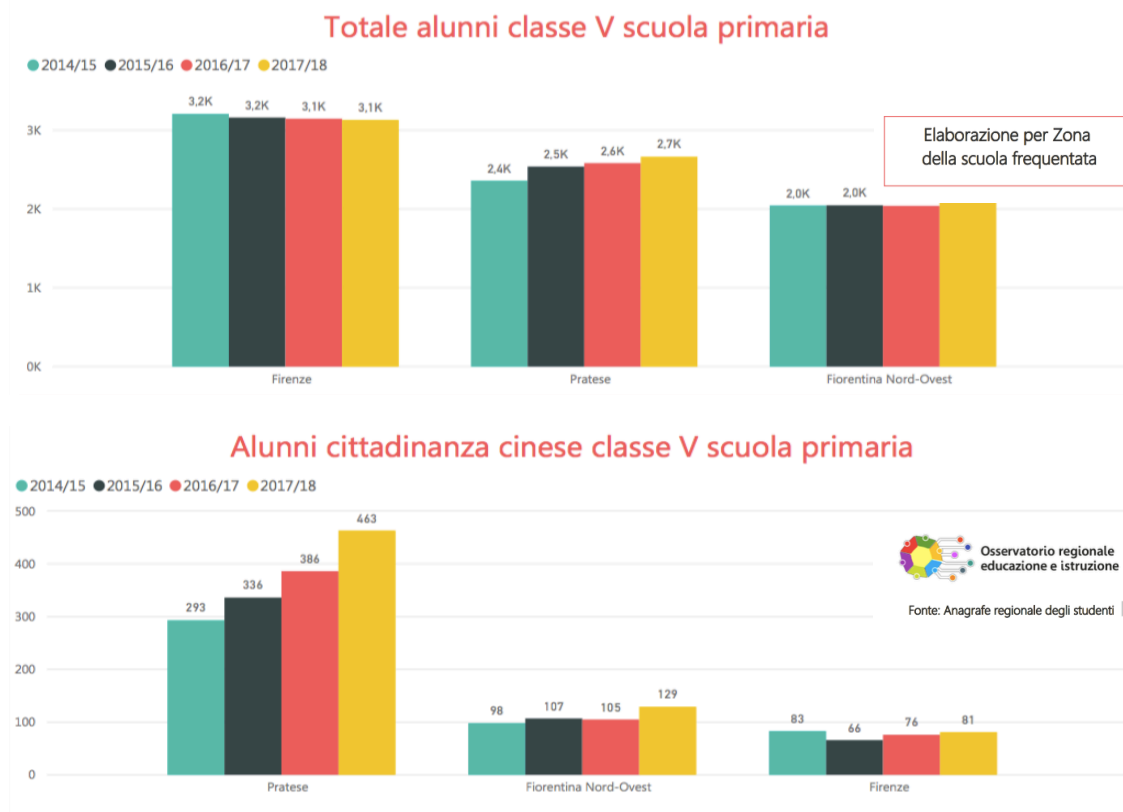


Figure 16 e 17. I grafici indicano la frequenza scolastica del totale degli alunni e i giovani studenti di origine cinese al quinto anno di scuola primaria con elaborazione per zona della scuola frequentata (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

I dati numerici espressi nei grafici e in merito all'ultimo anno di scuola primaria, si possono in sintesi così riassumere:

- studenti di classe V di scuola primaria - Firenze (area Nord-Ovest)

2014/15: totale 3.207 di cui 83 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 3.161; di cui 66 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 3.146; di cui 76 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 3.130; di cui 81 studenti di origine cinese;

- studenti di classe V di scuola primaria - Campi Bisenzio

2014/15: totale 467; di cui 69 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 469; di cui 75 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 457; di cui 66 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 528; di cui 88 studenti di origine cinese;

- studenti di classe V di scuola primaria - Prato

2014/15: totale 1830; di cui 260 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 1950; di cui 277 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 1941; di cui 330 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 2064; di cui 391 studenti di origine cinese.

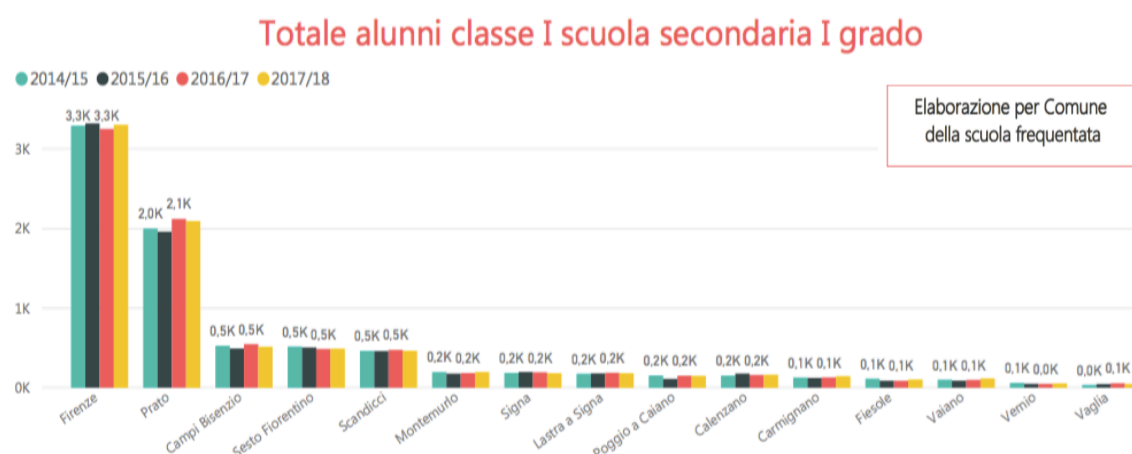


Figura 18. Il grafico indica il totale degli studenti che frequentano la prima classe della secondaria di I° grado con elaborazione per zona della scuola frequentata (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).
 Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

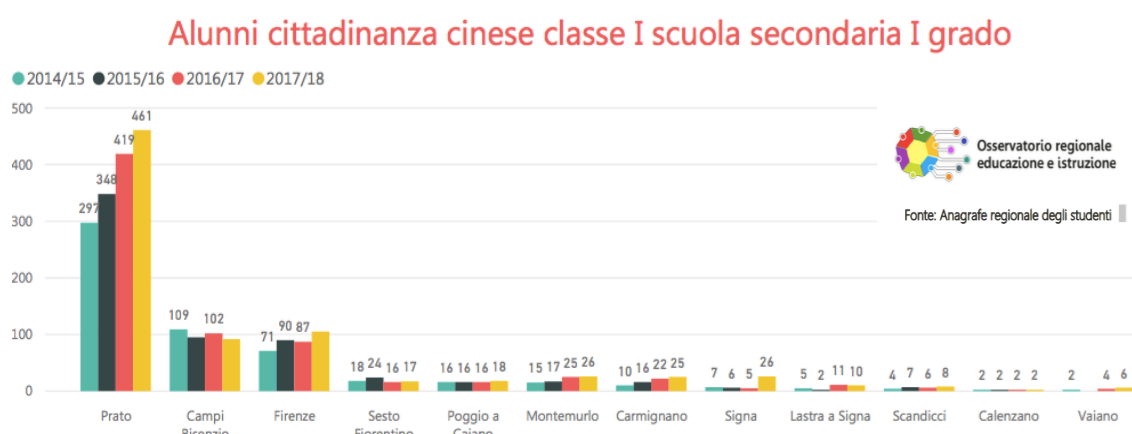


Figura 19. Il grafico indica il totale degli studenti di origine cinese che frequentano la prima classe della secondaria di I° grado con elaborazione per zona della scuola frequentata (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).
 Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

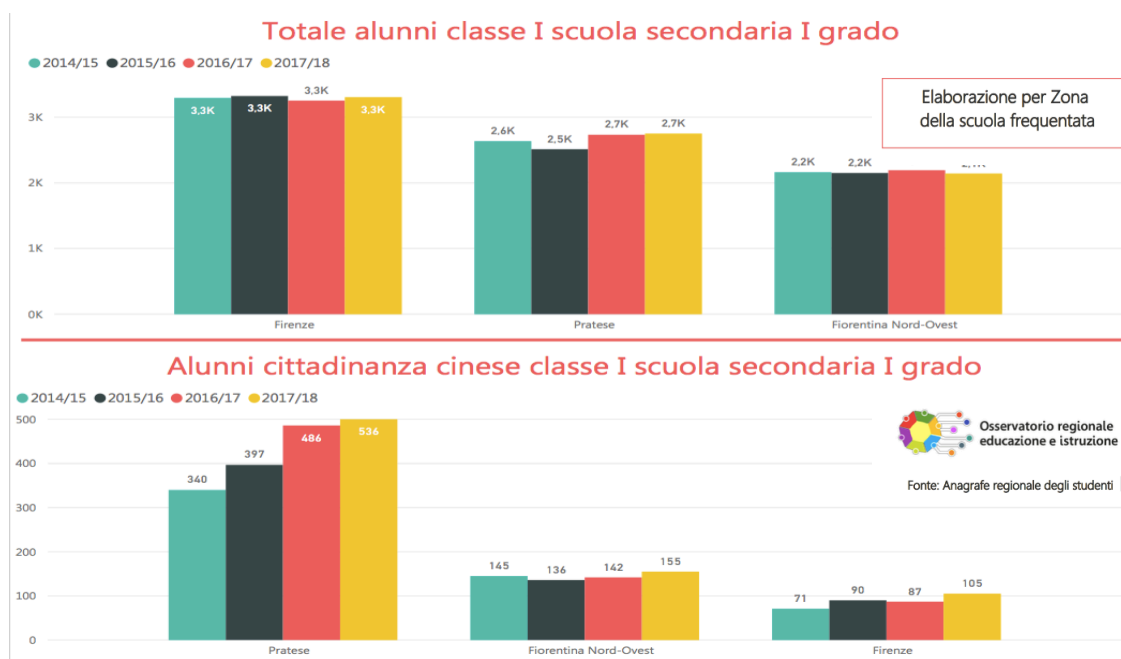


Figure 20 e 21. I grafici indicano i dati in merito alla frequenza scolastica del totale degli alunni e gli studenti di origine cinese al primo anno di scuola secondaria di I° grado con elaborazione per zona della scuola frequentata all'anno scolastico (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).
 Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

I dati numerici espressi nei grafici e in merito alla prima classe della scuola secondaria di I° grado, si possono in sintesi così riassumere:

- *studenti di classe I di scuola secondaria di I° grado - Firenze (area Nord-Ovest)*

2014/15: totale 3.293 di cui 71 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 3.322 di cui 90 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 3.252 di cui 87 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 3.304 di cui 105 studenti di origine cinese;

- *studenti di classe I di scuola secondaria di I° grado - Campi Bisenzio:*

2014/15: totale 527 di cui 109 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 493 di cui 95 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 548 di cui 102 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 514 di cui 92 studenti di origine cinese;

- *studenti di classe I di scuola secondaria di I° grado - Prato:*

2014/15: totale 2.000 di cui 297 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 1.962 di cui 348 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 2.122 di cui 419 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 2.094 di cui 461 studenti di origine cinese.

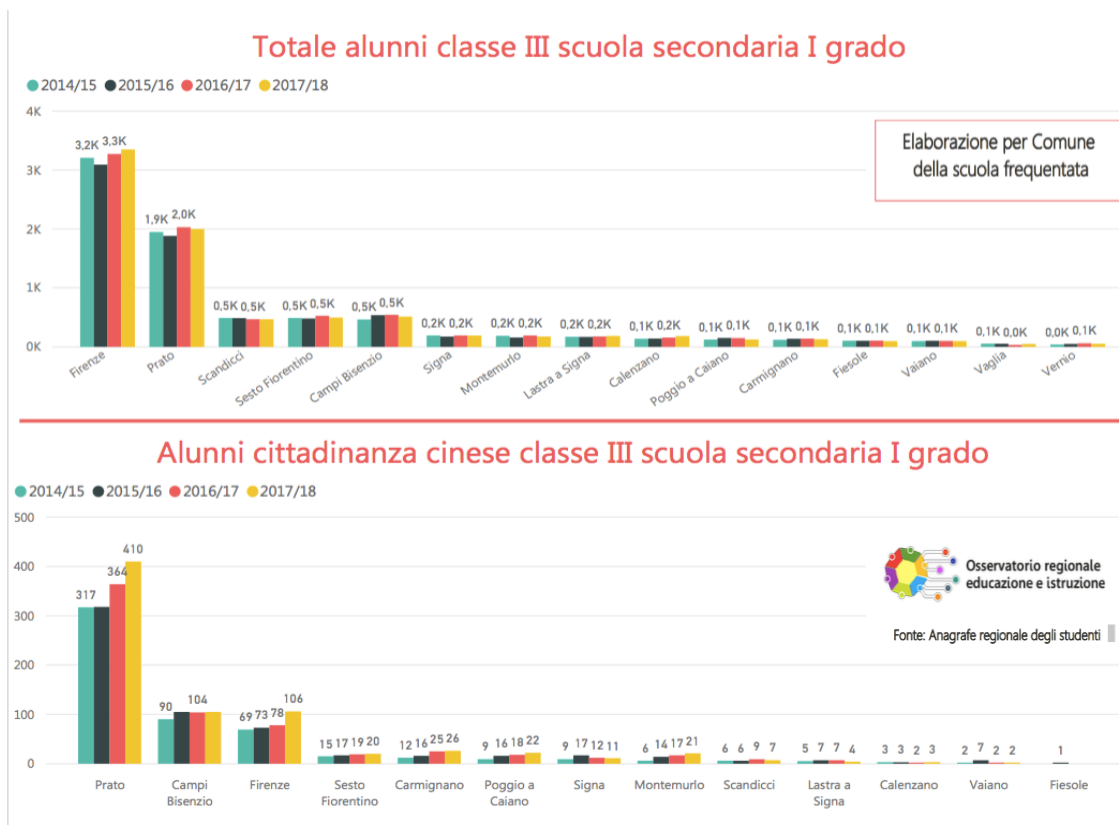


Figure 22 e 23. I grafici indicano i dati in merito alla frequenza scolastica del totale degli alunni e gli studenti di origine cinese al terzo anno di scuola secondaria di I° grado con elaborazione per comune della scuola frequentata (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).
 Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

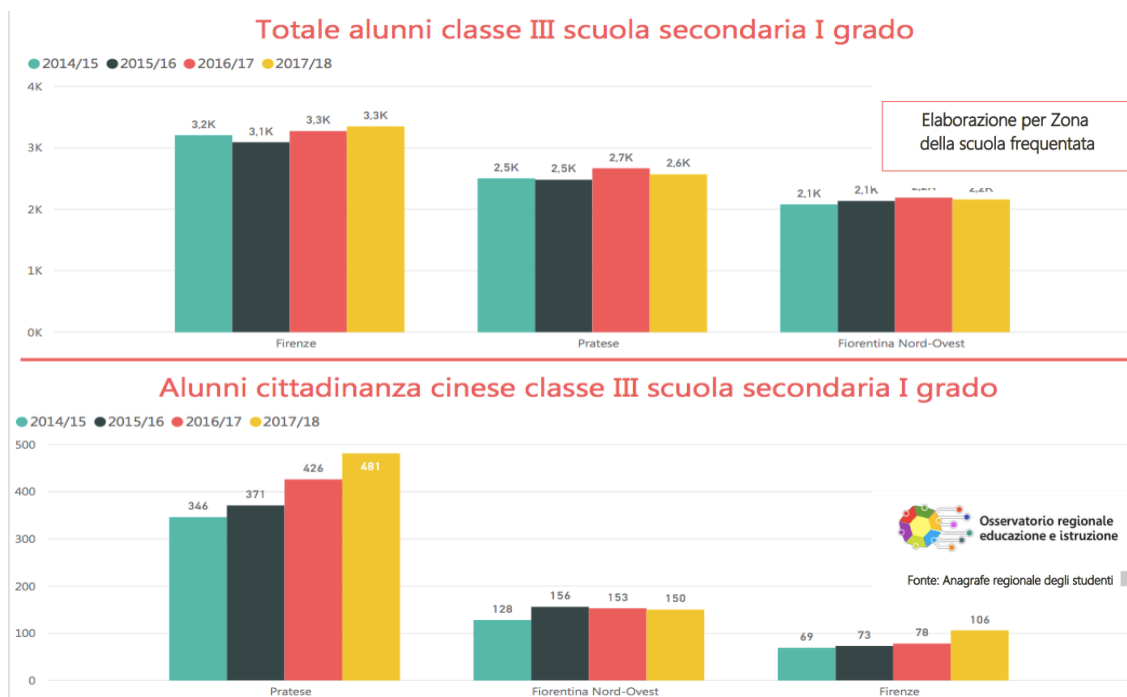


Figure 24 e 25. I grafici indicano i dati in merito alla frequenza scolastica del totale degli alunni e gli studenti di origine cinese al terzo anno di scuola secondaria di I° grado con elaborazione per zona della scuola frequentata (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

I dati numerici espressi nei grafici e in merito al terzo ed ultimo anno della classe di scuola secondaria di I° grado, si possono in sintesi così riassumere:

- studenti di classe III di scuola secondaria di I° grado - Firenze (area Nord-Ovest)

2014/15: totale 3.205 di cui 69 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 3.091 di cui 73 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 3.272 di cui 78 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 3.348 di cui 106 studenti di origine cinese;

- studenti di classe III di scuola secondaria di I° grado - Campi Bisenzio

2014/15: totale 458 di cui 90 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 534 di cui 105 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 540 di cui 104 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 508 di cui 105 studenti di origine cinese;

- studenti di classe III di scuola secondaria di I° grado - Prato

2014/15: totale 1.946 di cui 317 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 1.882 di cui 318 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 2.029 di cui 364 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 1.998 di cui 410 studenti di origine cinese.

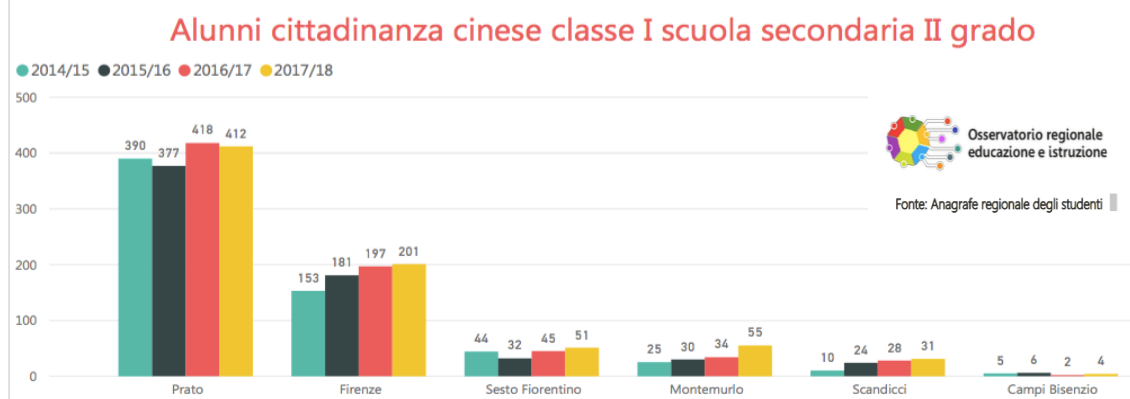
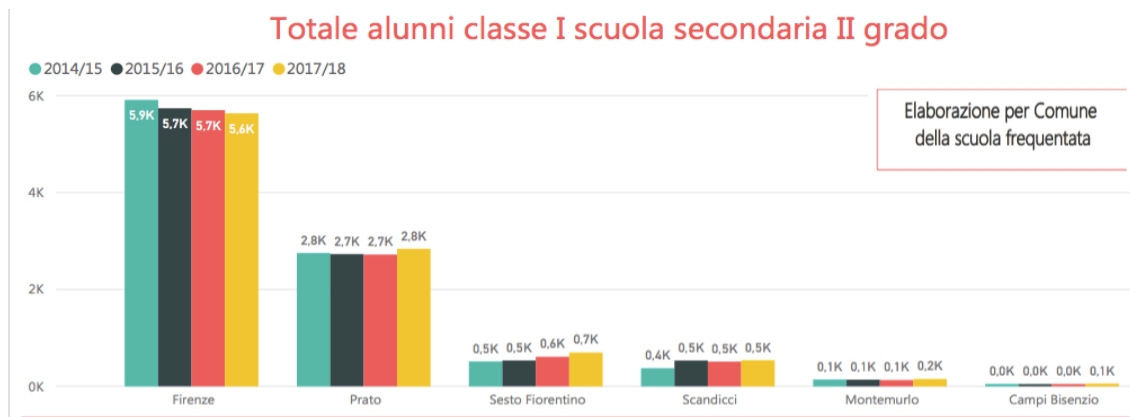


Figure 26 e 27. I grafici indicano i dati in merito alla frequenza scolastica del totale degli alunni e gli studenti di origine cinese al primo anno di scuola secondaria di II° grado con elaborazione per comune della scuola frequentata (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).
Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

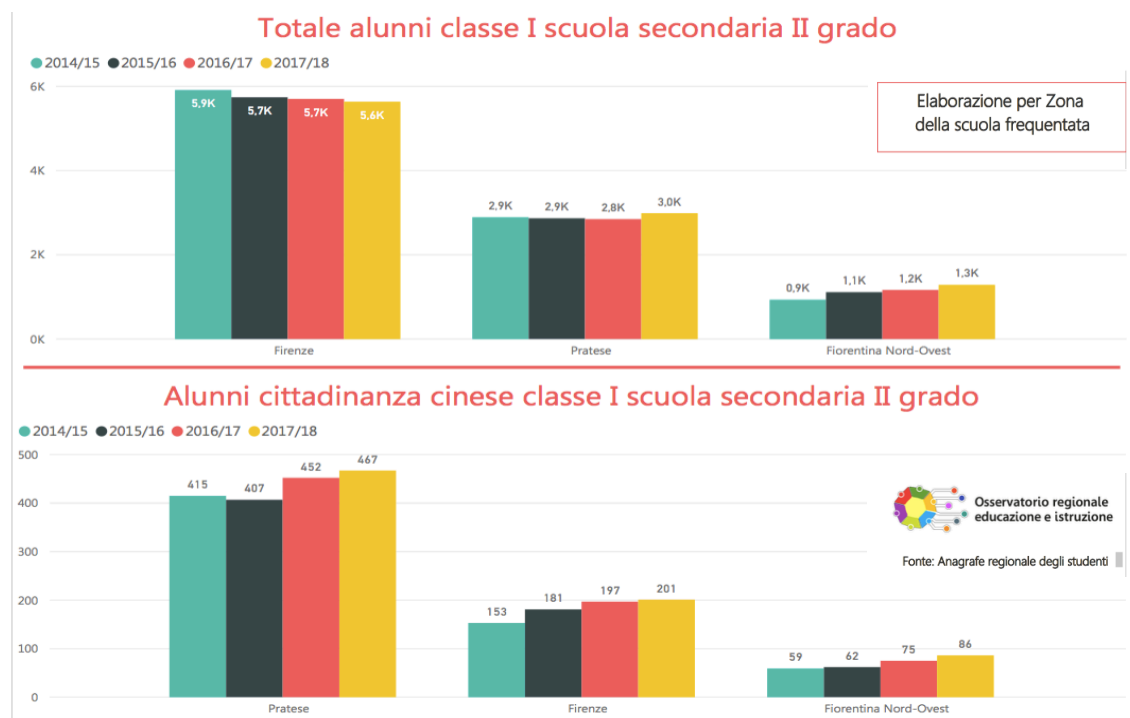


Figure 28 e 29. I grafici indicano i dati in merito alla frequenza scolastica del totale degli alunni e gli studenti di origine cinese al primo anno di scuola secondaria di II° grado con elaborazione per zona frequentata (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).
Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

I dati numerici espressi nei grafici e in merito alla prima classe della scuola secondaria di II° grado, si possono in sintesi così riassumere:

- *studenti di classe I di scuola secondaria di II° grado - Firenze (area Nord-Ovest)*

2014/15: totale 5.913 di cui 153 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 5.742 di cui 181 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 5703 di cui 197 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 5.636 di cui 201 studenti di origine cinese;

- *studenti di classe I di scuola secondaria di II° grado - Campi Bisenzio*

2014/15: totale 48 di cui 5 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 46 di cui 6 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 47 di cui 2 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 54 di cui 4 studenti di origine cinese;

- *studenti di classe I di scuola secondaria di II° grado - Prato*

2014/15: totale 2.750 di cui 390 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 2.729 di cui 377 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 2.718 di cui 418 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 2.836 di cui 412 studenti di origine cinese.

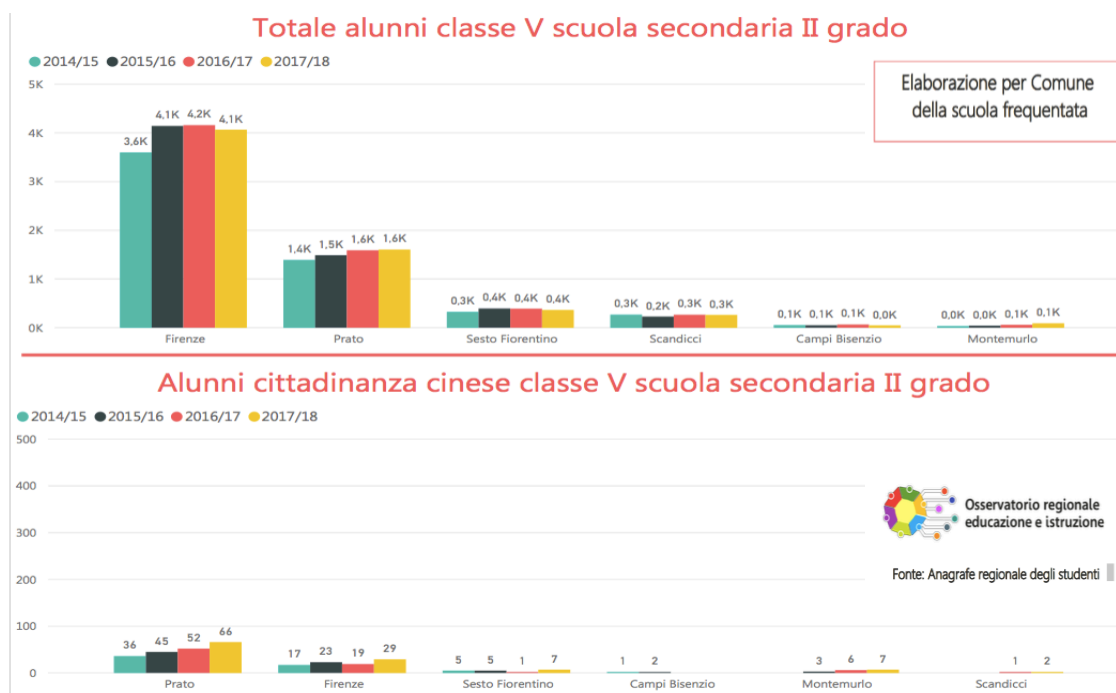


Figure 30 e 31. I grafici indicano i dati in merito alla frequenza scolastica del totale degli alunni e gli studenti di origine cinese al quinto anno di scuola secondaria di II° grado con elaborazione per zona frequentata (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

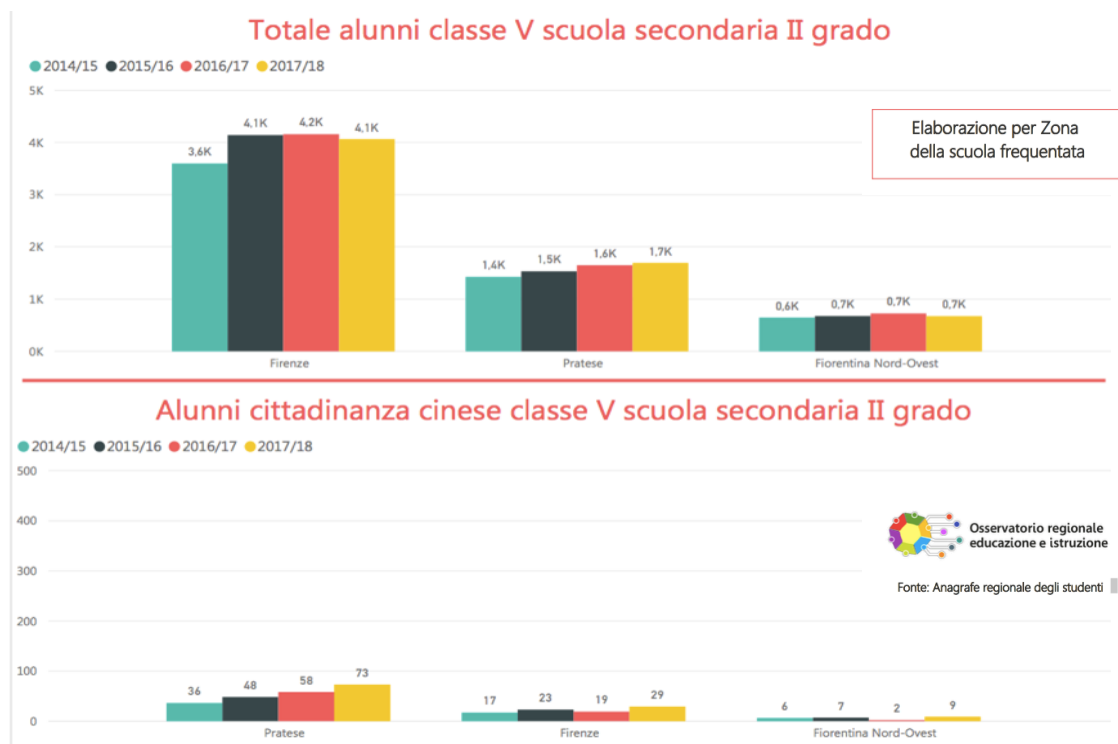


Figure 32 e 33. I grafici indicano i dati in merito alla frequenza scolastica del totale degli alunni e gli studenti di origine cinese al quinto anno di scuola secondaria di II° grado con elaborazione per zona frequentata (dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2017/2018).

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

I dati numerici espressi nei grafici per il quinto ed ultimo anno della classe di scuola secondaria di II° grado, si possono in sintesi così riassumere:

- *studenti di classe V di scuola secondaria di II° grado - Firenze (area Nord-Ovest)*

2014/15: totale 3.596 di cui 17 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 4.142 di cui 23 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 4.158 di cui 19 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 4.064 di cui 29 studenti di origine cinese;

- *studenti di classe V di scuola secondaria di II° - Campi Bisenzio*

2014/15: totale 53 di cui 1 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 51 di cui 2 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 66 di cui 0 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 47 di cui 0 studenti di origine cinese;

- *studenti di classe V di scuola secondaria di II° grado - Prato*

2014/15: totale 1.388 di cui 36 studenti di origine cinese;

2015/16: totale 1.487 di cui 45 studenti di origine cinese;

2016/17: totale 1.587 di cui 52 studenti di origine cinese;

2017/18: totale 1.601 di cui 66 studenti di origine cinese.

Il tema della dispersione scolastica si sta imponendo con sempre maggior forza all'attenzione - sia a livello nazionale che in ambito territoriale, ad esempio in Toscana - presentandosi in tutta la sua problematicità e mostrando effetti di vasta portata che in modo evidente si ripercuotono oltre che sullo sviluppo individuale dei giovani coinvolti, sul capitale umano e quindi sull'intera collettività. È importante tenere conto che nelle esperienze italiane di studio per misurare il benessere equo e sostenibile²⁶⁹, l'istruzione e la formazione sono individuate tra le dodici dimensioni del benessere su cui valutare il progresso di una società che, tendendo al cosiddetto "*superamento del PIL*", non debbono essere solo di carattere economico ma anche sociale e ambientale, con misure di disegualianza e sostenibilità; anche in tale approccio tra i parametri di riferimento prescelti come significativi vengono riproposti gli indicatori legati ai livelli di istruzione, all'abbandono scolastico ed ai *NEET*, come pure ai livelli di competenze degli studenti. In considerazione di tutto ciò e con l'intento di fornire un quadro informativo quanto più esaustivo possibile, questo lavoro trae informazioni contemporaneamente da più fonti che vengono integrate tra loro: se per ritardi, esiti e votazioni si attinge infatti dalle banche dati regionali (l'anagrafe degli studenti nel SISR) che consentono una ricchezza molto ampia unita al dettaglio territoriale (unica e preziosa possibilità di effettuare disamine di livello zonale e addirittura comunale), per il primo gruppo di indicatori (l'abbandono propriamente detto, livelli, *NEET*) si utilizzano le fonti di ISTAT/EUROSTAT che mediante parametri numerici standard sono indispensabili per garantire la confrontabilità con gli obiettivi strategici e con lo scenario nazionale e internazionale, altrimenti non realizzabili attraverso l'anagrafe regionale. Si tratta, quindi, di usare tutte le fonti disponibili cercando di tener ben presente - per ciascuna di esse - il potenziale informativo, ma anche mantenendo la consapevolezza dei rispettivi limiti. Curando il più possibile la chiarezza nei termini e nelle definizioni adottate, possiamo così avere un ventaglio di indicatori coerenti che non si sovrappongono tra loro, ma si integrano vicendevolmente per descrivere stati di realtà territoriale. La riduzione del prematuro abbandono scolastico trova ampio spazio tra le priorità europee: l'obiettivo di scendere al di sotto del 10%, già previsto dalla strategia di Lisbona e purtroppo non ancora raggiunto,

²⁶⁹ Il benessere equo e sostenibile in Italia - CNEL (*Istituzionale del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro*), ISTAT (*Istituto nazionale di Statistica*), Marzo 2013. Rapporto Istat su BES, in: <https://www.istat.it/it/archivio/84348>, consultato il 07.11.2017, h. 09.00.

viene riproposto anche per il 2020 come fondamentale per la crescita dell'Unione Europea. L'indicatore internazionale adottato è quello dei già citati ESL, ovvero la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano prematuramente gli studi senza aver conseguito un titolo di scuola secondaria di II° grado o una qualifica professionale²⁷⁰ che, sebbene in forma aggregata, ci fornisce segnali importanti rendendo possibili le comparazioni di contesto. Questo dato in Italia viene rilevato dall'ISTAT attraverso le indagini campionarie sulle Forze di Lavoro.²⁷¹ Analizzando il totale degli studenti e gli studenti di origine cinese in merito all'orientamento della scelta per la classe prima della secondaria di II° grado - e soltanto focalizzando l'attenzione all'anno scolastico 2017/18 - si può evincere che nei Comuni interessati alla ricerca la maggioranza degli studenti di origine cinese attualmente è ancora incline a scegliere percorsi in ambito di specializzazione professionale o in area tecnica.

	2017/18		
	TIPO ISTRUZIONE		
	LICEALE	PROFESSIONALE	TECNICA
Fiorentina Nord-Ovest Campi Bisenzio	54	0	0
Firenze	2.917	1.259	1.460
Prato	1.220	593	1.023

Figura 34. Il grafico indica il totale di alunni con cittadinanza cinese che ha scelto come proseguire gli studi alla secondaria di I° grado.

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

²⁷⁰ Nel confronto europeo l'indicatore individua la quota di popolazione in età 18-24 anni che ha abbandonato gli studi senza aver conseguito un titolo superiore al livello 3C short della classificazione internazionale sui livelli di istruzione (ISCED, 97). Tale indicatore, nel sistema di istruzione italiano, equivale alla percentuale della popolazione in età 18-24 anni che non ha titoli scolastici superiori alla licenza media (il diploma di scuola secondaria di I° grado), non è in possesso di qualifiche professionali ottenute in corsi di durata di almeno 2 anni e non frequenta né corsi scolastici né attività formative.

²⁷¹ La rilevazione periodica ISTAT sulle Forze di Lavoro, data la sua natura campionaria, non consente di spingere l'analisi a livelli di dettaglio senza perdere in attendibilità delle informazioni; occorre pertanto una certa cautela nel valutare il dato disaggregato per genere, cittadinanza, provincia.

2017/18			
TIPO ISTRUZIONE			
	LICEALE	PROFESSIONALE	TECNICA
Fiorentina Nord-Ovest Campi Bisenzio	4		
Firenze	35	116	50
Prato	121	124	167

Figura 35. Il grafico indica il totale di alunni con cittadinanza cinese che ha scelto come proseguire gli studi alla secondaria di I° grado.

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

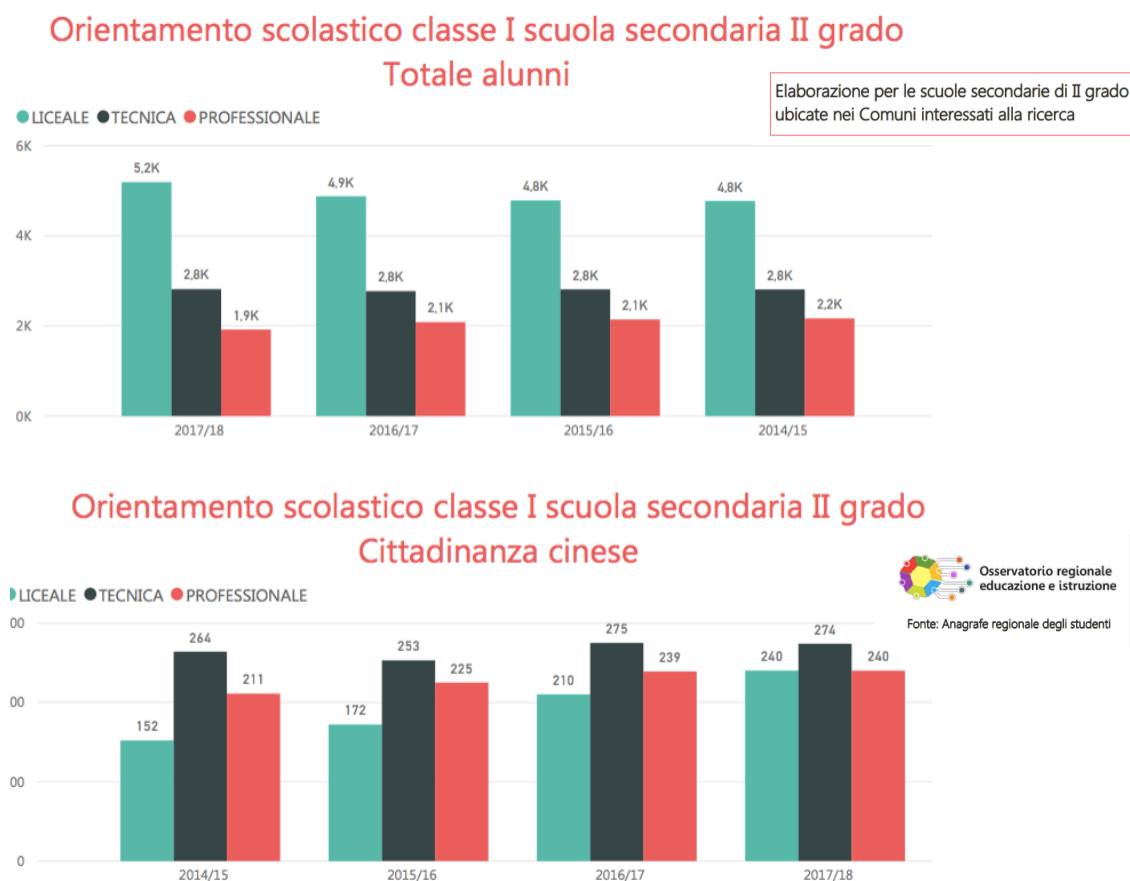


Figure 36 e 37. I grafici indicano l'orientamento scolastico degli studenti cinesi nelle scuole secondarie di II° grado ubicate sul territorio interessato dalla ricerca.

Fonte Osservatorio regionale Toscana per l'educazione e l'istruzione - Anagrafe Regione degli studenti A.S. 2017-2018.

*... matassa di fili intrecciati,
possibile trama che avrà senso nel tempo*

CAPITOLO TERZO

IL VALORE DEL CONTESTO NELLA FORMAZIONE DEL SOGGETTO: IL RUOLO DEL GRUPPO-CLASSE

3.1 Il gruppo-classe come fattore di motivazione intrinseca per il successo formativo

L'etimologia del termine gruppo ci offre due linee di riflessione: il *nodo* ed il *tondo*. Il significato primario dell'italiano "gruppo" era il nodo, avvicinato dai linguisti al provenzale *grop* ed al germanico *kruppa*, cioè matassa arrotolata. Inoltre, i termini *groupe* e *croupe* hanno entrambi origine dall'idea di un tondo. L'etimologia ci offre così due linee di forza che ritroviamo durante tutta la riflessione dei gruppi; questi espliciti riferimenti al nodo ed al tondo portano immediatamente a visualizzare il tipo di legame che si instaura tra i membri di un insieme ed al tipo di coesione - frutto di relazioni non lineari, ma circolari - molto simile ad una matassa, quale risultato di un fitto intreccio di vissuti²⁷². Esso rappresenta un luogo di confluenza dei contenuti sociali ed individuali, cognitivi ed emotivi di ciascuno, un luogo capace di sviluppare e contenere profonde tensioni regressive e di produrre scambio, maturazione e crescita. Luogo quindi dell'interazione e del cambiamento, ma anche spazio di riflessione²⁷³, uno spazio in cui i rispecchiamenti, le risonanze, gli scambi, portano alla possibilità di pensare/percepire/condividere il sapore di nuove scoperte ed interessi, così come ciò che è doloroso, per sé o per gli altri. Lo *spazio riflessivo* costituisce l'aspetto del gruppo in cui i suoi membri si legano emotivamente e da cui possono emergere le diverse personalità in modo che ciascuno possa individuarsi, diventare più sé stesso e, allo stesso tempo, contribuire a creare un gruppo in cui emergano somiglianze e differenze. Questo

²⁷² Cfr. D. Anzieu, J.Y. Martin, *La dynamique des groupes restreints*, Puf, Paris (1968-86), (trad.it.), *Dinamica dei piccoli gruppi*, Borla, Roma, 1990.

²⁷³ Cfr. W.R. Bion, *Learning from experience*, Heinemann, London, 1962, (trad.it.), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma-Bari, 1972.

spazio dove può avvenire la riflessione, per Bion corrisponde alla funzione di *contenitore* - per analogia - può agire in continuità con la figura materna che è stata nei primi anni della vita, il contenitore degli affetti primitivi del bambino. La funzione psicologica del contenimento e il connesso modello della relazione contenitore/contenuto, per Bion costituiscono, in effetti, un nesso che consente di risalire al processo del contenimento vissuto nelle precoci relazioni del bambino con la madre. I concetti di “contenitore” e “contenuto” formulati da Bion, sono riconducibili a uno stadio dello sviluppo in cui il bambino, ad esempio, fa esperienza di uno stato d’angoscia o di malessere, ma non sa che cosa sia: semplicemente avverte che c’è un problema. La madre riconosce che il bambino ha un problema senza capire esattamente di che cosa si tratti, ma comunque in genere ha la capacità di gestire il problema e di operare per favorire il superamento delle difficoltà. In questo modello la madre è il “contenitore” e l’angoscia il “contenuto”. L’empatia materna del gruppo, può così contenere gli aspetti primitivi e riportare all’individuo-bambino ciò che può essere tollerato e diventare parte del sé. Il *contenitore* può essere troppo fragile e la madre può sentirsi spaventata dalla rabbia e dalla paura del bambino, oppure la madre può essere molto rigida e non riconoscere tali emozioni, ecc. Obholzer sottolinea che il modello di contenimento dinamico e relazionale elaborato da Bion può essere utilmente applicato alla sfera sociale e che anche un gruppo può funzionare efficacemente come contenitore, ad esempio arginando l’ansia e sviluppando la capacità di pensare, di costruire strategie e soprattutto di riconoscere e gestire i problemi. Naturalmente, le cose possono anche non andare nel modo desiderato e, come accade alle madri, anche un gruppo può non essere in grado di svolgere la sua funzione di *contenitore* - può accadere anche solo per alcuni suoi membri rispetto alle loro attese - così, da creare l’effetto di “cassa di risonanza” per l’ansia individuale aggravando ulteriormente i problemi²⁷⁴. La modalità di queste relazioni può essere rivissuta anche in un gruppo-classe. Per questo diviene necessaria una azione educativa mirata che tenga conto del fatto che alcune precondizioni devono essere necessariamente soddisfatte nel contesto d’aula: sicurezza, confronto, decentramento cognitivo dalle proprie opinioni e una buona capacità di simbolizzazione, possono infatti concorrere alla costruzione di un buon clima di classe. L’interazione sociale quotidiana produce ed è collocata in un ordine morale tacito che regola le modalità di sviluppo degli eventi, così

²⁷⁴ Cfr. A. Obholzer, *Psychoanalytic contributions to authority and leadership issues*, «The Leadership & Organization Development Journal», 17(6), 1996, pp.53-56; Cfr. M. Perini, *L’organizzazione nascosta*, Franco Angeli, Milano, 2007.

da assicurargli un significato sociale condiviso ²⁷⁵. È pertanto opportuno che il gruppo-classe abbia un sentimento di identità valoriale e che i suoi confini siano segnati con precisione in una rete di relazioni funzionali, sia che il gruppo-classe possa essere vissuto come un'esperienza che fornisce un insieme di valori al sé, al ruolo e al sentimento di appartenenza. Nel contesto sociale e culturale odierno, la scuola viene sempre più chiamata a strutturare delle proposte formative che muovono da un principio interpretativo della realtà sociale, la *società delle conoscenze* richiede infatti di fornire agli individui una cultura che garantisca loro la capacità di accedere all'informazione ed al sapere reclamato da una realtà globalizzata ed altamente tecnologica che con la sua crescita vertiginosa - caratterizzata dall'universalizzazione degli scambi e dalla crescente produzione di tecnologie - richiede competenze sempre nuove e diverse, modificando di conseguenza continuamente i livelli di conoscenza già acquisiti. La scuola, quindi, cerca di procedere nella direzione dettata dall'innovazione tecnologico/produttiva impegnandosi nel superamento della propria struttura tradizionale - lineare e finalizzata al titolo di studio - per tracciare un'impostazione flessibile ed articolata, rispondente alle richieste provenienti dal modello culturale ed economico, di cui oramai è parte integrante. Nel progettare l'azione educativa, in questo presente diviene pertanto necessario porre la persona in grado di acquisire competenze per adeguarsi ad una società che richiede doti di flessibilità, adattamento, capacità di assumersi responsabilità e un senso di efficacia personale e collettiva. Uno degli obiettivi principali dell'educazione formale è quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, le convinzioni di efficacia e la motivazione intrinseca necessaria per continuare ad educare sé stessi lungo tutto l'arco di vita. Tale contesto sociale conferisce un particolare valore alla capacità di gestione autonoma della propria istruzione. Il rischio di assumere a scuola come unico e solo ancoraggio questa visione del modello economico preponderante, è quello di sovvertire l'ordine naturale delle cose. È importante mantenere al proprio interno quell'opportuna attenzione verso le componenti relazionali ed affettivo/emotive che garantiscono l'*umanità*, in senso lato, della scuola stessa e dare respiro ad una azione educativa in cui si sostiene e si utilizza il bisogno/desiderio di socializzazione orizzontale. Infatti, contemporaneamente e/o conseguentemente, si sta svolgendo un altro mutamento che riguarda l'aspetto culturale e valoriale del vivere. Il ruolo educativo viene, in modo crescente, delegato esclusivamente alla scuola che in molti casi, dopo la famiglia, si trova ad essere l'unica

²⁷⁵ Cfr. G. Mantovani, *Analisi del discorso e contesto sociale: teorie, metodi e applicazioni*, Il Mulino, Bologna, 2008.

agenzia di socializzazione primaria ed educativa di riferimento per gli alunni, oltre ad essere sempre più frequentemente in molti territori l'unico centro di aggregazione a disposizione; ad esempio, nel caso di studenti stranieri immigrati da poco. Accanto a questo le famiglie, per le ragioni più varie - non ultima la necessità di adeguarsi ai ritmi imposti dall'innovazione tecnologica e produttiva - tendono ad usufruire sempre più del tempo scuola per i propri figli. La scuola del nostro tempo diventa, quindi, sempre più sostitutiva alla famiglia; diventa il luogo della socializzazione dove si instaurano rapporti con adulti e coetanei, dove si sperimentano le frustrazioni, il successo, l'emarginazione, il disorientamento, lo scoraggiamento, il benessere e il disagio. Accanto a questo la famiglia si trova a gestire con sempre maggiore difficoltà il tradizionale ruolo normativo, oltre che di trasmissione di affetti e valori. In questo tempo complesso, la famiglia risente della frammentazione in atto della società e delle sue aspettative crescenti; tutti i membri che ne fanno parte sono sottoposti per via diretta o indiretta a uno *stress* elevato e a ritmi di vita faticosi, spesso in presenza di una mancanza di sostegno da parte di quella cerchia parentale che tradizionalmente era garantita dalla presenza della famiglia allargata. L'ingerenza dei *mass media* e dei *social network* amplifica, inoltre, la velocità del cambiamento sociale e questo rende le aspettative, i valori, e le opportunità profondamente diverse da quelle a cui si riferiva la generazione precedente. Quali sono quindi le condizioni indispensabili affinché gli studenti percepiscano la scuola come luogo significativo di crescita e di inclusione, in cui sentirsi incoraggiati ad investire le loro risorse in un processo maturativo che li valorizzi e li renda parte attiva e coscienza critica, cittadini attivi a scuola e nella società? È chiaro che nel presente la condizione generale dell'educazione non si può valutare se non osservando attentamente i fenomeni sociali che condizionano il nostro paese e tutti i paesi occidentali. In merito al *come* orientare una azione educativa efficace per ognuno e alla luce della complessità odierna, il contributo di Bauman è puntuale ed illuminante quando sottolinea che *“in un'epoca caratterizzata dalle questioni del consumismo, delle migrazioni, delle nuove tecnologie, dei sistemi economici, della globalizzazione, delle nuove povertà, ecc. la dimensione educativa non può prescindere dalla complessità del reale in cui si colloca: sarebbe erroneo, infatti, pensare che la scuola possa essere neutrale, avulsa, estranea, non compromessa con le linee di sviluppo della società in cui viviamo”*²⁷⁶. Come poter progettare un nuovo modello educativo dunque se non a partire da fenomeni reali a cui

²⁷⁶ Cfr. Z. Bauman, R. Mazzeo, *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento, 2012.

dove fornire comunque una risposta? E riprendendo ancora Bauman: “*Come si può proporre una qualsiasi forma di educazione che non contempli la possibilità di una apertura verso il futuro, verso la riconquista, da parte delle giovani generazioni, di un tempo, di una possibilità, di un progetto, da cui sono stati espropriati?*”²⁷⁷ L’affermarsi di quella che il filosofo polacco ha definito *modernità liquida*²⁷⁸, cioè l’attuale condizione di fluidità assoluta, di mancanza di punti di riferimento, di flessibilità e precarietà in tutti i settori dell’esistenza, ha prodotto infatti una mutazione radicale anche nel campo dell’educazione; d’altra parte, alcuni fenomeni del mondo *liquido-moderno* sono sotto gli occhi di tutti: la vitalità delle conoscenze è sempre più breve e ciò che si è appreso una volta ben difficilmente resterà valido in futuro, i tempi di transizione da un modello al successivo sono talmente rapidi che nessuna conoscenza può mai essere considerata definitiva. Anche l’aspettativa di essere impegnati tutta la vita in una attività lavorativa appartiene al passato e viviamo piuttosto una condizione di transitorietà, di continua mutevolezza, di cambiamento inarrestabile, così che le conoscenze che sembrano essenziali oggi rischiano di apparire obsolete già domani. La precarizzazione del lavoro impone modelli educativi non più basati sulla solida stabilità della conoscenza, ma sulla capacità indefinita di rinnovare il proprio bagaglio di conoscenze. Una educazione che voglia essere formativa per la vita lavorativa non può quindi che essere aperta e creativa²⁷⁹. La realizzazione di un pieno protagonismo degli studenti²⁸⁰ che agisca in antitesi al profondo mutamento in atto, in cui ristagna l’insicurezza e dove la realizzazione personale dipende spesso molto più dalla velocità con cui si riesce a disfarsi delle vecchie abitudini piuttosto che dalla capacità di acquisirne di nuove, passa quindi necessariamente da azioni di prevenzione efficaci del disagio che consistono nel rendere consapevole lo studente delle proprie peculiari capacità. In questo senso, considerare nella quotidianità dell’aula l’aspetto emotivo influisce nel processo di apprendimento in quanto agisce come guida nella presa di decisioni e nella formulazione delle idee. Nella prospettiva di rendere consapevole lo studente delle proprie peculiari capacità, l’idea di gruppo-classe come *contenitore* è funzionale nell’ipotizzare/realizzare una azione educativa che preveda anche momenti dove ognuno possa ritrovare parti di sé, momenti che andrebbero a

²⁷⁷ Ibidem.

²⁷⁸ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

²⁷⁹ Cfr. S. Zampieri, *L’educazione nella società liquida. A partire da Bauman*, «Chichibio» a.XIII, 2011, pp.1-6.

²⁸⁰ Cfr. A. Tolomelli, *Homo eligens. L’empowerment come paradigma della formazione*, Junior Spaggiari, Bergamo, 2015.

costituire una preziosa risorsa per prevenire efficacemente il disagio. Uscire pertanto da una logica del solo contenuto per entrare in una logica del *contenitore*, diviene fondamentale perché così agendo è possibile allargare il cerchio del *sapere* e del *saper fare* verso il *saper essere*, concedendo maggiori attenzioni dedicate all'ascolto dei bisogni specifici dei singoli studenti, all'accoglierne gli aspetti più fragili per sostenerli ed accompagnarli nel loro processo di crescita. Per il principio di indeterminatezza psicologica non si conoscono gli altri, ma il rapporto che ci lega a loro e si influenzano gli altri tramite il rapporto che si ha con loro; fuori dalla relazione, infatti, influenzare gli altri non è possibile. Anche all'interno di un gruppo-classe - soggetti-persone collegate tra loro anche e soprattutto per cooperare a un fine comune che è quello formativo - è, quindi, possibile interpretare ogni dinamica di gruppo *come l'insieme delle vicissitudini che l'idea di gruppo ha nel corso dello sviluppo psichico individuale*; è in questo senso che [...] *il gruppo si può considerare come una 'mentalità', poiché dal punto di vista psicologico è il sentimento del plurale che determina l'esistenza di un gruppo*²⁸¹. In questa prospettiva psicosociale, pertanto, anche il gruppo-classe può definirsi *un insieme sociale e dinamico costituito da membri che si percepiscono vicendevolmente come più o meno interdipendenti per qualche aspetto*²⁸², in quanto nell'età scolare è la scuola (unitamente al contesto familiare) il luogo dove l'individuo in formazione costruisce maggiormente la sua identità (si pensi alla quantità di tempo che ogni giovane studente trascorre a scuola durante la giornata) dal momento che all'interno del gruppo-classe ogni giovane studente sperimenta limitazioni e resistenze che lo aiutano a definire il suo spazio vitale e a scegliere - in qualche modo - se adattarsi alle regole per sentirsi "parte del tutto" o se autoescludersi. Nel momento in cui si forma un gruppo-classe, si attivano molteplici processi di immedesimazione reciproca che lo tramutano in un organismo vero e proprio dotato di una sua peculiare anima, conseguente alla costruzione di un senso di familiarità e confidenza che consente gli scambi comunicativi fra i membri del gruppo stesso, uno sorta di spazio mentale condiviso, ciò che Moreno definisce il *co-conscio* e il *co-inconscio* *grupuale*: *"Un insieme di persone è divenuto gruppo quando ha storia, familiarità e confidenza sufficienti per consentire ai singoli di produrre materiale emotivo che attinge a quest'area comune; per cui l'esperienza vissuta in queste condizioni da un singolo acquisisce un significato e un'efficacia speciale anche per tutti gli altri. In un gruppo così*

²⁸¹ Cfr. E. Spaltro, *Conduttori. Manuale per l'uso dei piccoli gruppi*, Franco Angeli, Milano, 2010; Cfr. E. Spaltro, *La buona scuola*, Phoebus, Casalnuovo di Napoli, (Napoli), 1997.

²⁸² Cfr. K. Lewin, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005.

*familiarizzato l'azione di una persona si connette con il mondo interno degli altri, trovando la via d'accesso a sensazioni, pensieri, ricordi, fantasie di livello profondo*²⁸³. *Essere in gruppo è diverso da essere un gruppo. Un gruppo infatti è qualcosa di diverso della somma delle sue singole parti ed è definito meglio se si vede come una "totalità dinamica basata sull'interdipendenza invece che sulla somiglianza*²⁸⁴". In quest'ottica, il gruppo-classe deve essere inteso come gruppo di apprendimento in cui gli aspetti relazionali vanno adeguatamente gestiti, in quanto la relazione è essa stessa elemento fondamentale, che veicola e stimola gli apprendimenti. Come sostiene Vygotskij: *"Lo stesso pensiero ha origine non da un altro pensiero, ma dalla sfera delle motivazioni della nostra coscienza, che contiene le nostre passioni e i nostri bisogni, i nostri interessi e impulsi, i nostri atti e le nostre emozioni. Dietro il pensiero si chiude la sfera delle tendenze attive e volitive che, sola, può dare risposta all'ultimo perché dell'analisi del pensiero"*²⁸⁵. Per Vygotskij l'apprendimento non è, infatti, mero condizionamento e assimilazione passiva di contenuti preconfezionati, ma per la forte componente di attivazione emotivo-cognitiva viceversa *"rappresenta una sfida e un'avventura che implica un atto di fiducia che consiste nel coraggio di tuffarsi nell'incerto e nell'ignoto"*²⁸⁶, perché il successo o l'insuccesso scolastico - ma anche alcune forme di disagio sociale, stati d'ansia, problemi di autostima e insicurezza - dipendono dalle prime esperienze di apprendimento e devono necessariamente essere presi in considerazione dagli insegnanti. Un mancato riconoscimento della qualità delle relazioni e dei bisogni emotivi espressi - o anche inespressi - di cui gli alunni sono portatori, può generare problematiche di varia natura nei singoli membri del gruppo-classe (ritiro in sé stessi, atteggiamento di disinteresse verso la scuola, auto-svilimento ecc.), incidendo, di conseguenza, anche sul successo formativo. La scuola si trova sempre più ad accogliere al suo interno *sfide di inclusione* che riguardano più in generale il disagio diffuso, visibile ed invisibile. In un tale scenario, diviene indispensabile organizzare proposte formative se non a partire dall'ascolto dei bisogni individuali che emergono nel contesto del gruppo-classe, al fine di sostenere psicologicamente gli studenti nelle difficoltà, in momenti di passaggio e in momenti di orientamento per le scelte della propria vita, per poter

²⁸³ Cfr. J.L. Moreno, *Manuale di Psicodramma. Il teatro come terapia*, vol. I°, Astrolabio, Roma, 1985.

²⁸⁴ Cfr. K. Lewin, (1948), (trad. it.), *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano 1972.

²⁸⁵ L. S. Vygotsky, *Pensiero e linguaggio* (ed. or. 1934), Giunti, Firenze 1966, p. 225.

²⁸⁶ C. Fratini, *Le dinamiche affettive relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in F. Cambi, (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma, 1998, p. 163; A riguardo cfr. anche: L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo* (ed. or. 1926), Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

intrecciare il senso di una azione educativa con la vita reale e quotidiana degli studenti, *per attivare un processo di comprensione*²⁸⁷ *indispensabile alla promozione della persona*. La riuscita scolastica, pur restando variabile intimamente connessa ad una complessa molteplicità di fattori, può trovare nelle modalità relazionali del docente e nelle attività finalizzate alla promozione di un clima di classe positivo elementi a favorire la qualità dell'esperienza scolastica degli studenti determinando, in qualche misura, il livello di inclusione di ciascun alunno nell'esperienza scolastica²⁸⁸. Il benessere scolastico non dipende esclusivamente dalle caratteristiche dello studente, ma è anche e soprattutto il frutto di interazioni tra lo studente e la sua famiglia, tra lo studente e i suoi insegnanti, tra lo studente e il resto del gruppo-classe, tra lo studente e la scuola e tra lo studente e il territorio. Lo studente, gli studenti e l'insegnante costituiscono la classe scolastica, non tanto perché aderiscono progressivamente alle regole ma perché le risignificano, ricostruendole attraverso continue interazioni in funzione di un miglior e più avanzato equilibrio; così, la classe non è una organizzazione burocratica, ma la risultante di progressivi equilibri raggiunti attraverso processi di negoziazione. Il ruolo degli insegnanti risulta decisivo per la costruzione di un clima di classe positivo dove l'atto dell'apprendere e il suo rischio può trovare condizioni favorevoli, se si innesca su trame sociali di classe che offrono risposte ai bisogni di sicurezza, di appartenenza, di stima, di autostima. Acquistano, quindi, importanza la cultura dei coetanei, lo svolgersi della vita sotterranea della classe, la strutturazione del gruppo e dei posizionamenti, il ruolo delle attribuzioni sociali, il senso di competenza e di appartenenza²⁸⁹. È una responsabilità *distribuita* fra tutti gli attori di sistema coinvolti nell'azione educativa. Tra gli indicatori del benessere scolastico si considerano anche l'atteggiamento e la motivazione allo studio che gli studenti hanno verso la scuola. Queste variabili sono strettamente legate alla riuscita scolastica, perché favoriscono un approccio strategico verso lo studio, che permette allo studente di gestire efficacemente il suo apprendimento attraverso l'uso di strategie appropriate, che consentono di completare con successo il compito scolastico, con la diretta conseguenza di riuscire ad avere un maggior senso di controllo della realtà

²⁸⁷ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.

²⁸⁸ Cfr. H. Franta, A. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma 1998.

²⁸⁹ Cfr. R. Medeghini, *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2011.

e di fiducia in sé stesso²⁹⁰. Come il benessere scolastico, anche l'atteggiamento verso la scuola e la motivazione a impegnarsi nello studio non sono caratteristiche statiche nello studente, ma sono tratti di una dimensione qualitativa interna a tutto il contesto di apprendimento, che può essere costruita e alimentata costantemente, dalla famiglia e dagli insegnanti. Il benessere a scuola e la motivazione ad apprendere sono interconnessi con le esperienze positive e di successo che vanno a rispondere a bisogni di competenza e relazione. Il legame tra bisogno di competenza e la motivazione allo studio è molto stretto, infatti, dal momento che gli studenti palesano un atteggiamento positivo verso la scuola e una maggiore motivazione a studiare, poi presentano anche una media dei voti più alta²⁹¹; questa evidenza, può indicare da una parte che l'atteggiamento positivo dello studente verso la scuola e la motivazione sostengono lo studente nell'impegnarsi a studiare in modo strategico aumentando così le sue possibilità di portare a termine con successo un compito scolastico. Inoltre, se la *responsabilità motivazionale* non è solo pertinenza dello studente ma è condivisa tra suoi compagni di classe, famiglie e insegnanti, questa stretta relazione può essere anche interpretata come un indicatore dell'effetto del bisogno di competenza sulla motivazione ad apprendere; soltanto se studiare porta lo studente a sentirsi efficace e competente e - quindi, a prendere buoni voti - la motivazione a studiare si autoalimenta. La famiglia e gli insegnanti interagiscono costantemente con questi meccanismi. La famiglia trasmette le proprie credenze sul valore dello studio e in merito ai significati/valori che si attribuiscono alla scuola e gli insegnanti operano scelte metodologiche, applicando strategie didattiche che possono essere più o meno vicine all'espressione dei bisogni educativi e psicologici degli studenti²⁹². L'interesse ed il coinvolgimento dei genitori nel percorso scolastico dei figli e la stimolazione cognitiva che forniscono attraverso l'ambiente domestico, sono un supporto determinante che gli studenti percepiscono dalla famiglia così come altrettanto determinante è la relazione studente-insegnante, una delle componenti che più contribuiscono all'adattamento scolastico dell'adolescente e che costituisce spesso di per sé un fattore motivante allo studio. Relazioni conflittuali o carenti con insegnanti

²⁹⁰ Cfr. C. Cornoldi, *Metacognizione ed Apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995; Cfr. C. Cornoldi, R. De Beni, C. Zamperlin, C. Meneghetti, *AMOS 8-15: Abilità e motivazione allo studio. Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Erickson, 2005; R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2000.

²⁹¹ Cfr. G. Barbero Vignola, V. Duca, *Scuola, motivazione e apprendimento nell'adolescenza*, Studi Zancan, 2014, pp.103-110.

²⁹² Cfr. P. Boscolo, *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, in «Scuola e Città», 52, 2002, pp. 81-92.

possono, infatti, rappresentare fattori di rischio per gli studenti, influenzando negativamente l'apprendimento e in senso più ampio il loro benessere psicosociale. I dati riguardo all'importanza decisiva rivestita da tutti gli attori del sistema scolastico evidenziano, anche in questo caso, come anche la motivazione ad apprendere non sia esclusiva *responsabilità* dell'alunno, ma determinata da un sistema più o meno funzionale. Oltre agli insegnanti e alla famiglia, anche gli amici e i compagni di classe fanno parte del contesto di apprendimento in cui si *costruisce* in modo condiviso la motivazione. Adottare, quindi, un approccio che consideri la motivazione ad apprendere una responsabilità condivisa tra studenti, famiglie, insegnanti e non una caratteristica dell'individuo, di cui ci si può limitare a constatare la sua presenza o assenza, sembra essere più che mai necessario. La motivazione ad apprendere, infatti, è un processo di cui avere cura costantemente e in modo particolare nel periodo della crescita in cui gli studenti vivono grandi cambiamenti legati all'adolescenza, che mettono in discussione loro stessi e le figure educative di riferimento. Per questo è necessario soprattutto far riferimento a una responsabilità condivisa che si apprende e *ri-apprende* continuamente nella quotidianità a partire dalle esperienze che si compiono all'interno di quella *palestra di socialità* che è il gruppo-classe, perché la motivazione ad apprendere si può educare ed è un fattore chiave per il benessere, l'orientamento futuro e la riuscita scolastica di ogni singolo studente.

3.2 La costruzione di un buon clima in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale come indicatore del processo inclusivo

Un elemento necessario da tenere in considerazione nell'individuazione di fattori che possono favorire l'apprendimento - e, quindi, il successo scolastico - è il clima di classe, che si può definire come l'*atmosfera* che si viene a creare in uno specifico contesto: esso riflette la vita scolastica e quella socio-emotiva della classe. Quando tuttavia si è di fronte a un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale, il clima dell'aula può riflettere esso stesso una unità di misura, un vero e proprio indicatore del processo inclusivo per molti giovani studenti e studentesse di origine straniera. Nella società più ampia, si assiste spesso a come una rigida prospettiva culturalista agisca su più fronti: 1) applicando regolarmente il paradosso di identificare un gruppo etnico rappresentandolo spesso con la lingua che parla, anche se questa relazione non è in alcun modo rigida, perché i simboli culturali

possono perdere i loro significati originali e riceverne di nuovi; 2) mettendo in pericolo il principio “uguaglianza nella diversità”, dal momento che viene minacciato da posizioni ed interessi socialmente determinati che negano quest’ultima: le culture, le identità, le lingue che costituiscono le società multiculturali sono infatti tutt’altro che uguali da un punto di vista politico in quanto provengono da luoghi e storie differenti; 3) chiamando in causa sempre più il coinvolgimento di migranti e i loro rappresentanti. Questi principi però - come affermato dal sociologo algerino Sayd - rischiano di produrre un “effetto stigma” ovvero un insieme di relazioni tra posizioni socialmente determinate dentro un campo delimitato e non all’interno di una relazione costruita a partire da un reale riconoscimento. Questi principi pertanto assumono l’effetto della stigmatizzazione in quanto manifestazione di rapporti nascosti basati su dominio e forza²⁹³. Nei contesti d’aula - dove avviene la reale interazione tra i soggetti in età evolutiva che saranno i protagonisti delle prossime e future generazioni - osservare ed operare in modo culturalista con un gruppo-classe culturalmente eterogeneo metterebbe a rischio tutti gli attori di sistema del contesto scolastico (Dirigenti Scolastici, docenti, ecc.) di non avere una corretta e concreta percezione dei vissuti degli alunni che avvertono sia il contesto personale e culturale delle proprie famiglie e quello riferito al contesto nel quale vivono. Ad esempio, pur essendo nominalmente in classe, un allievo straniero può sentirsi escluso dal sistema classe ed essere percepito come tale anche dai compagni. La presenza del mediatore a volte può accentuare questa percezione, perché evidenzia ciò che differenzia l’allievo straniero dai compagni e rischia di accrescere così la distanza che li separa. Non è un caso che spesso allievi e allieve preadolescenti o adolescenti soffrano, o addirittura rifiutino, la presenza di un mediatore o una mediatrice pur preparati e disponibili. Vogliono evitare di essere esclusi, anche attraverso quella presenza, dal sistema costituito dai loro compagni. Aggiungere qualche contenuto “etnico” o uno o più corsi o insegnanti di italiano come L2 non modifica questo ordine, anzi spesso può contribuire a rafforzarlo. È invece sulla classe come microsistema sociale che bisogna lavorare per favorire l’inserimento degli allievi stranieri²⁹⁴. Nelle interazioni della quotidianità del contesto d’aula, dove si definiscono le relazioni con i compagni di classe e nei momenti di confronto con gli altri, i giovani studenti comprendono e conoscono meglio anche sé

²⁹³ Cfr. D. Zoletto, *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, 2012, op. cit.

²⁹⁴ Cfr. D. Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2007, p.61-62.

stessi. Le dinamiche relazionali che da generazioni si osservano normalmente all'interno di ogni gruppo-classe assumono aspetti peculiari quando avvengono all'interno di una cornice in cui il gruppo dei pari età presenta la caratteristica della eterogeneità culturale. La mancata padronanza linguistica dell'italiano come L2 di alcuni per poter esprimere bisogni - o anche solo opinioni - e la mancanza di conoscenza di alcuni codici comportamentali influenzati da una data cultura di provenienza di altri, potrebbero creare degli ostacoli e compromettere seriamente la comunicazione in un gruppo-classe che presenta un'elevata concentrazione multietnica. La questione linguistica all'interno di un gruppo-classe eterogeneo per competenze e padronanza comunicativa dell'italiano come L2, può senz'altro comportare delle insidie per la costruzione di un buon clima. Il problema dell'identità culturale e linguistica si lega alle percezioni della propria lingua e cultura d'origine in relazione alle percezioni di una nuova lingua e di modo di vivere differenti. Lo studio della lingua del paese di immigrazione e del bilinguismo va inquadrato all'interno della problematica dell'identità culturale. Rispetto al legame tra lingua e cultura è necessario ricordare la teoria della *relatività linguistica* nota come ipotesi di Sapir Whorf che considera ogni visione del mondo, i valori, gli atteggiamenti in relazione al sistema linguistico a cui appartengono; un esempio sono proprio gli ideogrammi cinesi, dove la parola molto spesso riassume un concetto che si carica di significati culturali ²⁹⁵. L'individuo non è un recettore passivo nei confronti della lingua e della cultura, anche perché né la lingua né la cultura possono essere considerate entità monolitiche esterne all'individuo stesso e alla complessità delle relazioni sociali entro cui "transattivamente" si collocano. Si tratta, dunque, di definire i termini del complesso rapporto individuo-lingua-cultura entro un'attività di tipo *transizionale* ²⁹⁶, che include sempre una ricerca di significati e uno sforzo interpretativo della realtà e delle relazioni sociali. Il rapporto individuo-lingua rientra in un'attività di tipo transazionale e

²⁹⁵ Cfr. A. Vaccarelli, *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, 2001, op.cit.

²⁹⁶ Dewey e Bentley definiscono l'ottica *transizionale* e quella *interazionista* attraverso la seguente distinzione: "Interazione: quando ad ogni cosa se ne contrappone un'altra in rapporto di reciproca connessione causale. Transizione: quando si impiegano sistemi di descrizione e denominazione per trattare aspetti o fasi di azione, senza riferirsi alla fine ad "elementi" o ad altre presunte entità "essenze" o "realtà" individuabili o indipendenti e senza che si isolino da tali individuabili "elementi", delle presunte relazioni individuabili" (J. Dewey, A.F. Bentley, *Knowing and the Known*, The Beacon Press, Boston, 1946, trad.it.: *Conoscenza e transizione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974, p.130). Visalberghi spiega il concetto sottolineando che i rapporti tra i fattori personali e quelli ambientali/contextuali della conoscenza sono caratterizzati da "un interdipendenza continua, scambio ininterrotto di influenze, e non è perciò possibile considerarli come isolati e fissati in modo ragionevolmente stabile" (A. Visalberghi, *Il concetto di transizione*, in AA.VV., *Il pensiero americano contemporaneo. Filosofia, Epistemologia, Logica, Comunità*, Milano, 1958, p.282).

interazionista, fatto di continui scambi, di ricerca di significati e sforzi interpretativi della realtà e delle relazioni sociali. Il concetto di identità culturale è un processo molto complesso, che coinvolge sia l'esperienza soggettiva di ogni singolo uomo, sia le culture che questi via via incontra nel suo sviluppo maturativo. Il concetto di identità distingue due dimensioni: una individuale ed una socio-culturale e ci dimostra che essa è in costruzione continua, è un processo di transazione tra l'individuo, il gruppo e il contesto di crescita ²⁹⁷. L'appartenenza risulta nell'identità dei migranti l'elemento più problematico, soprattutto quando si deve stabilire un rapporto di doppia appartenenza tra il soggetto e i due poli di riferimento. Le reazioni possono essere molto diverse, si può formare un'identità aperta oppure una chiusura nel proprio spazio di conflitto, atteggiamenti di chiusura e di conservazione radicale delle proprie origini o fenomeni di assimilazione e mimetismo del nuovo contesto di accoglienza. In questo complesso processo, la lingua è uno dei fattori in gioco nella formazione dell'identità e al tempo stesso un suo elemento. Infatti, la lingua è l'aspetto dell'identità che più di tutta l'altra facilita la mediazione tra individuo e società; il linguaggio verbale è un elemento integratore sia della personalità dell'individuo sia dell'individuo nella collettività ²⁹⁸. La migrazione modifica la percezione della propria lingua, anche in relazione al prestigio di cui gode nella comunità ospitante, crea problemi di identità linguistica che possono essere una conseguenza dei più generali problemi di identità culturale che possono portare dal rifiuto dell'italiano come L2 al rifugio nella lingua materna (L1). Cummins ²⁹⁹, sostiene che per avere buoni risultati nella lingua del paese di immigrazione occorre continuare a sviluppare le proprie competenze nella L1 ³⁰⁰, questo però non sempre avviene e può generare la sensazione di un mancato "riconoscimento". Il ruolo del gruppo-classe, in questo senso, può determinare una importante compensazione riguardo alla questione della competenza linguistica dal momento che appartenere a un gruppo genera di per sé un senso di "identità di classe" che, a sua volta, determina essa stessa l'appartenenza, il riconoscimento reciproco e la solidarietà permettendo - oltre alla coesistenza - anche forme di collaborazione. Per poter favorire un clima connotato da queste caratteristiche è prioritaria l'interpretazione del ruolo dell'insegnante nello svolgere con autorevolezza una funzione di guida per gli studenti stabilendo con i singoli membri del gruppo-classe

²⁹⁷ Cfr. A. Vaccarelli, *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, 2001, op.cit.

²⁹⁸ Ibidem.

²⁹⁹ Cfr. J. Cummins, *The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*, TESOL quarterly, 1980, pp. 175-187.

³⁰⁰ Cfr. A. Vaccarelli, *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, 2001, op.cit.

un contatto significativo in modalità sociale e inclusiva, affinché ognuno di loro possa sentirsi riconosciuto, accettato e rispettato (*respicere* = guardare, aver cura) come persona edunque, valorizzato e al tempo stesso motivato a sentirsi attore interagente nel gruppo classe, nonostante eventuali e temporanei *gap* linguistici e comunicativi. Infatti, “*il gruppo è una realtà psichica implicante interazione fra mondo interno e mondo esterno la quale nasce attraverso un accomunamento. L’accomunamento tra uomini non può avvenire, naturalmente, se non c’è comunicazione, e la comunicazione non può avvenire se non c’è informazione affettiva (messa in forma degli affetti)*”³⁰¹. Il tema dei quartieri e delle scuole ad alta presenza migratoria risulta essere oggi particolarmente presente nella *policy* scolastica sia a livello nazionale che europeo. A livello nazionale italiano lo dimostrano una serie di passaggi specifici dedicati a questo tema nelle più recenti linee guida sull’integrazione degli allievi migranti e post-migranti³⁰², nonché nelle circolari ministeriali dedicate all’integrazione scolastica degli allievi migranti³⁰³. Lo dimostrano inoltre i *focus* mirati su questo tema nell’ambito dei recenti report annuali (relativi agli anni scolastici 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014) che il Ministero dell’Istruzione italiano ha dedicato al tema degli “alunni con cittadinanza non italiana”³⁰⁴. Ma il tema è altrettanto presente nei documenti europei: si vedano per esempio le considerazioni presenti in documenti come la seconda edizione dell’*Handbook on Integration for policy-makers and practitioners*³⁰⁵ e il *Libro Verde su Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*³⁰⁶. In un’epoca in cui i processi di globalizzazione e d’interconnessione hanno portato alla ribalta istanze provenienti dai tanti paesi del mondo³⁰⁷, anche in Italia *ri-organizzare* pratiche educative

³⁰¹ S. Corbella, G. Boria, *Pensare e sognare di gruppo*, Aipsim, IV, Milano 2002, pag.19.

³⁰² Cfr. MIUR, *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, 2014, pp. 9-11, in: https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf, consultato il 21.06.2018, h.13,35.

³⁰³ Cfr. MIUR, *Circolare Ministeriale 2 dell’8 gennaio 2010 - Integrazione alunni con cittadinanza non italiana*, 2010 in: <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20100108/circolare-ministeriale-2-dell-8-gennaio-2010-integrazione-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-4591861.pdf>, consultato il 20.04.2018, h.20.30.

³⁰⁴ D. Zoletto, *Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogica*, «Studium Educationis», XVII, n. 1, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2016, pp. 43-53, p.44.

³⁰⁵ Cfr. European Commission, *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners* II, Brussels: Directorate-General Justice, Freedom and Security, 2007, pp. 39-40.

³⁰⁶ European Commission, *Green Paper. Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*, SEC, 2173, Brussels, 2008, p. 9.

³⁰⁷ A riguardo: F. Susi, *Come si è ristretto il mondo. L’educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, 1999, op.cit.; F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000; F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001; G. Campani, *I saperi dell’interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Liguori, Napoli, 2002; D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano, 2002; F. Pinto Minerva *L’interculturalità*, Laterza,

in chiave inclusiva oramai è divenuta una consuetudine tenendo in considerazione come negli ultimi anni le migrazioni internazionali si sono intensificate/diramate e che questa trasformazione si è riverberata all'interno di quasi tutte le aule scolastiche del nostro paese. Come sempre, è la prospettiva dalla quale si guarda che riflette luci e possibilità all'orizzonte piuttosto che ombre e limiti di vedute. In un contesto come un gruppo-classe culturalmente eterogeneo, che alcuni studiosi definiscono ormai di "post-multiculturalismo"³⁰⁸, è possibile infatti cogliere una prospettiva di analisi "educational landscapes" - o più brevemente - "eduscapes". Come afferma Carney (2010), infatti, "un determinato 'eduscape' può essere colto là dove si intersecano le scuole, le rispettive comunità locali e i punti di riferimento globali che le sostengono"³⁰⁹. In questo senso, durante le fasi di scambio che avvengono in classe o in quelle in cui i bambini e i giovani studenti trovano occasioni per aprirsi e raccontarsi, emergono evidenti le connessioni con cui - direttamente o indirettamente con il tramite delle loro famiglie - continuano a mantenere con i connazionali in patria e all'estero e che possono per esempio, influenzare le modalità con le quali famiglie oramai sempre più transnazionali³¹⁰, si rapportano all'istituzione scolastica del Paese accogliente (ad esempio, a partire dai tempi e dalle modalità di frequenza scolastica alla scuola dell'infanzia, dal significato attribuito al benessere scolastico o al successo formativo nella secondaria, ecc.). Avere un'attenzione mirata anche per quegli aspetti che possono considerarsi transnazionali e che caratterizzano un gruppo-classe culturalmente eterogeneo inoltre, potrebbe favorire una rappresentazione condivisa in grado di superare la polarizzazione "noi VS loro"³¹¹, che fatica a individuare e promuovere un terreno di incontro e dialogo comune. Esplorare la molteplicità delle relazioni all'interno del gruppo-classe, ieri come oggi in qualche modo collega contesti educativi solo apparentemente lontani fra loro. Tale lettura potrebbe fra l'altro permettere la composizione di un terreno di incontro e dialogo fra prospettive

Roma-Bari, 2002; M. Fiorucci, M. Catarci, *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Conoscenza, Roma, 2015.

³⁰⁸ Cfr. S. Vertovec, *Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity*. *International Social Science Journal*, 61, 2010, pp. 83-95.

³⁰⁹ S. Carney, *Reading the Global. Comparative education at the end of an era*, in M.A. Larsen (a cura di), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 125-142, 2010, p. 126.

³¹⁰ Cfr. M.F. Orellana, B. Thorne, A. Chee, W.S.E. Lam, *Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration*. «Social Problems», 48(4), 2001, pp. 572-591; Cfr. R.S. Parreñas, *Children of Global Migration, Transnational Families and Gendered Woes*, Stanford University Press, Stanford, 2005.

³¹¹ Cfr. C.E. Sleeter, *Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection*, «Journal of Praxis in Multicultural Education», 5(1), 2010, pp. 116-119.

altrimenti percepite come contrastanti o mutualmente esclusive³¹². In questo scenario, gli studenti vivono con molta intensità le relazioni e le emozioni che nascono nel confronto con gli altri e spesso si nota una problematicità nella gestione della conflittualità e dell'affettività. In un simile contesto i valori democratici di solidarietà, uguaglianza, cooperazione, rispetto, e responsabilità acquistano maggiore importanza e diviene centrale il ruolo giocato nella costruzione di un buon clima di classe come verifica delle tecniche educative scelte, come *“barometro (relazione predittiva) e termometro (relazione concomitante) del livello di problematicità in una scuola”*³¹³. I fondamenti teorici che prendono in esame la costruzione di un buon clima nel gruppo-classe e la sua stretta relazione nel favorire gli apprendimenti, risalgono a ricerche di matrice socio-costruttivista degli anni Ottanta, che evidenziarono il nesso tra la qualità delle interazioni sociali e la costruzione del sapere³¹⁴. Kaye definisce così il lavoro di gruppo in funzione di un apprendimento collaborativo: *“Collaborare (co-labore) vuol dire lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti, e una esplicita intenzione di “aggiungere valore” per creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni [...]”*³¹⁵. Perché ci sia un'efficace collaborazione e cooperazione, è fondamentale che si crei tra i membri del gruppo una reale interdipendenza al fine di realizzare il compito assegnato, un impegno ad aiutarsi reciprocamente, un senso di responsabilità sia per il gruppo che per i suoi obiettivi. Nel lavoro a piccoli gruppi è più probabile che le capacità di ognuno trovino spazio e vengano valorizzate, in particolare quando viene attribuito un ruolo ad uno studente; infatti, è questo il modo per dare spazio alla sua autonomia spingendo ogni singolo studente a prendere delle decisioni, a valutare e a controllare il merito del suo opera³¹⁶. Quando più ruoli agiscono contemporaneamente, poi si viene a stabilire una situazione di pari autorevolezza, che mette in atto il protagonismo delle persone, in primo luogo le emozioni, la personalità, la capacità di gestire e decidere. Il passo decisivo è il riconoscimento di un ruolo del singolo da parte

³¹² Cfr. D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, 2012, op. cit., pp.48-49.

³¹³ Cfr. M. Janosz, P. Georges, S. Parent, *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, «Revue canadienne de psychoéducation», 27(2), 1998, pp. 285-306.

³¹⁴ Cfr. W. Doise, G. Mugny, *The social development of the intellect*, Pergamon Press, Oxford, 1984.

³¹⁵ Cfr. A. Kaye, *Apprendimento collaborativo basato su computer. Una panoramica sulle idee e metodi e gli strumenti di apprendimento collaborativo basato su computer*, «TD - Rivista di Tecnologie Didattiche», vol. 1, n. 4, 1994, pp. 9-21.

³¹⁶ Cfr. E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erikson, Trento, 1999; Cfr. M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo*, Erikson, Trento, 2000.

dei compagni; questo però, in genere, avviene a prescindere dalle difficoltà della persona e si attua attraverso le relazioni interpersonali andando a favorire il superamento di eventuali ostacoli, ad esempio, scarsa autostima e/o senso di non efficacia percepita, che altrimenti sarebbero più difficilmente affrontabili. Alcune evidenze di ricerca, mostrano come le caratteristiche del *cooperative learning* possono essere molto significative nel promuovere inclusività valorizzando i punti di forza di ogni singolo membro del gruppo e sostenendo dunque il senso di autoefficacia. La classe cooperativa va considerata e organizzata come un insieme di piccoli gruppi di studenti, relativamente permanenti e la cui composizione è di tipo eterogeneo. I gruppi sono formati per portare a termine un'attività e produrre una serie di progetti o prodotti. All'interno del piccolo gruppo, ai membri viene richiesta una responsabilità individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento degli scopi individuali e di gruppo³¹⁷ e una valutazione partecipata dei risultati. La classe diviene così il luogo nel quale si viene coinvolti all'attività di apprendimento, in un contesto sensibile, solidale e promozionale. All'interno della complessità che presentano le classi culturalmente eterogenee l'utilizzo di questo strumento metodologico in grado di promuovere lo sviluppo di atteggiamenti e competenze e quindi di capacità interne, predispone a un clima cooperativo e di sostegno che può facilitare il superamento delle situazioni di disagio che, se non considerato, potrebbe andare a minare i risultati scolastici e il successo formativo³¹⁸. L'attuazione degli elementi riconosciuti come caratterizzanti del *cooperative learning* nella quotidianità scolastica all'interno dei piccoli gruppi di lavoro (l'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia, la formazione e l'azione di competenze trasversali, la responsabilità individuale e di gruppo, la valutazione autentica e la revisione metacognitiva - *monitoring* e *group-processing* - del lavoro svolto, ecc.)³¹⁹, esprime un contesto-classe che si connota innanzitutto come sociale, relazionale e in forte interazione tra le componenti che agiscono al suo interno e che co-costruisce la conoscenza con una messa in atto di atteggiamenti di autoregolazione continua. Anche il lavoro nel grande gruppo ha come obiettivo quello di mettere in relazione tra loro i suoi membri, perché possano essi stessi provare il bisogno di perseguire in modo

³¹⁷ Cfr. P.G. Ellerani, *Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach*, «Formazione & Insegnamento» XI, 4, 2013, p.28, in: 10746/-fei-XI-03-13_02 © Pensa MultiMedia, consultato il 13.04.2017, h. 10.20.

³¹⁸ Ibidem, p.28.

³¹⁹ Cfr. M. Comoglio, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma, 1996; Cfr. P.G. Ellerani, *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*, Anicia, Roma, 2012.

interdipendente alcuni obiettivi. La classe cooperativa è comunque soltanto una delle modalità che può facilitare i processi relazionali per ottenere un buon clima. In generale, per riuscire a creare un clima scolastico che possa essere in grado di sviluppare al massimo le risorse di ognuno in un gruppo-classe culturalmente eterogeneo, è bene considerare diverse variabili. In tutti i gruppi le esperienze e gli interessi variano da soggetto a soggetto, ma quando il gruppo classe include studenti con diversa estrazione culturale, questa variabilità può essere più evidente e, quindi, più facilmente presa in considerazione e rispettata. Il rispetto per la variabilità all'interno del gruppo classe può favorire il clima dell'intero gruppo³²⁰. Il modo in cui una scuola risponde alla diversità degli alunni influenza il loro atteggiamento e loro *performance* in contesti educativi di un determinato territorio dove sono presenti numerosi studenti di origine straniera. Se uno studente dimostra difficoltà a scuola, la valutazione del clima scolastico dal punto di vista di tutti gli studenti che fanno parte del suo gruppo-classe potrebbe fornire una preziosa comprensione del *background* socio-emotivo complessivo di quella classe, dal momento che questo aspetto potrebbe influenzare a sua volta l'apprendimento dei singoli membri. Tale valutazione è anche un mezzo per ampliare la prospettiva, infatti, assumendo l'ipotesi che ci sia interdipendenza tra sviluppo umano, comportamento e ambiente, ciò che risulta necessario analizzare è il contesto sociale in cui il comportamento nasce, piuttosto che concentrarsi esclusivamente sull'individuo e le sue caratteristiche. Il clima dell'aula è quindi il prodotto dell'interazione di fattori in classe (composizione della classe, strategie dell'insegnante, organizzazione del lavoro) e dell'interazione tra questi aspetti, così come della qualità delle interazioni che si esplicita nella quotidianità. Sempre più spesso i docenti si trovano a dover svolgere il proprio ruolo in classi molto numerose, multiculturali e multiproblematiche; questa complessità rende frequentemente difficile la gestione del processo di insegnamento/apprendimento e delle regole, con inevitabili ricadute sul clima della classe. A partire dalla scuola dell'infanzia fino al ciclo delle secondarie, i passaggi evolutivi della storia di ogni gruppo-classe si realizzano all'interno di un processo di scolarizzazione che comporta un notevole cambiamento: la scuola, infatti, diventa per gli studenti un luogo privilegiato per l'incontro tra pari. Tale relazione è ricercata e desiderata dagli studenti e diviene spesso la maggior attrattiva verso la scuola. Nel periodo compreso tra i 3 e i 19 anni che i giovani trascorrono a scuola l'incontro tra pari costituisce di fatto la relazione privilegiata per l'individuazione del sé

³²⁰ Cfr. T. Husén, *Why did Sweden go comprehensive?* «Oxford Review of Education», 12 (2), 1986, pp.153-163.

e una piena maturazione delle competenze socio-emotive. Dato l'incremento della concentrazione degli alunni stranieri nelle scuole in Italia, ci si interroga inevitabilmente in merito alla qualità e alla quantità di relazioni interculturali che avvengono a scuola dal momento che dall'analisi dello stato dell'arte in merito al *come* viene considerata la *mixité* nelle scuole è possibile comprendere sia come si sta realizzando per questi ragazzi il processo inclusivo nella quotidianità dentro e fuori dalle aule scolastiche, sia perché è possibile individuare quali ricadute possono emergere rispetto alla funzione di socializzazione della scuola. In questo senso, alcune ricerche hanno evidenziato che gli stranieri - soprattutto quelli appena arrivati - soffrono di isolamento in ambito scolastico e hanno relazioni con i compagni italiani prevalentemente durante l'orario scolastico³²¹; altri studi hanno sottolineato una valutazione complessivamente positiva dell'esperienza formativa in ambito scolastico, ma al contempo hanno registrato anche forme di disagio sia in merito all'acquisizione degli apprendimenti, sia per quanto riguarda il benessere relazionale³²². Altre ricerche hanno poi approfondito i meccanismi di marginalizzazione delle minoranze etniche nei contesti formativi, rilevando la presenza di pregiudizi, forme di discriminazione e razzismo, marcate distanze sociali tra singoli e gruppi nonostante la prossimità vissuta in classe o nel quartiere³²³. Infine, altri risultati di ricerca hanno ribadito l'importanza di un clima positivo nelle relazioni fra compagni e con gli insegnanti all'interno del gruppo-classe e le relative ricadute sul benessere personale, sulla motivazione allo studio, sulla riuscita scolastica³²⁴. Se è vero che nelle fasi evolutive dei primi due cicli scolastici - scuola dell'infanzia e scuola primaria - la costruzione di un buon clima nel gruppo-classe può essere gestita dagli insegnanti (in generale, con minor complessità da controllare), è con l'inizio dell'adolescenza che subentrano alcune complessità specifiche nelle dinamiche dei gruppi e cioè quando gli studenti entrano in una fase nuova e al contempo critica determinata dalla necessità di *ri-definire* la propria identità. La peculiare situazione che comporta il periodo dell'adolescenza infatti genera profondi cambiamenti per i giovani studenti che vivono nella situazione ambivalente di

³²¹ Cfr. C. Casacchia, L. Natale, A. Paterno, L. Terzera, *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Franco Angeli, Milano, 2008.

³²² Cfr. M. Colombo, *Disagio e insoddisfazione a scuola. Un ostacolo per il futuro dei giovani migranti?* in Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 153-178; Cfr. E. Recchi, E. Baldoni, L. Mencarini, *Un mondo in classe. Multiethnicità e socialità nelle scuole medie toscane*, Cesvot, Firenze, 2008.

³²³ Cfr. R. Serpieri (a cura di), *Che razza di scuola*, Napoli, Dipartimento di Sociologia, Università degli Studi di Napoli Federico II, 2011.

³²⁴ Cfr. G. Giovannini, L. Queirolo Palmas, *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2002.

non essere/non sentirsi più bambini, ma al tempo stesso non essere/non sentirsi ancora adulti e questo stato d'animo che produce un certo disagio, viene poi alimentato da bruschi mutamenti nello sviluppo neuro-biologico e viene infine accompagnato da notevoli modifiche qualitative a livello psicologico. Gli adolescenti sentono la necessità di svincolarsi dalla dipendenza affettiva rispetto ai genitori, tipica della relazione instaurata nell'età dell'infanzia e devono inoltre accostarsi al mondo degli adulti. In tale situazione, essi trovano nella relazione tra pari un rifugio in cui condividere le esperienze: l'altro, in fondo, attraversa la medesima crisi. Vi è quindi il momento dell'amicizia, basata sulla somiglianza di caratteristiche e bisogni; in questa fase - in special modo a partire dalla scuola secondaria di I° grado - riuscire, dunque, a creare i presupposti per un buon clima di classe in un contesto scolastico culturalmente eterogeneo diviene indispensabile per accogliere, ascoltare e comprendere i bisogni/desideri di tutti gli studenti. In special modo per i giovani studenti di origine straniera, infatti, questa fase della crescita è spesso caratterizzata da una intima convivenza con il disorientamento di una identità che in passato si è divisa, separata, a volte sgretolata e che in questo momento della vita torna per molti di loro di nuovo a manifestarsi nei pensieri, sovrapponendosi ai consueti interrogativi propri della "catastrofe adolescenziale"³²⁵: "Chi sono?"; "Da dove vengo?"; "Dove voglio andare?"; "Cosa desiderare?". In una più ampia prospettiva post-culturalista, dunque, i gruppi-classe culturalmente eterogenei sono un *contenitore* di diversità e *sfide inclusive* del presente per poter affermare/*ri-affermare* il valore-principio che "la scuola è luogo di incontro e di crescita di persone"³²⁶ e in chiave motivazionale per riuscire a far emergere le potenzialità di ciascuno. Se il principio democratico è ancora parte essenziale dell'educazione, allora "l'educazione non deve affatto orientarsi su fini posti dall'esterno, ma deve suscitare nell'individuo la facoltà di elevare il senso dell'esperienza presente"³²⁷, dove il riconoscimento dell'altro, lo scambio e il dialogo fra differenze³²⁸ sono percepite da ogni studente, aldilà delle sue origini culturali, come un orizzonte di senso comune.

³²⁵ Cfr. M.R. Mancaniello, *Adolescenza come catastrofe. Modelli di interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa, 2002.

³²⁶ Cfr. MIUR 2007, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* in: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf, consultato il 20.05.2018, h.10,20.

³²⁷ A. Mariani, *Democrazia e educazione: un'opera ancora viva e attuale. Osservazioni*, pp.143-146, 2017, p.143, in M. Fiorucci e G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma Tre Press, Roma, 2017.

³²⁸ Cfr. A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2013.

3.3 La *transizione ecologica*, l'*ethos* e la *perezhivanie*: i vissuti socio-emotivi in ottica sistemica

Bertoldi sostiene che la teoria dei sistemi “*offre preziosi strumenti mentali per affrontare tematiche particolarmente complesse e consente di inquadrare i fenomeni in cui le variabili sono sostanzialmente indefinite ed indefinibili, come accade appunto a livello dei fenomeni educativi*”³²⁹. I teorici sistemici hanno l’obiettivo di comprendere i vari sistemi, contrapponendosi così ad una metodologia riduzionista (lineare) che analizza unicamente il problema stesso. All’interno di un sistema, composto da vari individui, il comportamento di ognuno influenza quello altrui e allo stesso tempo ne è influenzato (modello circolare). Bisogna quindi cercare di situare la problematica, l’oggetto di osservazione, all’interno di un sistema interattivo cioè di persone che comunicano e interagiscono con altre persone³³⁰. Il fulcro di interesse dell’osservatore/educatore non è più quindi l’individuo stesso, ma divengono i sistemi relazionali di cui egli fa parte. Un sistema, inoltre, ha delle leggi proprie le cui caratteristiche non si possono spiegare partendo dalle caratteristiche delle singole parti che compongono il sistema, ovvero, un sistema non è la somma delle sue parti, ma qualche cosa di più. Proprio per questo motivo se si analizzano le parti in modo separato, non si possono ottenere dati utili alla conoscenza del sistema come tutto. Per descrivere i comportamenti e le dinamiche sarà dunque necessario occuparsi delle interazioni che esistono tra le varie parti/membri del sistema, che vengono considerati come circolari. Un sistema come il gruppo-classe ad esempio, è formato da individui, parti, elementi, in interazione tra loro. Durante un ciclo scolastico, le relazioni e i vissuti socio-emotivi come prodotto di un sistema che si instaurano tra gli alunni sono molteplici. Prendendo in esame tre teorie sistemiche, nello specifico, i concetti di *transizione ecologica* (Bronfenbrenner, 1979), *ethos* (Bateson, 1936) e *perezhivanie* (Vygotsky 1925-1934)³³¹, osservo tre altrettanti potenziali contenitori inconsci culturalmente determinati, in cui poter individuare vissuti socio-emotivi che possono aver generato percezioni e/o convinzioni nei giovani studenti coinvolti nella ricerca e che possono in qualche misura orientare la percezione di sé stessi

³²⁹ F. Bertoldi, *Teoria sistemica dell’istruzione*, La Scuola, Brescia, 1977, p. 34.

³³⁰ Cfr. M. Selvini Palazzoli, S. Cirillo, L. D’Ettorre, M. Garbellini, D. Ghezzi, M. Lerma, M. Lucchini Martino, G. Mazzoni, F. Mazzucchelli, M. Nichele, *Il mago smagato*, Feltrinelli, Milano, 1976.

³³¹ Cfr. U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press; (1979), (trad.it.) *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Mulino, 1986; Cfr. G. Bateson, *Naven: A survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view*, vol. 21, Stanford University Press, 1958; Cfr. L. S. Vygotsky, *Concrete human psychology*, «Soviet Psychology», 27(2), 1929/1989, pp. 53–77.

nell'ambiente. Bronfenbrenner ha indagato l'interazione individuo-ambiente e la sua teoria bioecologica rappresenta un caposaldo nell'ambito delle scienze del comportamento per la comprensione delle relazioni che - generate dall'irripetibile e unica alchimia tra la persona e i diversi sistemi ecologici in cui è immersa e parte attiva - determinano lo sviluppo umano. In questa concezione, le possibilità di crescita, di evoluzione e di benessere dell'uomo non dipendono da una causa singola (sia essa biologica, psichica o sociale), ma sono innestate su una complessa rete di strutture che comprendono gli individui con le loro specificità biologiche e psicologiche, l'ambiente, i gruppi, la cultura e la società nel suo insieme. Lo sviluppo umano è certamente il prodotto dell'interazione tra un individuo e il suo ambiente, ma secondo Bronfenbrenner risultano altresì determinanti le caratteristiche individuali: *“L'ecologia dello sviluppo umano implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte”*³³². Questa definizione sottolinea in modo particolare tre aspetti centrali nello studio dello sviluppo umano e dell'interazione individuo-ambiente:

- l'individuo in via di sviluppo non è considerato semplicemente come una *tabula rasa* che l'ambiente plasma, ma è visto come entità dinamica che cresce e che si muove progressivamente all'interno dell'ambiente in cui risiede e lo ristrutturata;
- l'interazione tra individuo e ambiente è considerata bidimensionale, è cioè caratterizzata dalla reciprocità;
- l'ambiente che si considera rilevante per i processi evolutivi non è limitato ad un'unica situazione ambientale immediata, ma viene esteso nel senso di includere le interconnessioni tra più situazioni ambientali, nonché le influenze esterne che derivano da condizioni ambientali di carattere più generale. Siamo di fronte ad un ambiente ecologico che Bronfenbrenner concepisce come composto da *“una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una nell'altra”*³³³. Tali strutture sono dette rispettivamente: *microsistema*, *mesosistema*, *ecosistema* e *macrosistema*. Il *microsistema*

³³² Cfr. U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press, 1979, (trad.it.) *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.

³³³ Ibidem.

è uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l'individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete. Il microsistema è l'ambiente più immediato e vicino, l'ambiente entro il quale ha luogo l'esperienza diretta: *“un luogo in cui le persone possono facilmente interagire faccia-a-faccia. La casa, l'asilo nido o la scuola, il campo-giochi e così via sono alcuni esempi di microsistema. Fattori come l'attività, il ruolo e la relazione interpersonale costituiscono gli elementi o i blocchi costituenti del microsistema”*³³⁴. Un *mesosistema* comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l'individuo in via di sviluppo partecipi attivamente (ad esempio, per un soggetto in età evolutiva le relazioni tra casa, scuola e gruppo di coetanei che abitano nelle vicinanze di casa sua e per un adulto, quelle tra famiglia, lavoro e vita sociale). Un *mesosistema*, dunque, è un sistema di *microsistemi*. Si forma o si estende ogniqualvolta l'individuo che cresce entra a far parte di una nuova situazione ambientale, come può accadere, ad esempio, durante il passaggio da un ciclo scolastico ad un altro. Un *esosistema* è costituito da una o più situazioni ambientali di cui l'individuo in via di sviluppo non è un partecipante attivo, ma in cui si verificano degli eventi che determinano, o sono determinati da, ciò che accade nella situazione ambientale che comprende l'individuo stesso. Nel caso di un soggetto in età evolutiva, esempi di *esosistema* potrebbero essere le amicizie dei genitori, il loro posto di lavoro, le loro amicizie, i compagni di classe di un fratello più grande o più piccolo, ecc. Il *macrosistema* consiste delle congruenze di forma e di contenuto dei sistemi di livello più basso (micro- meso- ed *esosistema*) che si danno, o si potrebbero dare, a livello di subcultura o di cultura considerate come un tutto, nonché di ogni sistema di credenze o di ideologie che sottostanno a tali congruenze.” Il *macrosistema* è quindi rappresentato dai diversi stili di vita, sistemi di credenze che caratterizzano vari gruppi socioeconomici, etnici, religiosi e così via. Si vengono a distinguere un contesto reale obiettivo e uno fenomenologico e soggettivo. Per Bronfenbrenner, è necessario comprendere non soltanto i fattori e le caratteristiche oggettivi propri di un contesto, ma anche il modo con cui vengono percepiti, l'esperienza soggettiva che ne ha l'individuo. Bisogna, quindi, cogliere *“gli aspetti dell'ambiente che hanno significato per l'individuo in una data situazione che si dimostrano più potenti nel modellare il corso della crescita psicologica”*³³⁵. Successivamente, nel tentativo di comprendere il processo di adattamento reciproco tra l'organismo e ciò che lo circonda,

³³⁴ Ibidem.

³³⁵ Ibidem.

Bronfenbrenner elabora il modello della “transizione ecologica”, inteso proprio come esempio della interazione tra individuo ed ambiente. Per Bronfenbrenner la “transizione ecologica” si verifica *“ogni qual volta la posizione di un individuo nell’ambiente ecologico si modifica in seguito ad un cambiamento di ruolo, situazione ambientale o di entrambi”*³³⁶. Con il termine “transizioni ecologiche”, Bronfenbrenner include anche i grandi cambiamenti nella vita di una persona come un trasferimento, un espatrio, un cambiamento di scuola, e così via. Le *transizioni ecologiche* cominciano con la nascita e poi proseguono per tutta la vita: andare a scuola, cambiare scuola, viaggiare, sposarsi, lavorare, e così via. Le *transazioni ecologiche* si possono verificare su tutti i livelli degli ecosistemi e portano alterazioni attraverso tutti i livelli dell’ambiente che attraversano: *“L’importanza per lo sviluppo delle transizioni ecologiche deriva dal fatto che implicano pressoché invariabilmente una modificazione di ruolo, cioè delle aspettative concernenti il comportamento associato ad una posizione particolare all’interno della società. Il ruolo ha il magico potere di alterare il modo in cui un individuo viene trattato, il modo in cui agisce, ciò che fa e perciò anche ciò che pensa e sente”*³³⁷. Si è dunque in presenza di un autentico processo evolutivo, soltanto quando il cambiamento prodotto nell’interazione fra l’individuo in via di sviluppo e il suo ambiente assume i caratteri della durata e permea tutti i livelli del sistema (dal *micro* - all’*eso*, al *meso* - e al *macrosistema*); anche per questo motivo durante il presente studio si sono analizzati alcuni aspetti socio-emotivi degli studenti di origine cinese, per comprendere più profondamente se possono essere presenti negli studenti di origine cinese elementi di disturbo o di ostacolo nel processo di transizione continua a cui spesso si trovano a vivere. Per alcuni, il passaggio dalle loro famiglie ai contesti scolastici, per altri, la fase di arrivo o ritorno dalla Cina e adattamento/riadattamento in un nuovo contesto o ancora, ad esempio, la transizione quotidiana che avviene ogni pomeriggio quando usciti dalla scuola italiana vanno a frequentare la scuola cinese presente sul territorio. In tutti i casi si assiste in effetti a una modificazione di ruolo, determinata dalle aspettative (dei genitori, degli insegnanti, ecc.) riguardo a un loro comportamento associato ad una posizione particolare all’interno della società. In questo senso, riuscire a capire come sono state vissute le esperienze più significative in ambiente scolastico al termine di un percorso può anche indirettamente rivelare non soltanto il processo inclusivo che è avvenuto in classe, ma può aiutare a comprendere se questo continuo *shifting* di situazioni e di ruoli può

³³⁶ Ibidem.

³³⁷ Ibidem.

condizionare/configurare una situazione di sviluppo vero e proprio. Per Bronfenbrenner, infatti: *“Lo sviluppo umano è il processo attraverso il quale l’individuo che cresce acquisisce una concezione dell’ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell’ambiente e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto”*³³⁸. Bateson orienta anch’esso il suo interesse di studio in riferimento ai sistemi evolutivi³³⁹ e le sue riflessioni prendono avvio durante una ricerca empirica presso la tribù degli Iatmul in Indonesia. Dopo aver assistito al rito del *Naven* che coinvolge il *clan* ogni volta che un giovane compie per la prima volta un atto da adulto, Bateson approfondisce la sua riflessione sull’importanza di specifici vissuti emotivi culturali *in situazione* affermando che: *“Il retroterra emotivo è una causa attiva della cultura. Quando studiamo una cultura da questo punto di vista, c’interessa mostrare in tutti i particolari del comportamento, la base emotiva. Vedremo tutto il complesso del comportamento come un meccanismo accordato e orientato verso la soddisfazione e l’insoddisfazione emotiva degli individui”*³⁴⁰. Secondo Bateson ogni cultura è portata a standardizzare un proprio *pattern* il quale stabilisce gli stili di comportamento che gli individui devono adottare nelle situazioni sociali, producendo *“una uniformazione degli aspetti affettivi della personalità degli individui, i quali vengono modificati dalla loro cultura in modo tale che il comportamento dei singoli ne risulti compatibile dal punto di vista emotivo”*³⁴¹. Per Bateson è la funzione emotiva del rito che consiste nello stabilire le relazioni tra gli individui, stabilendo il contesto che fornisce il senso di ciascun atto ed è in forza di tale processo che: *“la logica inerente a una cultura differisce profondamente da quella di altre culture”*³⁴². Ogni cultura - dal momento che ogni cultura ha i suoi riti a partire da quelli di accudimento nei primi mesi di vita - realizza pertanto un carattere comune tra i suoi membri, attraverso un *“processo di differenziazione nelle norme del comportamento individuale risultante da interazioni cumulative tra individui”*³⁴³. Il carattere comune che presentano gli stessi membri di una comunità è pertanto il risultato delle *“relazioni tra*

³³⁸ Ibidem.

³³⁹ Cfr. G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977; Cfr. G. Bateson, *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1986.

³⁴⁰ Cfr. G. Bateson, *Naven, un rituale di travestimento in Nuova Guinea*, Einaudi, Torino, 1988.

³⁴¹ Ibidem.

³⁴² Ibidem.

³⁴³ Ibidem.

gruppi e individui all'interno della comunità"³⁴⁴. Il carattere individuale per Bateson è dunque il risultato di un processo sociale. Grazie a tale processo le emozioni individuali possono esprimersi solo nell'ambito di un pattern sociale, che Bateson chiama *ethos* (ἦθος, è un termine greco il cui significato, in origine, era "il posto da vivere"; può essere inteso in diversi modi: "inizio", "apparire", "disposizione" e da qui "carattere" o "temperamento"), definito come "un sistema culturalmente uniformato di organizzazione degli istinti e delle emozioni degli individui"³⁴⁵. Bateson introduce il concetto di *ethos*, dopo aver approfondito gli studi dell'antropologa americana Benedict³⁴⁶, per cercare di definire il comportamento che la società prescrive all'individuo durante la socializzazione del bambino; durante il rito del *Naven* quindi gli individui si immedesimano nell'*ethos* e generano in sé la struttura e la funzione dell'aspetto emotivo. Ad esempio, nel suo studio sulla cultura Iatmul, Bateson individua e distingue l'*ethos* maschile e femminile e descrive l'atteggiamento degli uomini come "un atteggiamento attivo di affermazione di sé, di competizione e rivalità, che fa in ogni occasione sfoggio teatrale di fierezza e orgoglio"³⁴⁷, mentre definisce l'*ethos* delle donne molto più complesso da descrivere, in quanto presenta molte più sfumature ed oscilla tra "un atteggiamento di dolcezza, tranquillità e discrezione con occupazione della maggior parte del tempo in attività di routine come seguire i maiali o la pesca e anche un atteggiamento allegro, scherzoso, pronto alla cooperazione cooperare. Ma non sono né timide né sottomesse. Anzi, nella cultura Iatmul sono solitamente le donne che fanno le avances agli uomini in vista di un'unione matrimoniale, e le donne che hanno una personalità forte e coraggiosa e per questo sono molto rispettate in questa comunità"³⁴⁸. Bateson, in altri termini, definisce il concetto di *ethos* come "l'espressione di un sistema culturalmente standardizzato di organizzazione degli istinti e delle emozioni degli individui"³⁴⁹, ovvero ogni cultura seleziona e favorisce una certa gamma di atteggiamenti emotivi che possono essere espressi e accettati socialmente, mentre gli altri vengono sfavoriti o rifiutati. Così la personalità delle singole persone dipende in parte anche dal tipo di personalità sociale che è già stato preselezionato, l'*ethos* appunto. Bateson in questo senso fa riferimento al concetto di "legge naturale" come considerato dal mondo classico ellenico, dal quale

³⁴⁴ Ibidem.

³⁴⁵ Ibidem.

³⁴⁶ Cfr. R. Benedict, *Patterns of Culture*, Houghton Mifflin, Boston, 1934, (trad. it.) *Modelli di cultura*, Feltrinelli, Milano, 1960.

³⁴⁷ Cfr. G. Bateson, *Naven, un rituale di travestimento in Nuova Guinea*, 1988, op.cit.

³⁴⁸ Ibidem.

³⁴⁹ Ibidem.

viene concepito come un insieme di regole che determinano le condizioni e le caratteristiche di questa vita compiuta, infatti la ricerca dell'essere e del bene nel mondo greco non sono una semplice questione teorica, ma soprattutto pratica e coinvolgono la condotta (*ethos*), cioè il modo di essere dell'uomo. Pur non sostenendo l'idea di un determinismo culturale, Bateson afferma: “*Non ipotizzando che esista qualcosa di completamente determinato dalla cultura, perché la ‘cultura’ è un’astrazione, un punto di vista che ha consentito agli scienziati di capire alcune cose*”³⁵⁰. Questa riflessione di Bateson mette in evidenza come in ogni ambiente culturale si affermi una cornice cognitiva ed emotiva dentro cui la maggior parte delle persone finisce col muoversi quando esperisce ed interpreta l'ambiente in cui vive. Ai fini della presente ricerca, tenendo conto che il soggetto in età evolutiva di origine cinese si ritrova a fare l'esperienza scolastica in un contesto che presenta ben pochi riferimenti rispetto al differente contesto culturale in cui è stato accudito e cresciuto prima che l'esperienza scolastica prendesse avvio, diviene perciò possibile considerare l'*ethos* come un aspetto intangibile della cultura di appartenenza che possa orientare inconsciamente gli atteggiamenti da assumere nel contesto scolastico, uno *script* interno generato in un determinato ambiente culturale con cui filtrare i vissuti relazionali e socio-emotivi all'interno delle dinamiche del gruppo-classe nella quotidianità. Anche Vygotsky ha preso in esame il rapporto sistemico e di interdipendenza tra individuo in età evolutiva e contesto di vita³⁵¹. La sua teoria storico-culturale ha interpretato lo sviluppo individuale dei soggetti in età evolutiva nel contesto sociale considerando l'ambiente non come una combinazione di fattori che esistono al di fuori dell'individuo e lo influenzano in certi modi, ma come fonte stessa di sviluppo. Sono le caratteristiche oggettive dell'ambiente sociale infatti che per Vygotsky determinano la traiettoria dello sviluppo umano, anche se la soggettività dell'esperienza vissuta durante l'età della fase evolutiva è altrettanto significativa nel definire il corso del loro sviluppo individuale. Vygotsky ha affermato che: “*l'esperienza emotiva [perezhivanie] derivante da qualsiasi situazione o da qualsiasi aspetto del suo ambiente, determina quale tipo di situazione o ambiente avrà sul bambino*”³⁵². Da una prospettiva vygotskyana gli individui sperimentano lo stesso evento in modo molto diverso e la propria *perezhivanie* non è l'esperienza in sé, ma come

³⁵⁰ Ibidem.

³⁵¹ L.S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky* (vol. 5). Plenum Press, New York, 1998, p. 203.

³⁵² L.S. Vygotsky, *The problem of the environment*, in R. Van der Veer, J. Valsiner (a cura di), *The Vygotsky Reader*, Blackwell, Cambridge, pp. 338-354, 1994, p.339.

quell'esperienza viene interpretata e compresa dall'individuo; le componenti emotive e cognitive vengono quindi interpretate come un *unicum* di "esperienza vissuta", ciò che appunto Vygotsky definisce *perezhivanie*³⁵³. *Perezhivanie* (*переживание*) è un termine ampiamente utilizzato in studi empirici di ambito psico-pedagogico che riguardano le esperienze vissute nella quotidianità³⁵⁴, in merito a regolazione emotiva³⁵⁵ e in merito a stati emotivi e la loro relazione con processi di apprendimento³⁵⁶. *Perezhivanie* è una parola russa che contiene in sé molteplici sfumature di significato, gli studiosi attribuiscono però alla *perezhivanie* una natura affettiva traducendola come "esperienza emotiva", ponendo in essa particolare enfasi sul significato soggettivo e nell'impatto emotivo e profondo di una particolare situazione vissuta dalla persona, il cui ricordo evoca l'intera situazione³⁵⁷. In quest'ottica, quindi, il concetto di *perezhivanie* comprende le condizioni che fornisce un dato ambiente e come queste condizioni sono percepite, come vengono affrontate ed è questo il motivo per cui la traduzione del concetto di *perezhivanie* si focalizza sulle emozioni dell'esperienza vissuta. Una *perezhivanie* è il tipo di esperienza indimenticabile che contribuisce allo sviluppo della personalità di un individuo e come tale, è comprensiva della sua *catarsi* o di una *rielaborazione* dell'esperienza stessa. Lo sviluppo è un processo molto complesso e - come afferma Vygotsky - non si limita a uno schema *more-less*, ma è caratterizzato principalmente e specificamente da sempre nuove difficoltà, da eventi drammatici percepiti soggettivamente e al ritmo di ogni individuo, per cui richiedono ogni volta una attenzione e una cura speciale. Esplorando il rapporto tra immaginazione e realtà, Vygotsky afferma che ciò che viene creato attraverso l'immaginazione si basa su elementi tratti dalla realtà, che vengono "trasformati" o "rielaborati". Così, il rapporto tra immaginazione e realtà è duplice: da un lato le emozioni influenzano l'immaginazione,

³⁵³ Cfr. M. Michell, *Finding the "prism": Understanding Vygotsky's perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness*, «International Research in Early Childhood Education», 7(1), 2016, pp. 5-33.

³⁵⁴ Cfr. G. Quiñones, M. Fleer, "Visualvivencias": *A cultural-historical tool for understanding the lived experiences of young children's everyday lives*, in E. Johansson, J. White (a cura di), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers*, Springer, Netherlands, 2011.

³⁵⁵ Cfr. M. Fleer, M. Hammer, 'Perezhivanie' in group settings: *A cultural-historical reading of emotion regulation*, «Australasian Journal of Early Childhood», 38(3), 2013, pp.127-134.

³⁵⁶ Cfr. L. Stone, G. Thompson, *Classroom mood and the dance of stance: The role of affective and epistemic stancetaking in the development of a classroom mood*, «Learning, Culture and Social Interaction», 3(4), 2014, pp.309-322; Cfr. J. Vadeboncoeur, R. Collie, *Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified*, «Mind, Culture, and Activity», 20, 2013, pp. 201-225.

³⁵⁷ M. Michell, *Finding the "prism": Understanding Vygotsky's perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness*, 2016, op.cit., p.7.

dall'altro l'immaginazione ha un effetto sulle emozioni³⁵⁸. In questa prospettiva, il concetto di *perezhivanie* può intendersi come l'esperienza di vita attraverso cui gli studenti percepiscono attivamente, interpretano, creano e assumono un proprio significato dell'ambiente in cui vivono, creando Zone di Sviluppo Prossimale collettive³⁵⁹. È da intendersi inoltre come situazione interiore che coinvolge l'interesse, i motivi e le emozioni dei soggetti. A questo proposito, Vygotsky ha anche descritto la *perezhivanie* come *“l'integrazione di elementi cognitivi e affettivi, che presuppone sempre la presenza di emozioni”*³⁶⁰. Per comprendere compiutamente il concetto di *perezhivanie* si deve però fare anche riferimento alla concezione generale dello sviluppo di Vygotsky. Lo sviluppo nella teoria storico-culturale è ritenuto come un *“lungo percorso attraverso il quale il sociale diventa individuale”*³⁶¹. Per il filosofo dell'educazione russo, l'ambiente sociale (interazioni sociali) non è soltanto un fattore che contribuisce allo sviluppo, ma la vera e propria fonte di sviluppo stessa; ogni funzione nello sviluppo culturale del bambino appare sullo sfondo due volte e su due piani differenti - prima sul piano sociale e poi su quello psicologico - prima tra le persone come categoria intersichica e poi successivamente all'interno del bambino come categoria intrapsichica. Geneticamente, le relazioni sociali, le relazioni reali delle persone, sono alla base di tutte le funzioni mentali superiori e delle loro relazioni³⁶²: in primo luogo, le funzioni mentali superiori non appaiono nelle relazioni sociali, ma come relazioni sociali; *“ogni funzione mentale superiore era esterna, perché era sociale prima che diventasse una funzione interna strettamente mentale; prima era una relazione sociale”*³⁶³ e poi, anche successivamente alla trasformazione da inter a intrapsichiche, le funzioni mentali superiori restano *“quasi sociali”*³⁶⁴. Dunque, “intrapsichico” è sociale per la sua origine e la sua costruzione. In secondo luogo, lo sviluppo non è un processo lineare, ma un processo complesso e contraddittorio. Queste contraddizioni esistono in forma di momenti di crisi o eventi

³⁵⁸ L.S. Vygotsky, *Imagination and Creativity in Childhood*, «Journal of Russian and East European Psychology», 42, pp.7-97, 1967/2004, p.16, in E.C. Piazzoli, *The silent gaps in the data: What do participants say (and do not say) about engagement when experiencing process drama to learn another language*, «Drama Research, International Journal of Drama in Education», vol 4, 1. 2013, p.4.

³⁵⁹ L.S. Vygotsky, *The problem of the environment*, in R. Van der Veer, J. Valsiner (a cura di), *The Vygotsky Reader*, op.cit., in E.C. Piazzoli, *The silent gaps in the data: What do participants say (and do not say) about engagement when experiencing process drama to learn another language*, op.cit., p.5.

³⁶⁰ H. Daniels, *Vygotsky and Research*, Routledge, 2008, Cit. in V. Antoniadou, *Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: A socio-cultural-historical perspective*, «Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature», vol. 4(3), pp. 53-70, 2011, p.56.

³⁶¹ L.S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky* (vol. 5), 1998, op. cit., p. 198.

³⁶² L.S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky* (vol. 4), Plenum Press, New York 1997, p. 106.

³⁶³ Ivi, p. 105.

³⁶⁴ Ivi, p. 106.

drammatici, scontri e conflitti tra pari età che vivono la stessa condizione, quella di transitare da una fase evolutiva all'altra. Per Vygotsky le funzioni mentali superiori (formazione della personalità) hanno origine sociale e ciò implica non solo l'interazione tra le persone, ma l'interazione tra le funzioni mentali superiori stesse. Per lo studioso russo, la forma sociale - e, dunque, intersichica delle funzioni mentali superiori del bambino - si rivela drammaticamente nell'interazione con gli altri, come un momento di crisi interpretato prima con modalità intrapsichica e poi vissuto con modalità intersichiche³⁶⁵. Vygotsky individua nelle situazioni problematiche - la crisi o il dramma percepito dal soggetto in età evolutiva - una conseguente occasione di sviluppo per la personalità e gli aspetti intrapsichici consistono nell'aver interiorizzato interazioni sociali critiche e/o drammatiche: "*la dinamica della personalità è drammatica*³⁶⁶". Vygotsky parla di *perezhivanie* dei soggetti in età evolutiva come di un prisma che riflette i momenti ambientali e determina l'influenza di questi momenti ambientali sul corso del suo stesso sviluppo. È possibile interpretare questo esempio del prisma come una metafora e dunque dal momento che la luce attraversa il prisma, il bambino vive emotivamente e cognitivamente una situazione sociale e riflette in sé, in qualche modo, le esperienze sociali che vive. Ogni bambino in età evolutiva configura quindi con modalità uniche la sua funzionalità individuale e determina la sua soggettività, riuscendo a differenti livelli a padroneggiare e a controllare direttamente e indirettamente le trasformazioni che in lui avvengono, sia nella dimensione dell'agire che in quella del pensare. Il concetto di *perezhivanie* da intendersi come prisma soggettivo di rifrazione, interpretato in questi termini assume l'aspetto di un'analisi più profonda delle esperienze trasformative che vengono vissute ad esempio, anche nella quotidianità scolastica. Il sociale diviene individuale e la dialettica di questo divenire riguarda solo quelle componenti dell'ambiente sociale che vengono riflesse dalla *perezhivanie* soggettiva dell'individuo e che, dunque, raggiungono significativamente un nuovo processo di sviluppo³⁶⁷. *Perezhivanie* è uno strumento di analisi, una lente teorica per studiare il processo di sviluppo; non riflette un ambiente sociale in generale, ma una situazione sociale di sviluppo inteso come sistema dinamico di relazioni e interazioni che un soggetto in età evolutiva compie nella quotidianità. Essa, quindi, riflette l'influenza di una realtà sociale sullo sviluppo di un bambino e, allo stesso tempo, mette in primo piano il *come*, la qualità

³⁶⁵ L.S. Vygotsky, *Concrete human psychology*, 1929/1989, op.cit., p. 69.

³⁶⁶ Ivi, p. 67.

³⁶⁷ L.S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky* (vol. 5), op.cit. p. 294.

degli scambi esistente nelle relazioni e interazioni con ambiente sociale ³⁶⁸. La *perezhivanie* soggettiva che scaturisce dalle esperienze vissute in un determinato ambiente: “... il bambino fa parte della situazione sociale, e la relazione del bambino con l’ambiente e dell’ambiente con il bambino avviene attraverso la *perezhivanie* del bambino stesso; le forze dell’ambiente acquisiscono un significato di controllo, perché il bambino le sperimenta³⁶⁹”. Le emozioni emergono in contesti sociali quando avviene la relazione con gli altri, dove gli altri forniscono un senso alla spontaneità con cui queste emozioni vengono espresse e per lo psico-pedagogo russo è in queste relazioni con gli altri, che i bambini maturano emotivamente e riescono ad autoregolare quello che provano alle richieste dell’ambiente. Lo sviluppo delle emozioni come pratica culturale in situazioni specifiche³⁷⁰ o attraverso eventi della vita quotidiana, fornisce interrogativi riguardo alla comprensione di come le emozioni vengono interiorizzate dall’individuo. In questa prospettiva, Vygotsky ha sostenuto che in un soggetto in età evolutiva sono proprio i momenti di crisi che creano le condizioni per lo sviluppo³⁷¹. Gli eventi sociali - intesi come momenti critici o drammatici - vengono rielaborati attraverso la *perezhivanie* e producono cambiamenti qualitativi, “punti di svolta” nella traiettoria di sviluppo individuale per ogni soggetto in età evolutiva. Un esempio di evento sociale che può considerarsi critico o drammatico avviene quando un ciclo scolastico ha termine e si è in procinto di lasciare un gruppo-classe in cui si è vissuto per anni e condivisa la quotidianità. Anche per questo motivo, l’indagine realizzata sul campo per la presente ricerca si è concentrata sugli aspetti socio-emotivi al termine di due cicli scolastici (primaria e secondaria di I° grado), al fine di poter far emergere vissuti soggettivi di *perezhivanie* come possibile strumento analitico per contribuire ad esaminare l’aspetto dialettico tra individuale e sociale vissuto dagli studenti di origine cinese, sia all’interno delle dinamiche del gruppo-classe che nel contesto scuola.

³⁶⁸ Ivi, p.52.

³⁶⁹ L.S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky* (vol. 5), op.cit., in N. Veresov, M. Fleer, *Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children’s Development, Mind, Culture, and Activity*, Taylor & Francis, 2016, p.8.

³⁷⁰ Cfr. A.V. Zaporozhets, *Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child*, «Journal of Russian & East European Psychology», 40(3), 2002, pp. 45-66.

³⁷¹ Cfr. L. S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky* (vol. 5), 1998, op.cit.

3.4 La cura per gli aspetti socio-emotivi al termine di un ciclo scolastico: educare al *self-empowerment* come antidoto all'ignoto

“Globalizzazione” è un concetto polisemico emerso a partire dalla seconda metà degli anni Novanta del ventesimo secolo³⁷² e definito come fenomeno di natura economica, sociale, culturale, politica e tecnologica, che ha condotto all'unificazione dei mercati, all'uniformazione e alla convergenza di modelli di produzione e di consumo a livello mondiale grazie alla diffusione di trasformazioni economiche, innovazioni tecnologiche e mutamenti geopolitici³⁷³. Sul piano culturale, la globalizzazione ha comportato un progressivo abbattimento delle barriere tra nazioni, grazie a uno sviluppo (seppur fortemente squilibrato) delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Negli ultimi decenni del ventesimo secolo, l'intensificarsi di fenomeni migratori di vasta portata - di cui siamo attualmente testimoni - ha contribuito allo sviluppo delle interconnessioni sociali, economiche e politiche su scala mondiale, dando vita a trasformazioni in molteplici ambiti, e ponendo interrogativi cruciali su questioni come la cittadinanza, i diritti umani, la democrazia e l'istruzione. Migrazioni internazionali e migrazioni interne, e i conseguenti processi di internazionalizzazione e globalizzazione, hanno dato vita a società multiculturali chiamate oggi ad affrontare le problematiche relative al riconoscimento e alla legittimazione delle differenze locali e, al contempo, a costruire un'identità nazionale onnicomprensiva che incorpori le voci, le esperienze e le speranze dei differenti gruppi che la compongono. Affinché si proceda in tale direzione, è necessario in ultima istanza educare la nuova generazione con insegnamenti innovativi, che includano non solo modalità tradizionali, di impianto strettamente nozionistico e accademico, ma anche insegnamenti che aiutino a sviluppare le capacità richieste per un mondo in continua evoluzione. In questo senso, le scuole hanno un ruolo vitale da svolgere nell'educare la nuova generazione favorendo non solo il loro sviluppo cognitivo, ma anche quello sociale ed emotivo. Il pensiero emotivo, infatti, è in grado di promuovere quell'empatia e quella sensibilità necessari in un mondo globale e articolato, sempre più denso di differenze ed eterogeneità. Nella complessa prospettiva odierna, dunque, anche e soprattutto la formazione socio-emotiva degli studenti va a costituire un requisito fondamentale per poter fare la differenza successivamente, quando per i giovani studenti arriverà il tempo della scelta riguardo al proprio futuro e poi ancora poco più tardi, quando

³⁷² Cfr. T. Levitt, *The Globalisation of Markets*, «Harvard Business Review», vol. 61, 1983, pp. 92-102.

³⁷³ Cfr. G. Scidà, *Ragionare di globalizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2003.

saranno chiamati ad entrare in gioco nell'attuale contesto lavorativo globale. In termini psicoanalitici, si può dire che: “la riuscita scolastica è un percorso obbligato, una esigenza degli adulti sui bambini e stabilisce un consenso tra la famiglia e gli insegnanti. Le sue risonanze psichiche sono molteplici”: da un lato, esse esprimono valenze narcisistiche legate al successo e all'ideale dell'Io (che rappresenta l'Io ideale), che risponde alle attese dei genitori. Dall'altro lato, invece, la riuscita scolastica rappresenta una prova della capacità dell'allievo di fare i conti con il piano di realtà³⁷⁴. La relazione educativa, allora, non può non tenere conto delle dinamiche psico-affettive ad essa sottese: per far apprendere è necessario quindi comprendere i sentimenti e le emozioni di chi apprende dal momento che i sentimenti sono una guida. Aiutare gli studenti a verbalizzare i propri sentimenti di frustrazione, rabbia, inadeguatezza, perdita, invidia, gelosia ecc., può contribuire a renderli meno sconosciuti e quindi meno opprimenti e persecutori riconoscendo che ad essi si può dare un nome e che non sono dunque così spaventosi e distruttivi, ma possono essere espressi, elaborati e finanche utilizzati per apprendere e comprendere³⁷⁵. In questo modo, l'alunno non impara solo contenuti e nozioni, ma impara a pensare poiché gradualmente può interiorizzare una mente capace di riflettere anche sugli aspetti più confusi e difficili della propria esperienza³⁷⁶. La scuola ha, quindi, il compito di sostenere tutte le fasi del processo di maturazione socio-emotiva dei suoi studenti, perché è di fatto uno dei pre-requisiti al successo formativo. Uno dei primi passaggi scolastici in cui la componente socio-emotiva individuale viene messa alla prova è il passaggio alla scuola secondaria che, generalmente, viene vissuto dai giovani studenti e dalle loro famiglie con molto timore. Si determina in questa fase una sensazione di insicurezza legata alla perdita di protezione oramai acquisita, offerta dalla scuola già frequentata e dalla preoccupazione che nel ciclo successivo ci sarà un maggior carico di studio che verrà richiesto. Di fronte a questi dubbi e legittime aspettative, normalmente alcuni alunni esprimono curiosità, altri un “desiderio di essere più grande”, altri ancora manifestano “indifferenza”. Solitamente, la curiosità cognitiva è legata al desiderio di voler acquisire “nuove conoscenze” e all'interesse per nuove attività, mentre l'indifferenza è collegata prevalentemente ad una pregressa conoscenza della scuola

³⁷⁴ Cfr. R. Pozzi, *Motivazione, clima di classe e successo scolastico nella scuola di massa*, «Rivista digitale della didattica», 2007, in: http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_50.htm; consultato il 20.06.2018; h.21,30.

³⁷⁵ G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e nella formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 19.

³⁷⁶ Ivi, p. 67.

secondaria attraverso le informazioni avute da persone a loro vicine (fratelli, amici, ecc.)³⁷⁷. La preadolescenza e l'adolescenza rappresentano l'età dei grandi cambiamenti. Cambia rapidamente il corpo: fra gli 11 e 16 anni avvengono infatti i principali mutamenti somatici. Cambia la percezione di sé, cui spesso si accompagna una insoddisfazione generalizzata ("il non piacersi mai"), cambia il modo di pensare e iniziano a prevalere gli assolutismi ("mai", "sempre", "nessuno mi capisce", ecc.), cambia il rapporto con la famiglia (si sviluppa via via il bisogno di prendere le distanze dai propri genitori, a volte attraverso azioni e reazioni forti e di conflitto, altre volte con una distanza e chiusura silenziosa). Il distacco però non è mai netto e allora si assiste ad una serie di andirivieni e comportamenti in contraddizione fra loro, da una parte in risposta al bisogno di separazione/individuazione, dall'altra al bisogno di conferma e vicinanza. Il risultato è che i giovani non si sentono sufficientemente compresi dagli adulti, bloccati come sono nei loro sentimenti contrastanti, nei loro pensieri. E le risposte ai vari dilemmi della vita possono essere molteplici, per le diverse personalità, per il diverso contesto familiare e sociale; possono essere esplosive o implosive, funzionali o disfunzionali, ma l'attenzione, l'ascolto richiesto è il medesimo. Cambia anche la percezione con il proprio passato e i ricordi piacevoli vengono anestetizzati per aumentare la spinta separativa. Cambia il modo in cui si osserva il mondo e si stabiliscono le priorità. Attraverso il cambiamento del corpo, della mente, delle relazioni, della visione del mondo, l'individuo organizza la propria vita affettiva, forma modelli di pensiero e di azione che assumono un ruolo preminente rispetto a tutte le altre esperienze³⁷⁸. In questa fase di disorientamento, la memoria di sé e come la struttura del proprio mondo interiore interagisce con l'esterno risulta un fattore decisivo per non correre il rischio di smarrirsi in sentieri esistenziali troppo impervi. Come afferma Galimberti, infatti: *"La memoria è il fondamento dell'identità e del mondo che si abita. È sufficiente un black out della memoria, ad esempio, che non ci si ricorda più chi si è e in che mondo si vive. Sia l'uno che l'altro non sono dati di realtà, ma costruzioni della memoria. Non ci sarebbe 'Io' se la memoria non costruisse quella sfera di appartenenza per cui ci si riconosce nelle 'proprie' azioni e vissuti, pensieri e sentimenti. Non ci sarebbe 'Mondo', se la memoria non cucisse la successione delle visioni, che altrimenti si offrirebbero come spettacoli sempre nuovi,*

³⁷⁷ Cfr. L. Ventreglia, *Prendersi cura delle transizioni: continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado*, 2016, in: <https://www.scuolamascagni.gov.it/wp-content/uploads/2017/10/Continuità-scuola-Primaria-Scuola-secondaria-primo-grado.pdf>, consultato il 08.05.2019, h. 09.10.

³⁷⁸ Cfr. M.R. Mancaniello, *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa, 2002.

apparizioni tra loro irrelate. Lo si può verificare nei bambini che nascono senza avere una mappa del mondo che consenta loro di sapere chi sono e dove sono. I loro sguardi persi e i loro gesti irrelati dicono che, senza memoria, ancora non dispongono di quelle mappe cognitive ed emotive che si strutturano in modo abbastanza definitivo, secondo Freud entro i primi sei anni e secondo i recenti studi delle neuroscienze entro i primi tre” [...] “Le mappe emotive si formano attraverso la cura che i bambini ricevono nei primi tre anni di vita - continua Galimberti - e servono a sentire il mondo e a reagire agli eventi in modo proporzionato [...] se nei primi tre anni di vita i bambini sono seguiti allora maturano mappe emotive con una capacità di sentire il mondo e di reagire agli eventi in modo proporzionato, viceversa, se non sono seguiti, accuditi, ascoltati allora ci si trova di fronte ad un misconoscimento che crea in loro la sensazione di non essere interessanti, di non valere niente. Crescono così senza una formazione delle mappe cognitive, rimanendo a un livello d’impulso. [...] L’impulso è naturale e biologico e conosce il gesto. L’emozione è uno stadio più evoluto e conosce la risonanza emotiva di quello che si compie e di quello che si vede. Il sentimento è l’evoluzione dell’emozione ed è cognitivo. Consente una percezione di sé e degli altri con una capacità di ascolto e accoglienza adeguata degli altri³⁷⁹”. Prendendo spunto da questa riflessione, appare lecito domandarsi se durante questa fase di transizione alla vita adulta, le mappe emotive possano davvero orientare gli atteggiamenti verso il futuro e funzionare da “ancoraggio” auto-protettivo per la vita emotiva di alcuni adolescenti o piuttosto scatenarne altri pericolosi e/o comunque un atteggiamento ribelle ad oltranza. È infatti il tempo del “tutto e subito” e degli assolutismi, meccanismi mentali inevitabili a cui pochi in questa età riescono a sottrarsi. Sul versante emozionale ed affettivo hanno luogo una serie di cambiamenti che dipendono da molteplici cause:

- la spinta delle pulsioni in rapporto allo sviluppo ormonale e sessuale;
- la capacità da parte dell’io di tollerare gli istinti;
- la natura e l’efficacia dei meccanismi di difesa.

Si ha nell’adolescenza un secondo processo di individuazione con la formazione del senso del sé stabile. Vi è quindi un processo di distacco da parte dell’adolescente che comporta la rinuncia alla dipendenza e l’indebolimento dei legami formatisi nella prima infanzia e rimasti fino alla pubertà. Si tratta di un processo non disgiunto da ansie ed incertezze che dà luogo ad una serie di condotte regressive fisiologiche, quali: stato di fusione

³⁷⁹ Cfr. U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2008.

emozionale (identificazione nel gruppo), orientamento all'azione più che all'uso del pensiero o del linguaggio verbale, attività frenetica con ricerca di sensazioni forti per riempire il vuoto causato dai sentimenti di perdita delle certezze e delle relazioni infantili (il venir meno degli oggetti di identificazione infantile costituisce una vera e propria esperienza di perdita di sé insieme ai propri legami d'amore infantili, sensazioni tali da poter essere assimilabili a quelle provate nel lutto); idealizzazione di personaggi dello spettacolo o dello sport con cui identificarsi, ma nell'impossibilità di confrontarsi realmente; l'instabilità emotiva, esibita nelle relazioni, le contraddizioni tra pensiero e sentimenti ed il passaggio apparentemente illogico tra una reazione e quella opposta³⁸⁰. Strettamente connessi a questi atteggiamenti - connotati dall'ambivalenza sono l'anticonformismo e l'atteggiamento ribelle - non scevri da dipendenza e sentimenti di colpa. Dal senso di smarrimento generalizzato, emerge il bisogno di ricercare rassicurazioni e diventa sempre più marcato. Una forma di rassicurazione, più frequentemente attuata dai maschi, viene trovata nell'appartenenza ad una banda/gruppo di coetanei, che permette di esprimere aggressività, socializzare la colpa, difendere la propria incerta identità, svalutando chi sia diverso anche solo per modo di vestire. Per le ragazze, il bisogno di sicurezza viene ricercato nell'"amica del cuore", attraverso la condivisione dei sentimenti e l'identificazione reciproca, ecc. Osservando la quotidianità ci si domanda perché i gesti di ogni giorno, gli avvenimenti, non sono più raffrontabili con il passato, neppure quello più recente. L'adolescente poi, vive in una pluralità di mondi. Nell'indeterminatezza, un progetto di vita può diventare fonte primaria della sua identità, può creare anche gravi crisi. Enfatizzando la dimensione sociale dei processi di costruzione identitaria, come osserva Galimberti - nel richiamare con lui la definizione degli antichi greci dell'uomo come animale sociale - si può affermare che l'identità prima di essere un evento sociologico è un evento strutturale, infatti, senza il riconoscimento dell'altro "io non so chi sono". La struttura relazionale di ogni soggetto-persona, specialmente nell'età adolescenziale, significa soprattutto "io ho bisogno degli altri"; l'identità infatti non è una dote naturale in quanto ogni essere umano non nasce con un'identità sociale: l'identità viene attribuita dagli altri, l'identità è frutto del riconoscimento³⁸¹. Può considerarsi dunque come un dono sociale che nasce da un riconoscimento e ha un suo specifico valore sociale per l'apporto unico e irripetibile che

³⁸⁰ Cfr. M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2018.

³⁸¹ Cfr. U. Galimberti, *Psiche e techne: L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 2000.

ciascuna identità può dare alla società, riportando al centro il tema riguardo al ruolo dell'azione educativa esercitata dall'uomo sull'uomo. La ricerca di senso, la costruzione dell'identità, l'elaborazione di un progetto di vita flessibile ma al tempo stesso in grado di dare indirizzo alla propria esistenza e di rinvenire negli eventi e nelle esperienze una direzione di significato, nelle società post-moderne costituiscono dunque una necessità esistenziale fondamentale dal momento che i punti di riferimento sociali esterni si sono fortemente indeboliti (scuola, rete sociale, ecc.). In questo scenario risulta determinante la responsabilità educativa della scuola nel facilitare il processo di costruzione identitaria dei giovani e l'importanza di considerare il percorso di maturazione degli aspetti socio-emotivi nella quotidianità. Benasayag e Smicht (2004)³⁸² mettono in luce come nei servizi rivolti agli adolescenti e alle loro famiglie, si sia verificato un considerevole aumento ed un cambiamento della domanda di aiuto, quasi che il disagio esistenziale si fosse generalizzato e la naturale complessità del vivere sfiorasse la patologia. Sono però le trasformazioni che una società impone nel quotidiano stato di precarietà e di incertezza. Trasformazioni che sottolineano soprattutto il ribaltamento del concetto di futuro: da "futuro-promessa" a "futuro-minaccia"³⁸³. Dalla visione "ottimista" del futuro caratterizzata nella modernità dal "non ancora", dalla convinzione cioè che i problemi i quali non avevano ancora trovato una soluzione nel presente, l'avrebbero trovata nel futuro³⁸⁴, si è passati ad una visione di un futuro imprevedibile e tutt'altro che promettente. Dall'idea del futuro-promessa caratterizzato da un progresso che poteva avere i suoi alti e bassi ma che veniva dato per scontato, si è passati all'idea del futuro-minaccia in cui convivere con precarietà ed incertezza per l'intera specie causa della minaccia ecologica, per nuove e diffuse conflittualità internazionali o per tecnologie percepite come minacciose. A questo proposito, Galimberti afferma: *"Oggi la visione ottimistica del futuro come promessa è crollata. Dio è davvero morto e i suoi eredi (scienza, utopia e rivoluzione) hanno mancato la promessa. Inquinamenti di ogni tipo, disuguaglianze sociali, disastri economici, comparsa di nuove malattie, esplosioni di violenza, forme di intolleranza, radicamento di egoismi, pratica abituale della guerra hanno fatto precipitare il futuro dall'estrema positività della tradizione giudaico-cristiana all'estrema negatività di un tempo affidato a una casualità senza direzione e*

³⁸² Cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, 2004, op.cit.

³⁸³ Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, 2008, op.cit.

³⁸⁴ Ibidem.

orientamento”³⁸⁵. Convivere con il futuro-minaccia resta comunque soltanto un aspetto all’interno di un vortice spazio-tempo in cui il ritmo accelerato del cambiamento scatena diversi sé stessi e in più situazioni, una grande quantità di opportunità a disposizione, una miriade di stimoli da selezionare per l’attenzione; ogni esperienza cognitiva e affettiva si dilata e nessun paragone è possibile con culture del passato. Ecco allora che il processo di individuazione, diviene una necessità che si ripresenta continuamente nella vita, poiché l’io non poggia più solidamente su una identificazione stabile, ma vive una molteplicità di esistenze parallele e di infiniti possibili. In questa prospettiva fatta di fin troppe opportunità/alternative che il quotidiano porta con sé la sfida più impegnativa da affrontare in questo tempo storico e di vita personale, per l’adolescente diviene quella di dover scegliere. Nella prospettiva di accompagnare emotivamente queste fasi di passaggio da un ciclo scolastico ad un altro che portano con sé - come tutti i momenti di crisi nella vita - limiti e possibilità, la scuola ha il decisivo compito di proporre una azione educativa tesa a valorizzare le possibilità, non potendo non prendere in esame la fragile componente emotiva che caratterizza questi *turning point* esistenziali per un individuo in età evolutiva, dal momento che *cognizioni ed emozioni sono processi strettamente connessi ed interdipendenti fra di loro*³⁸⁶. La cura per gli aspetti socio-emotivi al termine di un ciclo scolastico implica in qualche modo ad interrogarsi nel ripensare a processi e

³⁸⁵ Galimberti sostiene che in Occidente la cultura giudaico-cristiana non sia soltanto una religione, ma un inconscio collettivo e una antropologia che appartiene a ciascuno in maniera radicale e caratterizza un approccio all’esistenza basato su un ottimismo grandioso. Per questo motivo il futuro nella cultura giudaico-cristiana, secondo Galimberti, è un tempo di assoluta positività per cui il passato è negativo e male (peccato originale), il presente è redenzione e il futuro è salvezza. Anche la Scienza, secondo questa interpretazione non sarebbe estranea al cristianesimo, afferma il filosofo monzese, ne è la sua esatta esecuzione laica: il passato è ignoranza quindi è negativo, il presente è ricerca, il futuro è progresso. In questa prospettiva, la lettura storica di Galimberti include il secolo precedente delle “grandi trasformazioni” sociali. Anche Marx è cristiano: il passato è negativo e caratterizzato da ingiustizia sociale, il presente è rivoluzione, facendo esplodere le contraddizioni del capitalismo, il futuro sarà giustizia sulla terra; per lo stesso motivo anche Freud - anche se espresse la sua posizione da intellettuale in merito al tema della religione con “*L’avvenire di un’illusione*” - afferma comunque che nevrosi e trauma si formano nel passato, il presente è l’analisi e dunque il rimedio e il futuro sarà la guarigione, aderendo anch’esso profondamente alla visione culturale giudaico-cristiana. Per Galimberti, la cifra dell’Occidente immessa dal cristianesimo e cioè nell’idea che il futuro porta rimedio ai mali del passato, ha costituito una iniezione di ottimismo per le società occidentali che, corredato dall’ordine divino di dominare la natura - per se stessa buona perché opera di Dio - viene consegnata ad Adamo per il suo dominio: “*Dominerai sugli animali della terra, sui volatili del cielo, sui pesci delle acque...*”, così da creare i presupposti nell’età moderna per l’avvento delle scienze e della tecnica. Nella tesi di Galimberti, questo è uno dei motivi per cui la “tecno-scienza” come *life style* è nata e si è sviluppata in Occidente e non altrove, in Occidente in quanto “evento cristiano”.

³⁸⁶ Cfr. A.R. Damasio, *L’errore di Cartesio* (1994), Adelphi, Milano 1995. Riguardo al tema del rapporto di stretta interdipendenza tra cognizioni ed emozioni, Nussbaum afferma: “... *l’intenzione fondamentale di Damasio, in ‘L’errore di Cartesio’, è convincere il lettore che la distinzione emozione/ragione è imprecisa e fuorviante: le emozioni sono forme di consapevolezza intelligente. Sono ‘altrettanto cognitive quanto gli altri percetti’ e forniscono all’organismo aspetti essenziali della ragion pratica. Fungono da ‘guide interne’ nel rapporto tra soggetto e circostanze*” (M. Nussbaum, *L’intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2009, cit., p. 149).

prodotti, a riprogettare ambienti e a rivedere strategie organizzative, soprattutto in riferimento a come accompagnare gli studenti durante le delicate fasi di passaggio da un ciclo scolastico all'altro, quando una fase di transizione può divenire cruciale rispetto a come vengono percepite le relazioni tra senso di autoefficacia percepito/competenza nel riconoscere e gestire le proprie emozioni/senso di responsabilità/aspettative per una riuscita scolastica e per il proprio futuro. In quest'ottica - durante le fasi di passaggio da un ciclo scolastico all'altro, che nascondono più di altri la fragilità di individui in fase evolutiva - sarebbe ancora più significativo operare strategicamente all'interno del gruppo-classe e dare enfasi ai processi personali di *empowerment*, inteso come processo interno che può portare alla consapevolezza di aver un maggior controllo sulla propria vita tramite un rafforzamento del senso di sé. Nell'epoca della globalizzazione che ha esteso una logica delle merci anche agli stili esistenziali, alle dinamiche relazionali e al rapporto tra soggetto e mondo³⁸⁷, che vede come prodotti sociali democraticamente diffusi insicurezza e senso di solitudine che caratterizzano il nostro tempo e in uno scenario in cui tutto è "liquido", *soggetto cioè alla legge di mercato che per sua stessa natura costruisce bisogni e desideri caduchi, in continua e permanente trasformazione e per cui scegliere diventa un compito a sua volta effimero e che non consente una solida progettualità esistenziale*³⁸⁸, educare alla riscoperta del proprio *empowerment* personale proprio nei momenti di crisi (dal verbo greco *krino*, separare, cernere, in senso più lato, discernere, giudicare, valutare), può rappresentare una prospettiva formativa che riporta al centro dell'attenzione l'azione della propria unicità nel mondo con criticità e consapevolezza, per non sfuggire alla complessità che implica il dover compiere delle scelte in futuro in quanto - anche nel tempo della post-modernità - la capacità/possibilità di affermare sé stessi si costruisce a partire dalle proprie decisioni, determinando un percorso che possa realizzare il soggetto-persona tra desiderio di libertà e bisogno di sicurezza. È in questa età preadolescenziale (passaggio dalla primaria alla secondaria di I° grado) e di prima adolescenza (a partire dai primi due anni delle secondarie) che, infatti, gli studenti sembrano fornire maggior disponibilità per interventi pedagogico-trasformativi in merito alle dimensioni psicologiche fondamentali per il proseguimento della riuscita scolastica caratterizzata fortemente da:

- attribuzione causaledeterminata dalla tendenza ad attribuire la causa ad elementi interni-esterni (*locus of control*);

³⁸⁷ Cfr. A. Tolomelli, *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, 2015, op.cit.

³⁸⁸ Ivi, p.18.

- *self efficacy* percepita e agita, pensiero operativo positivo-negativo (investimento psicologico su quella parte di risorse che risultano disponibili);

- *hopefulness*-speranza/timore (gli imprevisti che possono risultare in parte favorevoli/positivi o sfavorevoli/negativi), alle quali vanno aggiunte le dimensioni trasversali della responsabilità e del protagonismo. Tutte e quattro queste dimensioni sono concepite come tendenze che vedono al proprio interno una bipolarità, all'interno delle quali la tendenza verso uno dei due poli denota una maggiore propensione all'*empowerment* del soggetto ³⁸⁹. Educare ai processi di *self-empowerment* è effettivamente una efficace modalità di accompagnare emotivamente il soggetto sostenendolo a compiere una scoperta interiore verso nuove possibilità interpretative e di azione in merito al proprio futuro ovvero sostenerlo nella capacità di aggiungere nuova possibilità all'orizzonte del suo futuro oltre a quelle già precedentemente da lui possedute. A fronte dell'attuale mancanza di opportunità di scelta che la società propone a chi si affaccia su uno scenario sociale adulto appare pertanto quanto mai necessaria un'azione educativa che prenda in esame i concetti di *empowerment*, al fine di poter sostenere la sensazione di impotenza appresa o mancanza di potere rispetto al proprio futuro che molti giovani percepiscono nel loro passaggio all'età adulta. Esiste un consenso diffuso sull'idea che l'*empowerment* si realizza quando gli individui ottengono la capacità di controllare, o almeno di influenzare in modo significativo, le forze personali, politiche, economiche e sociali che in caso contrario costituirebbero altrettanti ostacoli nella loro traiettoria di vita; in altri termini, essere *empowered* - in questo mondo liquido - significa idealmente essere in grado di fare scelte e di agire efficacemente in base alle scelte fatte ed esprime la capacità concrete di influenzare il ventaglio delle scelte sociali in cui si compiono e si assumono delle scelte. Come ricorda Bauman, citando Rychen: "*Sul posto di lavoro, nel luogo dove viviamo e per la strada ci mescoliamo ogni giorno con persone che non necessariamente parlano la stessa lingua (in senso letterale o metaforico) o condividono la stessa memoria o la stessa storia*"³⁹⁰. In tali circostanze, le abilità di cui abbiamo più bisogno al fine di offrire alla sfera pubblica una ragionevole possibilità di rinascita sono quelle dell'interazione con gli altri - in termini di dialogo, negoziato, raggiungimento della comprensione reciproca e gestione o risoluzione dei conflitti - inevitabile in ogni situazione della vita collettiva. Questa prospettiva nell'ambiente liquido moderno, aldilà delle capacità di adattamento delle abilità dell'uomo al ritmo

³⁸⁹ Cfr. A. Tolomelli, *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, 2015, op. cit.

³⁹⁰ Cfr. D.S. Rychen, *Lifelong learning – but learning for what?*, «LLinE», (1), 2004, pp.26-33.

rapido del cambiamento del mondo, ha a che fare con il rendere il mondo che cambia rapidamente un luogo più ospitale per l'umanità ed è un compito che - come per educare al *self-empowerment* (nel senso di educare a perseguire i propri obiettivi di vita con un minimo di intraprendenza e fiducia in sé stessi e con una speranza di successo) - richiede una formazione continua e permanente³⁹¹. In ottica di sostegno emotivo in momenti di transizione dunque le intuizioni di Damasio, rese poi evidenti dall'apporto delle neuroscienze, non possono non orientare responsabilmente chi mette in atto quotidianamente una azione educativa - specie in momenti di passaggio da un ciclo formativo all'altro - in un contesto scolastico in cui si materializza tutta la fragilità degli studenti di fronte a un futuro imminente che regolarmente li trova disorientati, a partire dal termine del ciclo della primaria e soprattutto nella fase di passaggio tra la secondaria di I° e II° grado. A questo proposito, nella seconda parte della trattazione una delle attività proposta ai partecipanti della ricerca è stata quella di ripercorrere con la memoria gli anni trascorsi in modo da restituire ai compagni le memorie salienti del ciclo scolastico a termine associando ad esse una connotazione emotiva e contribuendo così a co-costruire una memoria collettiva in un gruppo-classe multiculturale di cui almeno un terzo di questi studenti è di origine cinese. L'opportunità di raccontarsi, che è stata fornita ai soggetti in questa fase della crescita compresa al termine dei cicli scolastici della primaria e della scuola secondaria di I° grado, ha ripercorso con la memoria sensoriale ed emozionale il *cammino* vissuto anche e soprattutto nel tentativo di farne emergere il valore formativo: *“esprimere verbalmente un pensiero implica già di per sé un’operazione di selezione e organizzazione del proprio materiale interno: perché l’altro possa comprendere ciò che si intende comunicare, occorre scegliere, nel flusso magmatico di pensieri, emozioni e sensazioni che compongono le idee, quelle parole che appaiono più adatte per descrivere il proprio stato d’animo (...) costringendo ad un esercizio attivo di chiarificazione di sé”* (Piroli, 2006)³⁹². Il soggetto in età evolutiva, mentre si riappropria del passato e lo racconta, in effetti valorizza la sua identità (*“so di esserci”*) e può farsi conoscere meglio dagli altri (*“dico agli altri chi sono”*). Emblematiche a questo proposito sono le parole di Demetrio (2006)³⁹³: *“Ricordare per raccontare le esperienze più significative della vita infantile aiuta alla costruzione del sé, al senso di possedere qualcosa di assolutamente*

³⁹¹ Cfr. Z. Bauman, *La vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p.142-143.

³⁹² Cfr. S. Piroli, *Counselling Sistemico. Ascoltare. Domandare. Coevolvere*, Psicologia Uni.nova, 2006.

³⁹³ Cfr. D. Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

proprio ed originale e da condividere ... [...] significa impadronirsi della nozione del tempo, di svolgimento dei fatti e degli intrecci". Così, in un susseguirsi di immagini, ricordi ed eventi che hanno caratterizzato la vita scolastica negli anni precedenti all'ultimo del ciclo che si stava chiudendo, sono riaffiorati i vissuti personali presenti in ciascuno, ad esempio in merito a gite, litigi, alla fatica di apprendere, alle prime conquiste.

*Il tempo interiore nel tempo reale è una equazione iniqua
... e mi domando spesso: sei sempre ciò che sei o sei ciò che ti viene chiesto?*

CAPITOLO QUARTO

ALCUNE TEMATICHE OGGETTO DELLA PRESENTE INDAGINE ATTRAVERSO I *FOCUS* DI RICERCATORI INTERNAZIONALI

Premessa metodologica

In questo capitolo ho approfondito alcuni *focus* di analisi, già presi in esame precedentemente, dal momento che nei tre anni di formazione per il Dottorato ho avuto la possibilità di conoscere il lavoro di ricercatori internazionali che si sono occupati di temi che hanno a che fare per molti aspetti con l'interesse specifico della presente ricerca. Dopo aver contattato, spiegato i motivi della ricerca ed ottenuto un *feedback* di interesse, ho chiesto a cinque esperti internazionali di potermi fornire un contributo o indicarmi un loro approfondimento di studio che poteva sostenere la mia indagine nella raccolta di altri possibili elementi di riflessione. A questo proposito, nel primo dei seguenti 5 paragrafi approfondirò un contributo del Professor Roger Koussetogue Koudè³⁹⁴, non concepito con uno spirito comparativo tra le due culture, ma esclusivamente con il fine di mostrare come sia possibile trovare basi concettuali comuni riguardo alle fondamenta etiche di Oriente ed Occidente nel riconoscimento di una natura umana comune; questo elemento di riflessione ha una sua valenza specifica e molto significativa se si pensa al tema del *come* è possibile formare un futuro cittadino motivato a fornire attivamente un suo contributo all'interno della comunità di cui fa parte. Da un punto di vista socio-psico-

³⁹⁴ Il Professor Roger Koussetogue Koudè è Direttore della cattedra UNESCO "Mémoire, Cultures et Interculturalité" che fa riferimento alla Université Catholique de Lyon - France, inoltre è Professore di diritto internazionale presso l'Institut des droits de l'homme de Lyon (IDHL) - France e anche Direttore della rivista del Journal Etudes Interculturelles Università Cattolica di Lione (UCLY) - France. Conosciuto personalmente al termine di un suo intervento all'*International Symposium of the Italian UNESCO Chairs (CONIUS). Human Rights and Sustainable Development Goals 2030*, che si è svolto a Firenze il 16 Novembre 2018, tenuto conto della pertinenza degli argomenti da lui trattati nel suo lavoro di ricerca in ambito accademico, ho ritenuto utile chiedergli di poter fornire un contributo al presente studio.

pedagogico, infatti, sembra oggi più che mai necessario - in territori caratterizzati dalla multiculturalità - dare forma a percorsi condivisi per la costruzione di un orizzonte di senso comune. Nel secondo paragrafo verrà preso in analisi il contributo della Professoressa Carmel O'Sullivan³⁹⁵, poiché propone un'azione educativa e al contempo di indagine, agita attraverso il gioco e l'applicazione di tecniche di *drama education*³⁹⁶

³⁹⁵ La Professoressa Carmel O'Sullivan, direttrice dell'Arts Education Research Group (AERG) al Trinity College di Dublino in Irlanda e conosciuta personalmente in occasione di *un visiting PhD student* al Trinity College di Dublino nel Dicembre del 2017, utilizza tecniche di *drama* in gruppi con bambini che presentano disturbi dello spettro autistico e giovani adulti con disagio psichico, in una prospettiva pedagogica che prevede uno stretto rapporto fra teatro ed educazione. Recentemente ha applicato le pratiche del *drama education* nelle classi di scuola dell'infanzia e primaria del sistema educativo pubblico della Repubblica Popolare Cinese e a queste sue esperienze hanno fatto seguito diverse pubblicazioni:

C. O'Sullivan, C. Cooper, C. Xi, Y. Man Au, *Drama in Education: An Introductory Reader*, 1st edition, China, Nanjing University Press, 2020 in press, pp. 1-235.

C. O'Sullivan, *Exploring life and mortality through Drama in Education (Qingming) with children and their parents. A series of practical workshops and training seminars for children, teachers, parents, and educators*, Cheese Education Centre, Chengdu, China, 5-7 April, 2018.

C. O'Sullivan, *Creativity in the kindergarten and the role of arts education in young children's development in 21st century education*, East China Normal University, Shanghai, China, 12 April, 2018.

C. O'Sullivan, *Planning Drama in Education in Primary School Classrooms: A Continuous Professional Development Course*, Shanghai, China, 14-15 April, 2018, Drama Rainbow and Renmin University Press.

C. O'Sullivan, N. Price, *Parents' and Teachers' Attitudes to Play in Early Years Classrooms in Jiangsu Province, China*, Iranian Journal of Comparative Education, 1, (2 (Summer)), 2018, p30 - 57, Journal Article.

C. O'Sullivan, *Social and Emotional Learning (SEL) and Drama in Chinese Schools, A Specialist Training Course for Senior Management in Teacher Education Universities in 5 Provinces, Chongqing, China*, 11-13th October, 2017, UNICEF.

C. O'Sullivan, N. Price, *Practical Guide to Planning Drama in Education - Creative learning for 3-5-year-old children*, 1st edition, Beijing, China, Renmin University Press Co. Ltd., 2016, 1-174pp.

C. O'Sullivan, N. Price, *Practical Guide to Planning Drama in Education - Creative learning for 5-7 year-old children*, 1st edition, Beijing, China, Renmin University Press Co. Ltd., 2016, 1-177 pp.

C. O'Sullivan, *Creative Teaching and Learning Practices in an Increasingly Competitive, Unequal and Complex World, Continuous Professional Development for Faculty, Graduate School of Education, Peking University*, 11th October, 2016.

C. O'Sullivan, *Exploring Quality in Early Childhood Education Through Drama, Continuous Professional Development for Faculty and Students*, East China Normal University, Shanghai, 12th October, 2016.

³⁹⁶ Il *drama*, soprattutto nei paesi anglosassoni, viene inserito nel curriculum scolastico ed è sia un metodo che una materia e utilizza la recitazione. In molte scuole secondarie il dramma è ora una disciplina a sé, viceversa, in alcune scuole primarie è usato come metodo per insegnare un certo numero di materie. Tecnicamente, progetti di *drama* vengono applicati da un *team* professionale di attori/insegnanti esperti, che preparano un progetto da presentare nelle scuole che spesso si realizza in più incontri. Questi programmi sono solitamente ideati e studiati dal team/insegnanti e si rivolgono a piccoli gruppi o a gruppi-classe di una determinata età. Lo scopo dei progetti è essenzialmente educativo e utilizza il teatro e tecniche di recitazione a fini educativi. Questo lavoro fornisce un sostegno educativo ed è una risorsa e uno stimolo sia per gli insegnanti che per gli alunni, dal momento che gli attori/insegnanti esperti operano come agenti esterni e mettono a fuoco le relazioni nel gruppo-classe, valori e condizionamenti della società per generare criticità, ecc. Il *drama* è un modello di apprendimento significativo e al tempo stesso è il modo di aiutare soggetti in età evolutiva a pensare a loro problematiche individuali specifiche o, viceversa, a incoraggiarli nel riuscire a imparare qualcosa agendo sul senso di autoefficacia e autostima, ecc.; ad esempio, attraverso il teatro i bambini possono imparare ad esplorare problemi, eventi e connessioni (Cfr. L. McGregor, *Developments in Drama Teaching*, Open Books, London, 1976, p.106). Nel teatro, i bambini attingono alle loro conoscenze e alla esperienza del mondo reale per creare un mondo alternativo e parallelo. Il *drama* è quindi uno dei pochi aspetti del programma scolastico che si basa su sogni ed espressività, infatti, incoraggia i bambini ad imparare come influenzare gli altri e come mettersi nei panni degli altri, attività che ha prezioso valore educativo (Cfr. R. Courtney, *The Dramatic Curriculum*, Heinemann, London, 1980, p.111). Ci sono

durante la prima infanzia, tematica anch'essa che pone come centrali gli aspetti socio-emotivi vissuti nel contesto. Ho ritenuto utile, inoltre, approfondire modalità ed esiti di una sua recentissima ricerca realizzata nelle scuole pubbliche in Cina, perché pertinente per alcuni aspetti alla presente ricerca. Nel terzo paragrafo prenderò in esame la letteratura in merito alle *transizioni scolastiche* e nel finale del paragrafo riporterò l'opinione della Professoressa Olympia Palikara³⁹⁷ riguardo ad alcuni aspetti su questa tematica. Nel quarto paragrafo prenderò in esame il contributo del Professor Nikolai Veresov³⁹⁸, ripercorrendo alcuni approfondimenti di un recente lavoro da lui realizzato riguardo al concetto di *perezhivanie*, che sono stati per me motivo di ispirazione durante la fase di impostazione della presente ricerca. Anche in questo caso, nel finale del paragrafo riporterò l'opinione del Professor Veresov a proposito dell'utilizzo dei ricordi scolastici (analizzati con lo strumento dello *storytelling* in forma scritta nella presente ricerca) e a alla loro relazione con l'esperienza di *perezhivanie*. Nel quinto ed ultimo paragrafo, infine, ho coinvolto con una intervista la Professoressa Juliana Elisa Raffaghelli³⁹⁹, a

due categorie principali di forme drammatiche: il gioco e l'improvvisazione (Cfr. L. McGregor, *Developments in Drama Teaching*, 1976, op.cit. p.2); attraverso il gioco, unico e naturale strumento attraverso il quale imparano a conoscere sé stessi e il mondo, i bambini imparano a convivere con gli altri e a scoprire le prime forme di relazione che sono propedeutiche alla conquista delle abilità che concorrono al processo di autoregolazione, decisivo per gli apprendimenti. Infatti, il gioco dei bambini è finalizzato, ha comunque sempre delle regole e richiede un notevole impegno. Il *drama* è simile al gioco in quanto è utile per far emergere nei bambini l'espressività creativa e costruttiva del proprio sé. Il *drama*, coinvolgendo i bambini negli aspetti immaginativi può anche essere considerato come la "via del gioco" dell'educazione all'autoefficacia. Quando i bambini entrano per la prima volta a scuola o in altre fasi critiche della crescita, inoltre, molti alunni si possono trovare di fronte a uno smarrimento o in un ambiente dove in quel momento si percepisce disagio perché le richieste cognitive ed emotive sono molto di più di quelle che normalmente si vivono in ambito domestico o altrove (Cfr. P. Verrier, *Face To Face: Negotiating Meaning Through Drama*, Theory Into Practice, vol. XXIV, 3, 1985, p. 181), per cui l'utilizzo della drammaturgia può davvero risultare efficace per allentare le tensioni e trovare momenti in cui gli studenti possono interpretare i propri sentimenti, lavorare insieme in un ambiente favorevole e risolvere ciò che viene percepito come problematico in modo creativo.

³⁹⁷ La Professoressa Olympia Palikara è attualmente docente di psicologia dell'educazione presso l'Università di Roehampton a Londra, nel Regno Unito. Dopo aver assistito, a Firenze in data 17 Aprile 2018, ad una sua lezione prevista per l'offerta formativa del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia (ciclo XXXII) sul tema delle transizioni scolastiche, ho ritenuto utile ai fini della presente ricerca contattare successivamente la Professoressa Palikara e chiedergli di poter fornire un contributo/opinione in merito al tema delle "transizioni scolastiche".

³⁹⁸ Il Professor Nikolai Veresov è attualmente Direttore della comunità accademica per la prima infanzia della Facoltà di Scienze della Formazione della Monash University, situata nel Victoria state in Australia. In passato ha lavorato come ricercatore in ambito psico-pedagogico anche in Russia e in Finlandia ed è un esperto nella teoria storico-culturale e nella metodologia di ricerca genetica per lo studio dello sviluppo nella prima infanzia. Negli ultimi anni della sua carriera si è occupato dello sviluppo delle funzioni esecutive nei primi anni di vita, di alcuni aspetti della teoria storico-culturale e in particolare del complesso concetto vygotkiano di *perezhivanie* e della metodologia di ricerca riguardo all'apprendimento attraverso il gioco. In questi anni di formazione per il Dottorato, il suo lavoro è stato per me fonte di ispirazione e dopo averlo contattato ho avuto con lui un confronto molto utile e formativo per la presente ricerca.

³⁹⁹ La Professoressa Juliana Elisa Raffaghelli è ricercatrice del gruppo *edul@b* con borsa di studio post-dottorato *Ramon y Cajal* e attualmente responsabile del progetto "Professional Learning Ecologies for Digital Scholarship: steps for the modernization of Higher Education" presso il Dipartimento di Scienze

partire dall'interrogativo: “cosa diventa il singolo nel mentre apprende ‘a vivere per’ entro una società globale?”; nelle considerazioni emerse si è ricorso all’ “analisi dell’implicazione” come possibile lente di ingrandimento per osservare il fenomeno del *drop-out*, a partire dalle differenze culturali e dalle inevitabili implicazioni che possono ancora comportare nei preadolescenti e negli adolescenti di seconda o terza generazione.

4.1 Il contributo di Roger Koussetogue Koudè (Université Catholique de Lyon, France): le fondamenta etiche di Oriente ed Occidente nel riconoscimento di una natura umana comune

Il concetto di *età assiale*, espresso da Jaspers in “Vom Ursprung und Ziel der Geschichte”⁴⁰⁰, era basato sull’ipotesi che davvero in un tempo remoto la cultura

dell’Educazione e Psicologia dell’Università di Oberta della Catalogna che a sede a Barcellona, in Spagna. In passato, è stata anche ricercatrice e membro del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell’Università di Firenze, principalmente impegnata nel progetto “Digital Scholarship: promuovere le competenze digitali degli accademici per l’adozione di modelli e strategie di eLearning” (2016-2018), coordinatrice di progetti di innovazione per l’insegnamento e l’apprendimento in ambito accademico presso l’Università di Trento (2015-16) e coordinatore dell’*Univirtual Lab eLearning Technologies* all’interno del Centro Internazionale di Ricerca Educativa e Formazione Avanzata (CISRE) dell’Università di Venezia (2011-2013). All’interno del CISRE ha inoltre partecipato a diversi progetti europei sui temi del Lifelong Learning e dell’ICT - *Information and Communications Technology* (2005-2013). Dal 2012, collabora come esperta esterna per la Commissione Europea su temi relativi all’Information and Communications Technology (ICT) e all’educazione. I suoi interessi di ricerca riguardano l’educazione come mezzo di inclusione sociale e partecipazione civica, collegando queste ampie tematiche con l’apprendimento professionale di insegnanti e accademici in contesti culturali globali, interculturali e complessi.

⁴⁰⁰ Il periodo assiale (o era assiale, ted. *Achsenzeit*) è il termine che indica l’interpretazione della storia dell’umanità, nel periodo compreso tra l’800 a.C. e il 200 a.C., proposta dal filosofo tedesco Karl Jaspers (1883-1969), nella sua opera “Vom Ursprung und Ziel der Geschichte” (trad.it. *Origine e senso della storia*) pubblicata nel 1949. In questo libro, Jaspers individua un periodo assiale compreso tra l’800 a.C. e il 200 a.C. in cui l’intera umanità, in India, Cina, Palestina, Iran e Grecia avvia una rottura epocale in cui si dissolvono le civiltà precedenti, frutto di uno sviluppo storico monofiletico a favore di uno sviluppo policentrico caratterizzato da cerchie culturali separate. “Un asse della Storia universale [...] dovrebbe essere situato nel punto in cui fu generato tutto ciò che, dopo di allora, l’uomo ha potuto essere, nel punto della più straripante fecondità nel modellare l’essere umano”. Con questo asse si offre qualcosa di comune all’intera umanità con cui è possibile rappresentare l’unità della storia umana. “In questo periodo si concentrano i fatti più straordinari. In Cina vissero Confucio e Lǎozǐ, sorsero tutte le tendenze della filosofia cinese, meditarono Mòzǐ, Zhuāngzǐ, LieYǔkòu e innumerevoli altri. In India apparvero le Upaniṣad, visse Buddha e, come in Cina, si esplorarono tutte le possibilità filosofiche fino allo scetticismo e al materialismo, alla sofistica e al nihilismo. In Iran Zarathustra propagò l’eccitante visione del mondo come lotta fra bene e male. In Palestina fecero la loro apparizione i profeti, da Elia a Isaia e Geremia, fino a Deutero-Isaia. La Grecia vide Omero, i filosofi Parmenide, Eraclito e Platone, i poeti tragici, Tucidide e Archimede. Tutto ciò che tali nomi implicano prese forma in pochi secoli quasi contemporaneamente in Cina, in India e nell’Occidente, senza che alcuna di queste regioni sapesse delle altre. La novità di quest’epoca è che in tutti e tre i mondi l’uomo prende coscienza dell’“Essere” nella sua interezza (umgreifende: ulteriorità onnicomprensiva), di sé stesso e dei suoi limiti. Viene a conoscere la terribilità del mondo e la propria impotenza. Pone domande radicali. Di fronte all’abisso anela alla liberazione e alla redenzione. Comprendendo coscientemente i suoi limiti si propone gli obiettivi più alti. Incontra l’assolutezza nella profondità dell’essere-se-stesso e nella chiarezza della trascendenza. Ciò si svolse nella riflessione. La coscienza divenne ancora una volta consapevole di sé stessa, il pensiero prese il pensiero

Occidentale e Orientale abbiano trovato forme di incontro e reciproca prosperità. L'utopica visione di Jaspers non si limitava al passato remoto, ma prevedeva anche che a partire da questo periodo di globalizzazione - che ha riavvicinato Occidente e Oriente nei contatti e negli scambi commerciali - se l'umanità sarà in grado di superare il rischio dell'autodistruzione determinato dal mancato controllo della scienza e delle tecnologie, potrebbe già dar luce a un nuovo *secondo periodo assiale* che porterà l'intera umanità unita e solidale realizzare pienamente il processo di umanizzazione. In attesa che il destino di questa utopica visione segua il suo corso, l'*incipit* di un *focus* che prende in esame le fondamenta etiche di Oriente ed Occidente nel riconoscimento di una natura umana comune, non può che prendere avvio da alcuni aspetti socio-culturali dell'insegnamento socratico - che giunge a noi dalla filosofia greca classica e che sostanzialmente consiste nel considerare la realtà e gli esseri umani dalle loro particolarità e dalla loro "*raison d'être*" - e dall'analisi dell'insegnamento filosofico classico della tradizione cinese, basato essenzialmente sull'osservazione della legge naturale inscritta in ogni uomo⁴⁰¹. Partendo dal presupposto che in entrambe le filosofie la natura umana è una e comune a tutti gli esseri umani, il patrimonio dell'insegnamento socratico si caratterizza dal riconoscimento di ogni essere umano nella sua peculiarità e che ogni uomo condivide con gli altri uomini (nella famiglia degli esseri umani), un carattere e una natura che collega l'individuo al suo gruppo naturale. Al tempo di Socrate la scena culturale di Atene *città-stato* era caratterizzata dalla presenza dei cosiddetti "sofisti" che avevano sempre una risposta pronta per ogni domanda. Socrate affermando viceversa di "sapere di non sapere", poneva domande alle quali l'interlocutore doveva trovare da sé la risposta più giusta. Il suo modo di confrontarsi con gli altri non era "cattedratico", ma "pedagogico"⁴⁰². Per lui il sapere non poteva essere infatti considerato dogmatico o convenzionale, tanto meno doveva essere finalizzato a risolvere problemi meramente individualistici, né poteva essere un sapere fornito a pagamento. Socrate cercava un sapere che avesse un contenuto il più possibile generale, in modo che potesse servire al maggior numero possibile di persone. L'obiettivo era quello di realizzare una vera

ad oggetto". Dunque, secondo Jaspers, da quel periodo quasi contemporaneamente nel "Vecchio Mondo" (*Abendland*, individuato come cesura tra Occidente e Oriente), nell'Asia meridionale (India) e nell'Asia orientale (Cina) si elaborarono quelle concezioni da cui si mosse il pensiero filosofico, la fine dei racconti mitici sostituiti dai principi morali e dalle dottrine religiose e spirituali, l'avvio della ricerca delle cause naturali dei fenomeni fisici.

⁴⁰¹ Cfr. R.K. Koudè, *La pertinence opératoire des droits de l'homme: de l'affirmation universaliste à l'universalité récusée*, Thèse de doctorat en Philosophie - Études des systèmes. École doctorale: Philosophie Faculté de Philosophie, Université Jean Moulin Lyon 3, 2009.

⁴⁰² Ibidem.

democrazia, una società di cittadini pensanti con la loro testa. Non scrisse mai una sola parola, come a dimostrare che per trovare questo sapere razionale e universale, la scrittura non serve assolutamente a nulla. In luogo della scrittura, infatti, ci vuole il dialogo, il confronto tra opinioni diverse su esigenze reali per la soddisfazione delle quali occorre un impegno di tipo personale, un convincimento interiore, una *virtù*. Il sapere universale, quindi, non poteva essere dato una volta per tutte, ma era qualcosa dal quale attenersi in maniera scrupolosa come fosse una dottrina rivelata dagli dèi o una serie infinita di leggi aventi la pretesa di rispondere a ogni singolo problema. Nel concetto socratico del “conosci te stesso”⁴⁰³ (*gnôti seauton*), infatti, la verità non viene individuata nell’esteriorità delle cose, ovvero, non è nella manifestazione delle cose (fenomeni) dove si rischia di perdere di vista l’anima; la verità è in ogni uomo e dunque sancisce “*il riconoscimento in ogni uomo di una coscienza riflessiva, che non è l’espressione della sua soggettività empirica, né il richiamo a qualche introspezione psicologica, ma il luogo dove si dona per contemplare l’idealità pura e trascendente del vero, del buono e del bello*”⁴⁰⁴. Facendo della ragione l’autorità di giudizio di ogni azione umana, Socrate apre la prospettiva della lotta contro l’impostura e l’arbitrarietà. Così, in una società che ai suoi tempi era ancora dominata dalla tradizione e dalle credenze ancestrali, il progetto socratico significa in definitiva che ogni autorità deve giustificare razionalmente le sue rivendicazioni, condizione *sine qua non* per la sua legittimità. Socrate era consapevole che i bisogni degli uomini sono infiniti, in quanto relativi a circostanze sempre mutevoli di tempo e luogo. Quindi, anche la ricerca delle possibili soluzioni è infinita, per cui non serve tentare di prevedere tutti i problemi in anticipo cercando di risolverli con leggi predeterminate e fissate una volta per tutte e neppure è possibile pensare che siano gli dèi a risolvere le contraddizioni della vita umana. Il “conosci te stesso”, come auto-imposizione creativa che è prerogativa della ragione (*logos*), non è estraneo al *cogito* cartesiano, che rappresenta una svolta importante nella modernità filosofica, ma

⁴⁰³ Cfr. A. Bridoux, *Le stoïcisme et son influence*, Vrin, Paris, 1966, pp. 7-8. Per Bridoux, “il principio del conoscersi”, la famosa parabola raccontata da Socrate ai suoi allievi sulla parete del tempio di Delfi, è il punto di partenza di tutta la filosofia. I più importanti sforzi e i progressi che sono stati fatti fin qui sono come tanti traguardi provvisori su una stessa strada che l’uomo non ha finito di seguire. Ad esempio, l’autore cita il testo di Hegel all’inizio della *Fenomenologia dello Spirito*: “La conoscenza dello spirito è la conoscenza più concreta e quindi la conoscenza più alta e difficile”. Il “conosci te stesso” appare, dunque, come un precetto che non ha né in sé, né nella mente di colui che l’ha proclamato, il significato di una semplice conoscenza di sé, cioè di una conoscenza delle attitudini, del carattere, delle tendenze e delle imperfezioni dell’individuo, ma di una conoscenza di ciò che è essenzialmente vero nell’uomo, cioè dell’essenza stessa come spirito.

⁴⁰⁴ Cfr. J.-J. Wunenburger, *Questions d’éthique*, Presses universitaires de France, Paris, 1993, p. 11.

probabilmente anche a quello che fu il motto stesso dell'Illuminismo: *sapere aude*⁴⁰⁵ (“*Abbate il coraggio di usare la vostra comprensione*”). Il compito di *conoscere sé stessi* per Socrate è da intendersi come una legge della mente stessa; è quindi un atto di libertà, perché l'uomo è capace di scoprire le verità da solo, purché abbia il coraggio di usare la ragione e di liberarsi da pregiudizi e condizionamenti di ogni tipo. Per accedere alla conoscenza di sé, Socrate procede per “ciò che è”⁴⁰⁶; questo approccio filosofico consiste nel fare un percorso attraverso il dialogo che conduce dall'opinione alla conoscenza e dalla conoscenza alla verità dell'essere. È questo metodo, incentrato su “*la parole à deux*”, che per il filosofo ateniese si può generare la possibilità di conoscere l'umanità dell'uomo. L'eredità che l'insegnamento socratico fornisce alle generazioni successive, dal mondo classico greco a oggi, invita pertanto ogni uomo a rivolgere lo sguardo dell'anima non verso l'esterno ma dentro di sé, verso ciò che è invisibile eppure realmente esistente. Ripreso dal suo illustre discepolo Platone, il concetto socratico di “conosci te stesso” considera che l'anima, quando apprende e scopre la verità, riscopre o riconosce solo ciò che già conosce⁴⁰⁷. Partendo, dall'invito alla conoscenza di sé, dunque, è possibile misurare la portata e il destino della saggezza pratica del mondo greco classico, che riporta l'uomo a sé stesso e alla sua potenzialità ignorata, come a suggerirgli: “*Il tuo destino dipende da te stesso!*”. Con Platone si consolidò l'architettura del pensiero già delineata da Socrate che mise l'uomo al centro dell'universo fornendo un senso e uno scopo alla vita, la continua ricerca della verità attraverso l'uso della ragione e dell'esperienza cognitiva (empirismo). La smisurata fiducia nella razionalità in Occidente e la visione confuciana che giudicava compatibile la realizzazione di sé con l'edificazione di una comunità umana prospera e armoniosa in Oriente, introdussero entrambe due concezioni sull'uomo del tutto diverse dal passato, quando sia ad Occidente che ad

⁴⁰⁵ Cfr. E. Kant, *Réponse à la question; Qu'est-ce que les Lumières?*, Flammarion, Paris, 1991, pp. 43-51.

⁴⁰⁶ Si osserva che le questioni sulle quali Socrate è costantemente ritornato, sono essenzialmente questioni morali (e non fisiche come nell'era pre-socratica), in quanto ciò che è essenziale per ogni uomo è la condotta che deve mantenere nella città. La conoscenza socratica è una conoscenza che vuole essere concreta e utile, sia per sé stessi che per gli altri.

⁴⁰⁷ La tesi della preesistenza/reminiscenza della Verità in relazione all'uomo fu attribuita a Platone, tuttavia, è improbabile che la teoria della reminiscenza sia veramente socratica (A riguardo: B.R. Piètre, *The Apology of Socrates, Criton/Phedon*, French General Bookstore, Parigi, 1992, p.40). La sua origine sarebbe probabilmente Pitagorica e coinvolge la teoria della reincarnazione presente in Pitagorismo e Orfismo. In effetti, l'influenza del Pitagorismo fu considerevole nel mondo ellenico per le dottrine e le credenze che si sono diffuse, specialmente riguardo al destino delle anime e al posto che ricopre l'uomo nel cosmo. La dottrina di Pitagora considera il cosmo come un tutto avvolto da un'unità (monade) che gli dà la sua coerenza e la sua misura, anche se questa unità è costantemente soggetta alla tentazione della molteplicità e della divisione (diade). Le anime (dei vivi, delle piante, degli animali, degli uomini) sono molteplici (individuali), ma ne formano una sola, perché sono collegate e tra loro interdipendenti nel tempo e nello spazio.

Oriente era stato il *pensiero magico* a dominare per secoli lo scenario sociale con i suoi miti, le sue credenze e le sue narrazioni. Va sottolineato, infatti, che l'importanza che l'insegnamento socratico riveste per le sue implicazioni future in Occidente trova una controparte nella tradizione filosofica cinese, soprattutto in quella inaugurata da Confucio. Non è insensato affermare che Confucio è per la filosofia cinese ciò che Socrate è per la filosofia greca. In effetti, fu anch'esso il primo di cui si ha testimonianza in Cina a proporre una serie di vere e proprie concezioni filosofiche dell'uomo dal momento che prima di lui le credenze superstiziose facevano degli umani, esseri interamente in balia di forze soprannaturali e incontrollabili. L'autorità della "legge del cielo" (*T'ien* - 天堂) sull'uomo era, dunque, totale e nessuna importante attività umana poteva essere svolta senza il permesso dell'Essere Supremo soprannaturale. Confucio, spostò l'interesse sociale per il soprannaturale sull'uomo stesso, che diventò così il centro del pensiero filosofico cinese⁴⁰⁸; da una rappresentazione dell'uomo come essere senza coscienza personale, l'idea di umanità confuciana fu un contributo decisivo per riuscire a creare una graduale evoluzione razionale e una differente interpretazione della "legge del cielo". L'insegnamento del maestro cinese è stato esclusivamente orale. Egli era convinto che la verità si potesse cogliere concretamente soltanto in singole situazioni e che viceversa ogni tentativo di partire da queste episodiche verità per giungere ad elaborare generalizzazioni avrebbe soltanto rischiato di impoverirle o di travisarne l'infinita ricchezza. In direzione opposta ai filosofi occidentali, per Confucio non c'è alcun tentativo di definire concetti o di elaborare principi e teorie. Tutto quello che ci è pervenuto del suo pensiero è raccolto nei cosiddetti Quattro Libri (*Sì Shū* - 四书), che sono opera di suoi discepoli. Essi sono: *I Dialoghi* (论语), *Il Grande Studio* (大学), *Il Giusto mezzo* (中庸) e il *Libro di Mencio* (孟子). Confucio era convinto di aver ricevuto dal Cielo (*T'ien* - 天堂) una missione da compiere e i suoi discepoli credevano fermamente in lui e nel suo mandato. Per sanare i mali della società del suo tempo, Confucio non vedeva altra possibilità se non la restaurazione degli antichi valori morali, degli usi rituali e delle istituzioni del passato e, dunque, ristabilire l'ordinamento feudale come era agli inizi della dinastia *Chou* (周朝). Per salvare la società egli insisteva che per prima cosa bisognava salvare l'uomo. Per riuscire in ciò egli si rivolgeva in primo luogo a quelli che considerava i responsabili del disordine sociale: i principi. Essi dovevano essere consci delle loro responsabilità e dei

⁴⁰⁸ Ibidem.

loro doveri e dovevano prendere esempio dalle sagge istituzioni dei re santi dell'antichità che si erano preoccupati prima di tutto della felicità del loro popolo. A questo proposito, Confucio espresse così il suo pensiero: “*Vi è governo quando il principe si comporta da principe, il ministro da ministro, il padre da padre, il figlio da figlio*” (*Dialoghi*, 12,11). Ognuno doveva quindi mantenere la posizione che gli competeva ed attenersi ai doveri che gli imponeva la propria qualifica e il proprio rango. Secondo Confucio: “... *governare è correggere. Se induci il popolo a correggersi, chi oserà non correggersi?*” (*Dialoghi*, ibidem). Per aiutare i principi ad attuare quanto era necessario al buon governo, egli intendeva preparare per essi dei consiglieri abili, onesti, saggi e fidati. Secondo l'ideale confuciano essi avrebbero dovuto possedere le virtù morali del *chun-tzu* (完美男人) ovvero l'uomo saggio, perfetto. Quest'uomo non era necessariamente un nobile in origine bensì un uomo virtuoso. Se il consigliere tendeva alla perfezione, ne derivava anche un miglioramento dell'uomo comune, del suddito, che seguendo l'esempio di colui che lo governava, sarebbe diventato un suddito docile e fedele. Nel “Grande Studio” è detto: “*Dal figlio del Cielo all'ultimo del popolo, per tutti la cosa principale è perfezionare la propria persona*⁴⁰⁹”. Il perfezionamento, nella prospettiva classica confuciana, si ottiene quando si riescono a dominare le passioni, non si creano auto-inganni e si riesce ad essere sinceri con sé stessi; tutto ciò permette a una persona saggia di vedere com'è veramente il mondo e gli fornisce la possibilità di poterlo giudicare obiettivamente. La dottrina confuciana si basa sui concetti di benevolenza, senso di umanità reciproca, amore (*Rèn* - 仁) e di decoro, ordine, autocontrollo (*Lì* - 礼), che determinano le norme morali da seguire al fine di condurre una vita in linea con i principi confuciani. In particolare, sono i riti a governare il comportamento dell'individuo all'interno del gruppo sociale. Esso si basa sulla persuasione morale, secondo cui le persone tendono a conformarsi a un comportamento appropriato, perché hanno paura dell'onta e vogliono evitare di “perdere

⁴⁰⁹ “I Dialoghi” (论语), sono una raccolta di pensieri e di frammenti di dialoghi del pensatore e filosofo cinese Confucio e dei suoi discepoli. Il titolo cinese significa letteralmente “discussione sulle parole (di Confucio)”. Talvolta, specialmente nei trattati più datati, l'opera è presentata come “Analecta di Confucio”, sebbene la traduzione analecta sia sbagliata e fuorviante, poiché “I Dialoghi” non fanno affatto parte di tale stile letterario. Scritti durante il Periodo delle primavere e degli autunni e il periodo dei regni combattenti (ca. 479 a.C. - 221 a.C.), “I Dialoghi” sono considerate tra le opere più rappresentative del pensiero confuciano, ed hanno tuttora una grande influenza sulla cultura cinese e dell'Asia orientale. Dai tempi di Confucio, I Dialoghi hanno fortemente influenzato la filosofia e i valori etici della Cina e, più tardi, degli altri paesi dell'Asia orientale. Insieme alle altre opere che costituiscono i “Quattro Libri”, insegnavano le principali virtù confuciane: il decoro, la giustizia, la lealtà e la pietà filiale. Per circa due millenni, i Dialoghi sono stati un testo fondamentale negli studi di ogni letterato cinese, indispensabile alla sua formazione morale (Cfr. Confucio, *I Dialoghi*, introduzione di P. Citati, (trad.it.) e note di F. Tomassini, BUR, Milano, Rizzoli, 1975 [Cfr. anche in *Opere*, TEA, Milano, 1993]).

la faccia” (*mianzi* - 面子). In altri termini, Il *Rèn* rappresenta la benevolenza e l’umanità che viene espressa nei Dialoghi, è la risorsa di tutte le virtù che genera la possibilità di vivere insieme umanamente, armoniosamente. Al tempo stesso il concetto di *Rèn* è l’elemento fondativo della vita umana, nonché un bisogno interiore verso cui ciascun uomo tende senza mai stancarsi. Dall’analisi della composizione del carattere, possiamo desumere perché gli studiosi lo abbiano tradotto usando termini come benevolenza, senso di umanità reciproca, amore, virtù, maturità, umana benevolenza, umanità. L’ideogramma stesso è infatti composto dal radicale “persona” che, associata al numero “due”, rappresenta il senso di comunità ovvero la relazione armoniosa tra due individui (Cfr. figura 38).

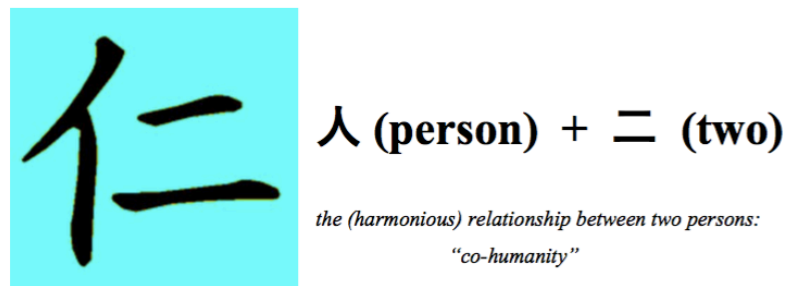


Figura 38. Fonte “Asian Studies”

Rèn è “amare gli uomini”; è “conoscere gli uomini”⁴¹⁰ sostenendo che questa legge è profondamente radicata nella natura umana; è insita e innata in essa. Da qui nasce una delle idee chiave della filosofia confuciana secondo la quale esiste una natura umana comune: “Per natura, gli uomini sono quasi simili; è solo attraverso la vita pratica che diventano diversi”⁴¹¹. Come sottolinea Xin Ru, la dottrina confuciana della benevolenza fa emergere la consapevolezza di sé nella filosofia cinese e dell’individuo come soggettività che può ora assumere tutte le sue iniziative come soggetto libero⁴¹². Il principio di benevolenza iscrive certamente l’uomo nel rapporto con gli altri, ma questo principio si rivela nell’individuo stesso, poiché risiede nello spirito umano. L’essenza della legge della benevolenza può essere riassunta, secondo Confucio, dalla ben nota

⁴¹⁰ Cfr. Confucio, *I Dialoghi*, (introduzione) P. Citati, (trad.it. e note) F. Tomassini, BUR, Milano, Rizzoli, 1975, 12, 22.

⁴¹¹ Cfr. Analectes, XVII, 2, in R. K. Koudè, *La pertinence opératoire des droits de l’homme: de l’affirmation universaliste à l’universalité récusée*, 2009, op.cit.

⁴¹² X. Ru, *La personne humaine dans la civilisation chinoise*, op. cit., 2006, p. 81.

formula: “Non fare agli altri ciò che non vuoi che gli altri facciano a te”⁴¹³. La legge della benevolenza perciò, fa dell’uomo un soggetto morale che agisce non sotto il controllo ed il vincolo di forze esterne soprannaturali, ma secondo i suoi desideri interni e la propria volontà. Questa legge che riflette l’essenza della filosofia confuciana, abbraccia la teoria dell’uguaglianza naturale degli uomini affermando che tutti gli esseri umani nascono con una natura simile e le differenze possono essere attribuite soltanto a fattori legati all’ambiente e allo sforzo personale. Ciascun uomo comincia il proprio percorso interiore attraverso lo studio e prosegue orientandosi alla benevolenza verso i suoi simili, comprendendo che il bene sia realizzabile solo in forma congiunta per sé e per gli altri. In questo modo, Confucio ha voluto oltrepassare l’ostacolo dell’egoismo umano, abnegando il proprio successo e la propria visibilità in favore della comunità. L’uomo saggio aiuta i giovani discepoli a perseguire il *Rèn*, presente in una sorta di “iperuranio” platonico⁴¹⁴ e quindi raggiungibile da qualunque essere umano venuto al mondo. Insieme all’uomo nasce infatti la materia grezza da coltivare, affinché prenda una forma ben definita. L’uomo rimane in questo modo sulla retta via (*Dao* - 道) solo confrontandosi con chi gli sta intorno, dapprima con quelli più vicini (famiglia, amici) e poi allargando il cerchio a tutta la comunità. È infatti solo tramite il confronto con gli altri che l’uomo può scorgere in sé tendenze “vergognose” ed estirparle, affinché si possa conseguire il *Rèn*. Alla base dell’universo vi è ordine e naturale armonia. Gli elementi fondamentali che compongono il mondo umano sono: l’uomo (*Rén* - 人) che è per natura un essere sociale, la famiglia (*Jia* - 家) che rappresenta l’unità sociale primaria e lo Stato (*Guo-jia* - 郭家) che trae origine dal modello della famiglia, come la parola stessa testimonia. Il concetto di *Li* (礼), anch’esso determinante per le norme morali da seguire al fine di condurre una vita in linea con i principi confuciani, esprime invece le norme che regolano i rapporti umani andando a costituire un intimo *imprinting* per l’adozione di un codice di comportamento morale e sociale in una società organizzata gerarchicamente.

⁴¹³ Cfr. Analectes, XII, 2, in R.K. Koudè, *La pertinence opératoire des droits de l’homme: de l’affirmation universaliste à l’universalité récusée*, 2009, op.cit.

Questo è un precetto fondamentale che si può ritrovare nel cristianesimo come in altre tradizioni religiose.
⁴¹⁴ Nella concezione platonica, rappresenta il Mondo delle Idee. L’analogia sarebbe, in questo caso, nel modo di concepire le virtù umane. Entrambi i pensatori, Platone e Confucio, ma non solo, ammettono la presenza della virtù all’interno di ogni uomo sin dalla loro nascita. Ciò che per uno viene chiamato *Rèn*, per l’altro è la Verità. Se il *Rèn* divide infatti lo *junxi* (均系), colui che persegue la virtù, dallo *xiaoren* (小人), colui che non persegue la virtù, la Verità divide l’uomo in Bruto o Saggio. Il punto su cui differiscono è su come giungere al risultato. Da un lato, vi è la conoscenza platonica tramite reminiscenza (l’anima umana, “cadendo” all’interno del corpo, dimentica la conoscenza dell’iperuranio e perciò quando conosce è perché “ricorda”); dall’altro vi è la pratica del *Li* (礼), in tutte le relazioni sociali.

Lo Stato non è concepito come un mostro dispotico, bensì come un padre (potere centrale) che protegge i suoi figli (cittadini). È ovviamente da queste premesse che si sviluppano le concezioni dello “stato paternalista”: il corretto comportamento implica obblighi precisi verso lo stato sociale e politico nella visione del familismo confuciano e anche una morale del singolo individuo attraverso la sua vita all’interno della società che possa discernere i comportamenti virtuosi da quelli “vergognosi”. Per questi motivi la *shame-culture* cinese si basa sul controllo sociale: la disapprovazione per eventuali comportamenti non conformi a quelli richiesti viene dalla società (comunità) e non dalla coscienza individuale. Nella *shame-culture* la disapprovazione sociale non si esplica mediante punizioni formali (di diritto), in caso di azioni devianti a rappresentare l’ostacolo morale per l’individuo, ma è la vergogna di “perdere la faccia” pubblicamente. Tale espressione che ritroviamo anche in inglese “*lose the face*” ed in francese “*perdre la face*”, è stata importata direttamente dalla Cina. Se in Occidente “perdere la faccia” si associa al concetto di perdita di stima, credibilità e dignità, ciò è ancora più valido nelle società confuciane. Preservare il proprio *mianzi* significa, in questo caso, mantenere un alto prestigio agli occhi degli altri. Ancora una volta il singolo concetto si lega all’ambiente sociale in cui è immerso, rappresentando una sorta di garanzia per la dignità personale agli occhi dell’interlocutore. Il concetto di *mianzi* è quindi strettamente legato al concetto d’identità: qualora una persona perda la faccia allora è escluso dalla comunità e diventa privo di significato (*non è più niente, non “esiste”*). Durante i riti, le persone si comportano in modo corretto, perché vogliono evitare di “perdere la faccia”. In questo senso il concetto di *mianzi* può essere definito come una strategia che protegge il rispetto di sé stessi, lo *status* sociale e l’identità individuale. Per queste ragioni, di vergogna e d’identità, i cinesi sono molto sensibili nell’aver e “mantenere la faccia” in ogni aspetto della vita sociale e lavorativa⁴¹⁵. In coerenza, come già sottolineato, con la dottrina confuciana basata sui concetti di *Rèn* e di *Lì* che orientano le norme morali da seguire per l’individuo, nell’impianto normativo sociale confuciano l’educazione riveste il mezzo più appropriato per lo sviluppo umano e deve essere accessibile a tutti senza distinzione di classe sociale, perché è con l’educazione che si apprendono norme etico-sociali universalmente riconosciute e accettate⁴¹⁶ e gli individui possono creare i presupposti per

⁴¹⁵ Cfr. F. Mazzei, corso di *Asian Studies* presso LUISS Guido Carli, Settembre-Dicembre 2016. A riguardo, cfr. anche F. Mazzei, P. Carloti (a cura di), *Oriente, Occidente e dintorni*, Università degli Studi di Napoli “L’Orientale” - Dipartimento di Studi Asiatici e ISIAO, 5 voll., Napoli-Roma, 2011.

⁴¹⁶ X. Ru, *La personne humaine dans la civilisation chinoise*, op. cit., 2006, p. 84.

prosperare. Per Confucio, quindi, è soltanto vivendo relazioni sociali armoniose che si adempie la moralità personale, perché la cultura personale e la benevolenza acquisite attraverso l'educazione non hanno altro scopo, se non quello di portare pace e felicità agli altri⁴¹⁷; all'individuo viene riconosciuta una coscienza riflessiva, ma al tempo stesso misurata dal rispetto verso i doveri sociali da svolgere e nelle conquiste personali, dal momento che il destino dell'individuo è strettamente legato a quello della comunità. La tendenza dominante nella filosofia cinese ha sempre cercato di associare la visione dell'uomo alle pratiche sociali, sviluppando raramente un ragionamento astratto. L'uomo è riconosciuto come unità organica con i propri bisogni (bisogni fisici, emozioni, desideri, idee o volontà) che ne fanno un soggetto libero con una propria personalità e valori indipendenti⁴¹⁸. Tuttavia, è solo nel contesto della vita sociale reale che la persona può veramente valorizzare la sua personalità nella realizzazione dei suoi ideali sociali o anche raggiungendo uno scopo che sia concreto e accessibile nella realtà. Infatti, la filosofia cinese ha sviluppato nel corso della sua storia quello che da alcuni filosofi contemporanei è stato definito "razionalismo pratico", cioè una mente razionale che sia sempre in grado di poter affrontare i problemi quotidiani e, quindi, che consenta di vivere in modo pratico, privilegiando un atteggiamento realistico e mite in un determinato contesto sociale.

4.2 Il contributo di Carmel O'Sullivan (Trinity College, University of Dublin, Ireland): l'esperienza del gioco e del *drama education* nelle scuole pubbliche cinesi

L'indagine di O'Sullivan e Price⁴¹⁹ è stata realizzata all'interno delle scuole pubbliche del sistema educativo cinese, nella città di Sūzhōu nel distretto di Jiāngsū che, considerate le dimensioni della Cina come stato-nazione, è distante soltanto 450 chilometri dalla città Wēnzhōu, capoluogo del distretto di Zhèjiāng, da dove provengono gran parte delle famiglie degli studenti che sono stati coinvolti nella presente ricerca. Anche per questo

⁴¹⁷ Cfr. Analectes, XIV, 45 in R.K. Koudè, *La pertinence opératoire des droits de l'homme: de l'affirmation universaliste à l'universalité récusée*, 2009, op.cit.

A Tchong Kong, che gli chiese dell'umanità, Confucio rispose: "Quando si esce di casa, bisogna comportarsi con tutti come si farebbe con un ospite illustre. Usa la tua umanità con le persone come se fossi testimone di un grande sacrificio. Non fare agli altri quello che non vuoi che venga fatto a te. Allora non ci sarà nessuna rimostranza verso di te, né da parte dello stato, né in famiglia".

⁴¹⁸ X. Ru, *La personne humaine dans la civilisation chinoise*, op. cit., 2006, pp. 84-85.

⁴¹⁹ Cfr. C. O'Sullivan, N. Price, 2019, *Perceptions of Play and Drama in Education in Early Years Classrooms in China*, «Drama Research: international journal of drama in education», Vol. 10 No. 1, pp.1-42.

motivo mi è sembrato significativo evidenziare alcuni aspetti della Cina attuale, descrivendo una situazione di ricerca sperimentale in un luogo che presenta alcuni aspetti sociali e di vita quotidiana non troppo dissimili dall'area di provenienza culturale dei soggetti partecipanti all'indagine realizzata nelle scuole dell'area metropolitana compresa tra i comuni di Firenze, Campi Bisenzio e Prato. La Cina si trova attualmente ad affrontare alcune sfide cruciali nel suo sistema educativo a causa di problematiche strutturali: scarsità di risorse di personale qualificato nelle zone rurali, formazione inadeguata degli insegnanti, soltanto un terzo di insegnanti e di presidi qualificati a livello di scuola superiore o inferiore (Ministero dell'Istruzione della Repubblica Popolare Cinese, 2013), pratiche educative private non regolamentate (in particolare, nell'istruzione prescolare). Seguendo la tendenza internazionale la Cina ha iniziato, dunque, a riformare la sua offerta formativa per la prima infanzia nel tentativo di rivitalizzare il settore dell'istruzione e, più in generale, per riuscire a migliorare la preparazione dei bambini nel passaggio dalla scuola primaria ai cicli successivi e per creare le condizioni di successo formativo per la vita adulta. Riconoscendo una stretta relazione tra il miglioramento della qualità dell'apprendimento per i bambini e l'aumento della frequenza degli studenti a un grado di istruzione superiore, il governo cinese ha investito 50 miliardi di *yuan* (oltre 5 miliardi e mezzo di sterline, 6 miliardi di euro circa) per riformare l'istruzione pubblica a partire dalla scuola dell'infanzia, che considera il primo e più importante passo nella trasformazione del proprio sistema educativo⁴²⁰. È stato riconosciuto che l'impatto che si ha con l'entrata nel sistema scolastico, che avviene con la prima infanzia, permane per tutta la vita; le esperienze positive infatti possono motivare i futuri apprendimenti dei bambini, viceversa, le esperienze negative possono avere effetti deleteri nel tempo in merito a curiosità e interesse andando a limitare il potenziale creativo, immaginativo e imprenditoriale dei bambini per tutto l'arco di tempo della loro permanenza a scuola. Al termine degli anni Ottanta, Gardner descriveva così i contesti scolastici in Cina: *"... in Cina la qualità dell'istruzione è migliore per i bambini piccoli che non per i ragazzi da avviare alle professioni. Intanto, i cinesi iniziano a formare i bambini ad un'età molto precoce e, poiché vi è un consenso virtualmente totale su come educare i bambini, il loro rendimento in età prescolare è stupefacente, specialmente se messo a confronto con le aspettative relativamente modeste che noi abbiamo nei riguardi dei nostri bambini di*

⁴²⁰ Cfr. X. Chen, *More Investments on Rural China's Early Childhood Development*, UNICEF Suggests, 2015, in: <http://en.yibada.com/articles/21063/20150321/more-investments-rural-china-s-early-childhood-development-unicef-suggests.htm>, consultato il 18.03.2019, h.09.30.

*quattro o cinque anni*⁴²¹. A partire dagli anni Ottanta, effettivamente, in Cina sono state attuate diverse riforme con l'obiettivo di ridefinire il sistema scolastico a partire dalla prima infanzia, con lo scopo di creare *“un modello occidentale e progressista”*⁴²², ma nonostante le buone intenzioni poca attenzione è stata prestata fin qui all'apprendimento attraverso il gioco, compreso l'utilizzo delle tecniche di *drama*, durante i primi anni di scolarizzazione. Il ruolo della genitorialità nello sviluppo socio-emotivo e cognitivo dei bambini è uno dei temi centrali della ricerca evolutiva, dal momento che è stato riscontrato che i comportamenti dei genitori nei confronti del bambino possono avere un impatto a lungo termine in merito a relazione genitore-figlio e sul funzionamento adattivo e disadattivo del bambino⁴²³. L'importanza di studi interculturali che prendono in esame i comportamenti genitoriali materni nelle interazioni madre-bambino è data dal fatto che fotografano come i valori culturali possano determinare la formazione di credenze e obiettivi per gli sviluppi della futura socializzazione dei bambini di una data cultura⁴²⁴. Il comportamento del bambino, infatti, fin dai primi mesi di vita va considerato alla luce della relazione instaurata con le persone che lo accudiscono e delle usanze culturali che incoraggiano la sua partecipazione alla vita della comunità. In ogni parte del mondo i bambini apprendono, sempre in relazione a un dato contesto e con l'aiuto di chi li circonda. Dal momento che raggiungere per poi mantenere l'ordine sociale e l'armonia interpersonale sono le preoccupazioni primarie nelle società cinesi collettivistiche tradizionali e contemporanee, gli individui fin da piccoli sono incoraggiati a frenare i desideri personali per i benefici e gli interessi del collettivo⁴²⁵. Nella cultura cinese, infatti, durante le fasi della prima socializzazione i bambini sono spesso incoraggiati dalle figure genitoriali a imparare a controllare azioni ed iniziative individuali e a maturare una mentalità e comportamenti collettivi che possano contribuire alla realizzazione e al benessere del gruppo familiare. Un recente studio di Wuha ha messo a confronto la percezione del gioco in bambini cinesi e tedeschi pari età nelle scuole dell'infanzia e ha rilevato che i bambini cinesi, a differenza dei pari età, ricordano soltanto i contenuti di

⁴²¹ H. Gardner, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, 1991, p.179.

⁴²² Cfr. H. Li, X.C. Wang, *Transformation of Public Kindergartens in Shenzhen: Internet Study of Public Views*, «Chinese Education & Society», 41(2), 2008, pp. 41-70.

⁴²³ Cfr. R.D. Parke, R. Buriel, W. Damon, *Handbook of child psychology*, «Social, Emotional and Personality Development», 1998, pp. 463-552; Cfr. C.P. Edwards, B.B. Whiting, *Children of Different Worlds*, «The Formation of Social Behavior», 1988.

⁴²⁴ Cfr. M. Liua, X. Chenb, K.H. Rubinc, S. Zhengd, L. Cuie, D. Lie, H. Chenf, L. Wang, *Autonomy-vs. connectedness-oriented parenting behaviours in Chinese and Canadian mothers*, «International Journal of Behavioral Development», 29(6), 2005, pp. 489-495.

⁴²⁵ Cfr. X. Chen, K.H. Rubin, B. Li, D. Li, *Adolescent Outcomes of Social Functioning in Chinese Children*, «International Journal of Behavioral Development», 23(1), 1999, pp. 199-223.

apprendimento e non associano il ricordo ad eventi ludici⁴²⁶. I risultati evidenziano una differenza significativa tra questi due gruppi nella comprensione del rapporto tra gioco e apprendimento e confermano, quindi, come una pedagogia che si basa sul gioco e orientata ad attività ludiche riesca a produrre apprendimenti significativi⁴²⁷. Tre pionieri dell'educazione della prima infanzia: Xingzhi Dao (1891-1946), Xuemen Zhang (1891-1973) e Heqin Chen (1892-1982), molti anni fa in Cina hanno riconosciuto l'importanza del gioco, della creatività e dell' "imparare facendo" nello sviluppo socio-cognitivo dei bambini⁴²⁸. Nei programmi scolastici emanati dal Comitato nazionale per l'istruzione della Repubblica Popolare Cinese nel 1989 prevedevano un inserimento graduale del gioco libero e di metodologie attive nelle pratiche di lavoro quotidiano degli asili nido⁴²⁹, ma soltanto dal 2013 il Ministero dell'Istruzione cinese ha messo a punto le *Linee guida per l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini dai 3 ai 6 anni* (Early Learning and Development Guidelines - ELDG), che include l'utilizzo delle arti come una delle cinque aree di studio di interesse per gli insegnanti della scuola dell'infanzia (salute, lingua e alfabetizzazione precoce, sviluppo sociale, scienze - compreso l'apprendimento matematico - e appunto le arti). Le ELDG sono state progettate per sostenere la realizzazione del progetto di riforma per lo sviluppo dell'istruzione a medio e lungo termine (2010-2020) previsto dal Consiglio di Stato cinese nel 2010 e offrono una proposta formativa stimolante, in cui i bambini possono adottare un approccio basato sull'esplorazione e sull'immaginazione creativa con il gioco. Nonostante le evidenze scientifiche internazionali riguardo al ruolo che riveste il gioco nell'apprendimento e nello sviluppo psico-sociale dei bambini nell'età 3-6, Vong sottolinea che mentre il gioco come concetto educativo è utilizzato abitualmente in molti asili in Cina, tuttavia, non è ancora centrale nel processo di insegnamento/apprendimento⁴³⁰. Hu e Szente, che hanno condotto recentemente numerose ricerche sul campo in contesti differenti della Cina, hanno osservato che gli insegnanti della scuola dell'infanzia delle scuole pubbliche cinesi sono altamente motivati, preparati ed entusiasti nell'incoraggiare la partecipazione alle metodologie attive in gruppi-classi molto numerosi, ma che l'eccessiva enfasi posta per

⁴²⁶ Cfr. S-C. Wu, *What Can Chinese and German Children Tell Us About Their Learning and Play in Kindergarten?* «Journal of Research in Childhood Education», 29(3), 2015, pp. 338- 351.

⁴²⁷ Ibidem.

⁴²⁸ Cfr. C. O'Sullivan, N. Price, 2019, *Perceptions of Play and Drama in Education in Early Years Classrooms in China*, op.cit.

⁴²⁹ Cfr. J. Zhu, J., Zhang, *Contemporary trends and developments in early childhood education in China*, op.cit.

⁴³⁰ Cfr. K-L. Vong, *Play-a multi-modal manifestation in kindergarten education in China*, «Early Years: An International Research Journal», 32(1), 2012, pp. 35-48.

la competizione scolastica porta ancora i genitori a dare priorità alla memorizzazione di canzoni e poesie piuttosto che a un apprendimento che si realizza attraverso il gioco⁴³¹. Sembra, inoltre, che gli insegnanti cinesi delle scuole dell'infanzia pubbliche manchino ancora di abilità, esperienza e fiducia nel promuovere le opportunità di apprendimento attraverso il gioco⁴³² e che siano fortemente influenzati dai principi confuciani della “cultura tradizionale dell'insegnamento” nel proporre i propri metodi di insegnamento ancorati alla credenza “memorizzazione *rote* equivale a *performance* scolastica”, formula che nella percezione di molti genitori cinesi sembra ancora garantire l'efficacia degli apprendimenti. Ipotesi riconducibili a una resistenza conscia - o inconscia - di genitori ed insegnanti cinesi delle scuole dell'infanzia rispetto a metodi di insegnamento che affondano le proprie radici ad Occidente, è possibile ricavarla sempre ricorrendo all'analisi di Gardner riguardo ai contesti scolastici in Cina che ai fini della trattazione sembra opportuno evidenziare in alcune delle sue peculiarità. A questo proposito, Gardner al termine degli anni Ottanta descrive significativamente alcuni passaggi : *“Dal punto di vista occidentale, in una scuola cinese si ha spesso l'impressione - aldilà dei contenuti disciplinari trattati - che il processo di insegnamento-apprendimento possa essere ridotto a mere forme di addestramento dal momento che grande enfasi si presta all'esecuzione della performance attesa: per comprendere meglio il ruolo dell'esecuzione potremmo collegarlo al desiderio cinese di “salvare la faccia”, esibendo un comportamento tale da mantenere buone relazioni con i visitatori evitando ogni sorpresa e possibile imbarazzo oltre che potrebbe mettere a fuoco il desiderio cinese di perfezione, di raggiungere o sorpassare i più alti standard in un certo campo”*⁴³³ [...] *“In USA e più in generale in Occidente, all'esecuzione viene contrapposta la comprensione. Questo tipo di enfasi è vecchia quanto Confucio in Cina: risale a Socrate (grosso modo contemporaneo di Confucio...) il quale ha messo sopra ogni altra cosa la conoscenza e la dialettica; sebbene possa sembrare che egli considerasse l'“esecuzione” una cosa trascurabile, di cui non curarsi troppo, egli in realtà era ossessionato dalla qualità del pensiero e del ragionamento. Socrate in realtà era un maestro nell'arte dell'esecuzione, ma sempre e solo al servizio di finalità cognitive. Noi vogliamo che gli*

⁴³¹ Cfr. B.Y. Hu, J. Szente, *Exploring the Quality of Early Childhood Education in China: Implications for Early Childhood Teacher Education*, «Journal of Early Childhood Teacher Education», 30(3), 2009, pp. 247-262.

⁴³² Cfr. K.I. Vong, *Play—a multi-modal manifestation in kindergarten education in China*, «Early Years», 32(1), 2012, pp. 35-48.

⁴³³ H. Gardner, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, op.cit., pp.285-286.

studenti analizzino, critichino, dibattano e sintetizzino come faceva Socrate e vogliamo che essi si cimentino da soli nel costruire nuove conoscenze. Il nostro modello è quello della scienza, dove si avanzano ipotesi da assoggettare allo scrutinio del rigore logico e alla smentita empirica. [...] Le migliori scuole dell'Occidente esaltano la comprensione tanto quanto le scuole esemplari della Cina mettono su un piedestallo l'esecuzione"⁴³⁴.
[...]
"... una delle più impressionanti realizzazioni del sistema educativo e di addestramento cinese è la capacità di prendere l'attività anche più complessa, spezzettarla nelle sue componenti e addestrare fino alla perfezione il bambino sulle parti più semplici per poi muovere gradualmente ma inesorabilmente verso esecuzioni sempre più complesse e notevoli. Naturalmente questa sequenzialità - di per sé stessa - è presente in ogni sistema educativo, ma pochi l'hanno perseguita con tanta inflessibilità quanto i cinesi"⁴³⁵. Nel tentativo di andare a promuovere nuove opportunità di apprendimento attraverso il gioco all'interno di un sistema ancorato alla "cultura tradizionale dell'insegnamento", è stato, dunque, ambientato e realizzato nella città di Sūzhōu, nella provincia di Jiāngsū, uno studio esplorativo che ha cercato di accertare il livello di conoscenza e le attitudini di insegnanti e Dirigenti scolastici nei confronti di un modello pedagogico basato su attività ludiche in classi numerose di scuola dell'infanzia. Questa sperimentazione ha avuto anche lo scopo di informare i genitori in merito alle caratteristiche di un approccio esperienziale nel processo di insegnamento/apprendimento basato sull'utilizzo di elementi come gioco, finzione e tecniche *drama*, per poter alimentare in loro un atteggiamento di fiducia per attività didattiche ai loro occhi innovative. Gli obiettivi della ricerca dunque sono stati:

- esplorare se un approccio educativo basato sul gioco e sulle tecniche di *drama education* viene attuato nella quotidianità in scuole pubbliche cinesi durante i primi anni di vita scolastica;
- verificare pratiche utilizzate, competenze professionali e conoscenze che gli insegnanti cinesi utilizzano nell'ambito del gioco e delle tecniche *drama*;
- considerare gli atteggiamenti dei Dirigenti Scolastici in merito agli apprendimenti basati sul gioco e su esperienze di *drama* nelle classi dei primi anni in cui avviene la scolarizzazione;
- valutare gli atteggiamenti dei genitori nei confronti del ruolo e del valore dell'apprendimento basato sul gioco e su un approccio educativo che prevede l'utilizzo

⁴³⁴ Ivi, op.cit., p.287.

⁴³⁵ Ivi, op.cit., p.300.

di tecniche *drama* nei processi di apprendimento dei loro figli. I partecipanti coinvolti in questo studio si possono suddividere quindi in quattro differenti cluster: 1) i genitori cinesi che si sono auto-selezionati e hanno compilato un questionario online con 18 item; 2) cinque Dirigenti Scolastici di scuole pubbliche cinesi, che hanno compilato un questionario online con 14 item; 3) interviste individuali semi-strutturate (30 minuti) con sei genitori cinesi che si sono anche in questo caso auto-selezionati; 4) due *focus-group* (45 minuti) con tre insegnanti cinesi, prima e dopo l'osservazione di una lezione dimostrativa tenuta da un insegnante di origine irlandese esperta nell'utilizzo di metodologie attive basate su gioco e utilizzo di *drama* come pratiche di insegnamento quotidiano in scuole internazionali cinesi. Tra i genitori dei 51 intervistati (31 di bambini di età compresa tra i 3-6 anni), la maggior parte (91,8%) ha riferito che il proprio figlio quotidianamente ha sempre avuto la possibilità di sperimentarsi nel gioco libero a casa, mentre il 76,6% ha sottolineato che il gioco libero e l'utilizzo di *drama* crea maggiori opportunità perché i loro figli possano giocare ogni giorno. Più di un terzo dei genitori (36,4%) ha dichiarato che i loro figli giocano soprattutto con altri bambini, mentre il 40,9% gioca con i genitori e il 22,7% gioca per lo più da solo. La maggioranza dei genitori coinvolti ha concordato sul fatto che il gioco è essenziale e può aiutare lo sviluppo socio-emotivo e personale del bambino con un impatto positivo negli apprendimenti, tuttavia alla domanda in merito alle modalità con cui il bambino impara meglio a scuola, i genitori hanno riferito che una combinazione di apprendimento basato sulla memorizzazione *rote* e un apprendimento basato sulle metodologie attive è il modo più efficace di apprendere del bambino (67%). Un altro aspetto che è stato discusso con il gruppo dei genitori ha riguardato esclusivamente la competizione. Dall'insieme delle riflessioni in merito a questo tema è emerso come preoccupazioni per il futuro e il desiderio di successo porti i genitori cinesi a riporre aspettative elevate nei propri figli e, ad esempio, per molti di loro è emersa l'esigenza di far imparare ai propri figli poesie, canzoni e brevi testi per "stupire gli altri", senza neppure verificare che abbiano compreso il loro vero significato. In coerenza con questa osservazione, i genitori cinesi hanno anche indicato la passività come caratteristica necessaria per apprendere, perché nei contesti scolastici i bambini che non fanno molte domande e accettano ciò che gli viene detto dagli insegnanti rende funzionale questo atteggiamento al risultato. Le riflessioni dei genitori sostanzialmente sono state sempre centrate sulla natura estremamente competitiva del sistema educativo cinese e sulla preoccupazione per gli "esami rigorosi" che i figli dovranno affrontare a partire dalla prima classe della scuola primaria e nei cicli successivi per poter entrare alle scuole

superiori e all'università. A questo proposito, tutti i genitori hanno dichiarato di accettare questo deplorable peso come necessario per il buon funzionamento della società cinese e che l'aspirazione di favorire l'opportunità di pensare in modo divergente/indipendente per i loro figli non riguarda il presente. In questo senso, questo gruppo di genitori coinvolto nella ricerca ha ribadito come una più ampia realtà storico-sociale, politica ed economica orienti ancora nel presente le prospettive delle famiglie cinesi. Un'altra proposta di riflessione ha riguardato il tema "sistema di istruzione pubblica cinese"; in questo caso, anche se la mancanza di creatività nel sistema educativo pubblico è stata criticata unanimemente, tuttavia i genitori hanno osservato che ciò sarebbe in contrasto con le aspettative del sistema educativo cinese e in particolare con le competenze attese nella fase di valutazione agli esami. In contrasto con una visione tradizionale dei bambini cinesi che accettano passivamente tutto ciò che gli viene detto, sono comunque emerse anche uniformità di vedute tra i genitori intervistati in merito all'interesse di educare il proprio figlio come individuo piuttosto che considerarlo come un elemento impersonale del sistema e anche una consapevolezza riguardo all'importanza di educare a un nuovo modello pedagogico a partire dalle differenze individuali con apprendimenti basati sulla scoperta, una necessità di un nuovo approccio in cui bambini non sono visti solo come "proprietà" del genitore, effetto questo probabilmente determinato anche dalla politica della famiglia monoparentale⁴³⁶. Nonostante la conoscenza dell'approccio pedagogico occidentale e dei suoi scopi, durante il *focus-group* dei genitori coinvolti in questo studio, in generale a prevalere sono stati il timore che facendo altro tipo di attività i propri figli non riescano a tenere il passo con altri e l'ansia di restare indietro alle richieste del sistema educativo cinese. L'ultima tematica che ha richiesto opinioni ai genitori durante il *focus-group* ha riguardato l'approccio *drama* in ambito educativo. Anche in questo caso, dopo aver espresso rispetto per le metodologie attive, i genitori hanno comunque ribadito forti dubbi in merito a un approccio basato sul gioco e sul *drama*; il loro punto di vista, infatti, è saldamente ancorato all'idea di utilizzare la memorizzazione come necessario e utile mezzo di gioco a garanzia di una maggiore efficacia del processo di apprendimento. Anche i Dirigenti Scolastici coinvolti nel questionario hanno confermato all'unanimità che un tempo deputato al gioco è previsto in tutte le classi della scuola dell'infanzia, che i bambini hanno la possibilità di giocare sia all'interno che all'esterno con particolare

⁴³⁶ Cfr. C.Zhou, *One-child policy: A look inside the struggles and benefits of China's 'little emperor' generation*. ABC News in: <https://www.abc.net.au/news/2018-02-03/the-struggles-and-benefits-of-chinas-little-emperor-generation/9323300> consultato il 02.03.2019, 10.10.

attenzione al gioco ricreativo in classe ed, infine, hanno riconosciuto che il gioco e il drama sono entrambi strumenti utili per un benefico sviluppo sociale, emotivo, personale e cognitivo dei bambini, ma sempre all'unanimità hanno però ribadito con convinzione che nelle attività scolastiche l'insegnamento diretto da parte dell'insegnante resta il principale metodo di insegnamento e che il momento di "gioco libero" deve coincidere soltanto con il momento della ricreazione o durante i periodi di pausa dalla lezione. In coerenza con questa opinione, è risultato anche il loro atteggiamento in merito alla formazione degli insegnanti: dal momento che l'approccio pedagogico che prevede l'utilizzo di gioco e *drama* non viene attualmente utilizzato nelle loro scuole e non è conosciuto dalle insegnanti, tutti i Dirigenti Scolastici hanno espresso con convinzione che dunque gli insegnanti non hanno bisogno di un alto livello di conoscenze pedagogiche nell'ambito delle metodologie attive. Questo dato tuttavia contrasta con i dati ottenuti dai genitori, dei quali ben l'84% ha invece espresso interesse. Con classi in cui mediamente ci sono dai 30 ai 50 bambini inoltre i Dirigenti Scolastici hanno espresso anche preoccupazione per la mancanza di spazio in cui sperimentare il gioco e le attività di *drama*. Anche se l'OCSE stima che mediamente nel sistema statale della scuola dell'infanzia e della scuola primaria ci siano 38 studenti per classe, in realtà in molte aree della Repubblica Popolare Cinese il numero si estende anche tra i 50 e i 60 alunni⁴³⁷. Alcune rilevanti osservazioni dal *focus-group* degli insegnanti sono emerse in riferimento alla sperimentazione del gioco e all'utilizzo del *drama* a fini educativi: è stata condivisa l'opinione che durante la lezione svolta con metodologie attive i bambini si sono molto coinvolti nelle attività, ma che normalmente il gioco non è usato come approccio didattico e di apprendimento bensì soltanto come attività al termine della giornata scolastica. Le insegnanti hanno anche sottolineato che molti altri loro colleghi connazionali potrebbero non aderire a un approccio con metodologie attive a causa della capienza delle classi che renderebbe problematica la gestione e il controllo dei bambini. Gli insegnanti hanno fatto ricorso al termine "gioco di ruolo" per descrivere il gioco dei bambini svolto attraverso le tecniche di *drama* durante il tempo di "gioco libero" e anche durante la narrazione di storie in cui sono state usate delle carte per facilitare il "gioco di ruolo", ma sorprendentemente queste attività non sono state identificate dagli insegnanti come attività di apprendimento. A loro parere le metodologie attive sarebbero adatte

⁴³⁷ Cfr. G. Paton, *OECD: UK Class Sizes 'Among Biggest, Developed World'* in: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11083683/OECD-UK-class-sizes-among-biggest-in-developed-world.html>, consultato il 02.03.2019, h.14.20.

soltanto a bambini nella fascia di età che va dai 3 ai 6 anni, poiché i bambini più grandi potrebbero fare più fatica ad entrare nella dimensione della *finzione emotivo-teatrale*. Infine, nell'esprimere una opinione tra la metodologia attualmente in uso nelle scuole dell'infanzia cinesi e la sperimentazione proposta dalle metodologie attive, gli insegnanti unanimemente hanno concluso che preferiscono poter orientare e decidere su cosa accade durante la lezione rispetto al non dover gestire le attività di gioco e le tecniche di *drama* seguendo la finzione spontanea dei bambini come dagli esempi forniti dal modello occidentale. Il punto di vista ricorrente degli insegnanti cinesi coinvolti nel *focus group* si è focalizzato sull'attribuzione di una relazione causa-effetto tra utilizzo delle metodologie attive e correre il rischio di distrarsi e prestare meno attenzione per i contenuti proposti in classe durante la lezione. Al termine del *focus-group*, il gruppo di insegnanti coinvolto ha comunque accolto con favore l'opportunità di approfondire la formazione che riguarda le metodologie attive per continuare la sperimentazione.

4.3 Il contributo di Olympia Palikara (University of Roehampton, London, England): l'analisi dell'esperienza scolastica negli ultimi anni di un ciclo scolastico come fattore preventivo al rischio di *drop-out*

Riguardo al tema delle "transizioni scolastiche", l'immagine che viene alla mente - e che si presta a rappresentare intimamente la vita di molti degli studenti in questa fase di passaggio - è quella del *Giano bifronte*, il Dio con due facce, il Dio che sovrintende alle porte, quello più importante per la religione latina. In tutti i momenti della vita in cui c'è un passaggio si guarda, infatti, al passato e contestualmente si avverte nel profondo un desiderio di futuro. Così, anche gli studenti incontrano spesso problemi di adattamento ai cambiamenti che vivono nel passaggio tra differenti ambienti educativi e - come fossero idealmente giovani adepti del Dio *Giano* - in questa fase di transizione mostrano facce che guardano in direzioni opposte, provando la sensazione di sentirsi come dilaniati, in una zona emotivamente grigia, in cui si vorrebbe restare attaccati alla certezza del passato e al tempo stesso fare il fatidico passo avanti nell'ignoto. Due momenti sono considerati fondamentali nel percorso scolastico, in relazione al rischio di abbandono: la prima infanzia e il momento del passaggio dalla scuola secondaria di I° grado a quella di II° grado. Il passaggio alla scuola dell'infanzia è la prima grande transizione; tuttavia, per alcuni bambini che hanno già frequentato l'asilo nido, il passaggio alla scuola

dell'infanzia sembra facilitato. È nella prima infanzia, prima dell'ingresso nella scuola dell'obbligo, che si pongono le premesse di più o meno traumatiche delle interruzioni. Qui si strutturano i modelli di comportamento che favoriranno il progressivo impegno/disimpegno verso la scuola e il successo/l'abbandono scolastico ⁴³⁸. L'abbandono può effettivamente essere l'effetto di un processo che affonda le proprie radici nelle prime fasi dello sviluppo, quando fattori familiari ed economici pongono le basi delle capacità di apprendimento dei futuri scolari. La letteratura che ha preso in esame le criticità negli anni delle transizioni scolastiche indica che spesso è problematico anche il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di I° grado, perché le pratiche didattiche di molte scuole nel ciclo seguente non soddisfano le esigenze di sviluppo della pre-adolescenza⁴³⁹. Un successivo momento ancora più cruciale nella vita degli studenti è però il passaggio dalla scuola secondaria di I° grado alla scuola secondaria di II° grado, ovvero la scelta di quale percorso di istruzione e di quale scuola scegliere. La scelta della scuola a cui iscriversi è una decisione spesso sofferta, che condiziona il futuro scolastico (e lavorativo), andando ad influire - e potenzialmente ridurre - la dispersione scolastica e sorge in un periodo critico e delicato com'è l'adolescenza. Compiere la scelta della scuola superiore è un processo complesso che coinvolge fattori fondamentali come gli interessi e le inclinazioni specifiche degli studenti, che viene influenzato anche da altri elementi non sempre facili da identificare, ad esempio, le pressioni provenienti dall'ambiente sociale in cui gli adolescenti vivono. Le disuguaglianze di classe, infatti, persistono e pesano nelle scelte relative al proprio futuro, *in primis* la scuola⁴⁴⁰. Non è raro che gli studenti vengano spinti dai genitori stessi a intraprendere un particolare percorso di studi, magari con l'obiettivo di cominciare a lavorare presto per aiutare la famiglia, oppure portarli a svolgere la stessa professione del padre o della madre. Anche il gruppo dei pari

⁴³⁸ Cfr. Network of experts in social sciences of education and training (NESSE), *Early School Leaving – Lessons from Research to Policy Makers. An independent expert report submitted to the European Commission*, 2010, in: <https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse2010early-school-leaving-report.pdf>; consultato il 20.03.2018; h.10.10.

⁴³⁹ Cfr. E.M. Anderman, M.L. Maehr, *Motivation and schooling in the middle grades*, «Review of Educational Research», 64(2), 1994, pp. 287-309.; Cfr. C. Midgley, H. Feldlaufer, J. S. Eccles, *Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school*, «Journal of educational Psychology», 81(2), 247, 1989; Cfr. R.G. Simmons, R. Burgeson, S. Carlton-Ford, D.A. Blyth, *The impact of cumulative change in early adolescence*, «Child Development», 1987, pp.1220-1234.

⁴⁴⁰ Cfr. M. Triventi, *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, «Scuola democratica», (2), 2014, pp. 321-342; Cfr. M. Filandri, N. Negri, T. Parisi, *Reddito e percezione della sua adeguatezza: la relazione è cambiata con la crisi?*, «Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali», 3(5), 2013, pp. 183-194; Cfr. G. Ballarino, F. Bernardi, M. Requena, H. Schadee, *Persistent inequalities? Expansion of education and class inequality in Italy and Spain*, «European Sociological Review», 25(1), 2009, pp. 123-138.

gioca un ruolo nel processo di scelta: la decisione riguarda tutti coloro che stanno terminando il percorso scolastico ed è inevitabile che gli adolescenti si confrontino con le scelte fatte degli amici e possano di conseguenza esserne in qualche modo influenzati. Il ruolo degli insegnanti e il loro consiglio orientativo offerto al termine della scuola secondaria di I° grado contribuisce inoltre anch'esso a determinare la scelta dell'istituzione scolastica in cui continuare il proprio percorso formativo ed è un altro aspetto da tenere in considerazione. Molti sono i giovani studenti che percepiscono come traumatica la transizione tra i due cicli della secondaria ed iniziano ad essere meno motivati cominciando a perdere interesse per la scuola ⁴⁴¹. Il successivo ed eventuale *step* che segna il passaggio all'Università rappresenta per molti di loro un altrettanto passaggio critico, perché va determinare un definitivo successo formativo e/o un possibile futuro professionale. Un periodo di transizione comporta comunque e sempre una forma di "rottura" o interruzione di fronte a una forma consolidata di *routine*. Questa interruzione comporta che le certezze della persona su sé stesso o sul mondo, le rappresentazioni di sé stesso o in merito alle proprie capacità, possano essere messe in discussione; una fase di transizione da un ciclo scolastico all'altro però può divenire anche occasione per una *ridefinizione* di sé stessi, di un "riposizionamento" nello spazio sociale e di una maturazione personale. Questo processo di *ridefinizione* presuppone scambi con altre persone, confronti con narrazioni e rappresentazioni condivise rispetto alla propria storia e può avere profonde risonanze emotive. Un periodo di transizione implica quattro tipi di processi relativi allo sviluppo della persona:

- 1) acquisizione di nuove abilità cognitive, modalità di ragionamento, euristiche di *problem-solving*, conoscenza, utilizzo del *know-how* precedente, ecc.;
- 2) acquisizione di nuove abilità sociali, legate alla padronanza di norme esplicite e implicite, al linguaggio e ai differenti codici di comportamento del nuovo contesto, ecc.;
- 3) riorganizzazione della propria identità: nuove situazioni implicano nuove negoziazioni in un contesto relazionale differente, un cambiamento nell'immagine di sé in riferimento alla propria autostima, ecc.;
- 4) costruzione di un significato personale della situazione, inscritta in una nuova narrativa di sé; in un tempo di crescita e di età evolutiva infatti è decisivo riuscire a poter rileggere la propria esperienza in una prospettiva temporale, avere un senso di sé come se avesse

⁴⁴¹ Cfr. J.S. Eccles, *Who am I and what am I going to do with my life?* «Educational Psychologist», 44, 2009, pp. 78-89.

una certa costanza, ricordare e dare senso al passato nella prospettiva di un possibile futuro. La costruzione del significato di una data situazione è una delle componenti essenziali dello sviluppo della persona, ovvero una delle condizioni per l'acquisizione di nuove competenze e una ridefinizione di sé stessi. Un periodo di transizione può essere pertanto vissuto come un limite che può andare a generare possibili rischi (ci si può sentire esclusi, incompetenti, vulnerabili e impotente di fronte a un nuovo contesto) o viceversa come una opportunità (ampliamento delle proprie competenze, sperimentazione di nuovi ruoli identitari e nuove relazioni interpersonali con conseguente aumento di senso di autostima ed autoefficacia). Per tutti questi motivi diviene importante monitorare i vissuti socio-emotivi al termine di un ciclo scolastico e all'inizio del ciclo scolastico successivo, perché potrebbero fornire delle indicazioni utili in merito a come viene vissuta l'esperienza di passaggio dai giovani studenti in età evolutiva; poter riuscire a riconoscere le difficoltà transitorie percepite e sostenere qualcuno di questi ragazzi in situazioni di transizione scolastica potrebbe essere utile per poter agire nella prospettiva della prevenzione a possibili *drop-out*. Anche per questo motivo l'analisi dei vissuti socio-emotivi degli studenti cinesi - oggetto di studio della presente ricerca - sono stati indagati al termine dei due cicli scolastici precedenti a quello in cui si manifesta il *drop-out* per questa popolazione scolastica. Tra le differenti potenziali variabili prese in esame, la *transizione scolastica* è un tema implicito della presente ricerca che si inserisce all'interno del tema dominante costituito dal comprendere le ragioni del *drop-out*; anch'essa, infatti, va potenzialmente a costituire una delle possibili concause determinando - nel caso in cui viene vissuta in modo problematico - uno dei molteplici involucri dell' "effetto-matrioska" a cui sembra spesso somigliare il complesso fenomeno dell'abbandono scolastico. Le transizioni educative sono segnate da *esigenze di sviluppo intenso e accelerato*⁴⁴² i cui effetti possono essere a lungo termine, perché le prime esperienze scolastiche possono influenzare gli atteggiamenti futuri nei confronti dell'apprendimento e dei successivi risultati scolastici. Le transizioni, dunque, sono un momento estremamente importante nella vita scolastica degli studenti e prendere in esame ciò che emerge di significativo dalla letteratura su questo tema mi è sembrato un utile approfondimento per la presente ricerca. In coerenza e pertinenza con i soggetti che sono stati coinvolti nella presente ricerca, è stata presa in esame però soltanto la letteratura

⁴⁴² Cfr. H. Fabian, A-W.A. Dunlop, *The Importance of play in the transition to school*, in J.R. Moyles (a cura di) *The Excellence of Play*, 2nd Edition, Berkshire, UK: Open University Press/McGraw-Hill, 2005, p.229.

tematica limitatamente all'analisi di alcune fasce di età e, quindi, le transizioni che avvengono dalla scuola primaria a quella secondaria di I° grado e dalla scuola secondaria di I° grado a quella di II° grado. Il passaggio da un ciclo scolastico a un altro, rappresenta di fatto un cambiamento dei contesti quotidiani in cui bambini o i preadolescenti interagiscono. Per alcuni studenti la transizione è vissuta senza particolari patemi d'animo, mentre per altri è stressante. Le transizioni scolastiche sono legate ad una molteplicità di cambiamenti comportamentali e psicologici. La letteratura sottolinea ampiamente che attraverso le transizioni gli studenti spesso sperimentano cambiamenti nelle relazioni con i coetanei, i genitori e gli insegnanti, manifestando problemi comportamentali o uno scarso interesse/demotivazione ad apprendere⁴⁴³. Più in generale, durante le fasi di transizione emergono nuove richieste socio-emotive e cognitive da un contesto diverso e a partire da nuovi modelli di interazione che possono subentrare ai precedenti con i nuovi gruppi dei pari, condizione che in molti studenti può comportare una modificazione dell'atteggiamento verso la scuola. Di seguito, la mia analisi procederà separatamente in merito agli studi sulle due distinte fasi di passaggio dei due cicli scolastici. Hanewald (2013)⁴⁴⁴ ha analizzato l'opinione di Dirigenti Scolastici, docenti e giovani studenti, prendendo in esame trentasette studi relativi al passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria. La maggior parte di questi studi è stato realizzato negli Stati Uniti (22), i restanti nel Regno Unito (5), Canada (2), Australia (3), Cina (1), Germania (1), Norvegia (1), Perù (1). È stato, inoltre, approfondito anche uno studio comparativo tra Irlanda ed Estonia. Il metodo di raccolta dati di questo studio si è basato prevalentemente sull'utilizzo di questionari e interviste in cui sono stati analizzati una serie di *focus* in merito a: senso di appartenenza e benessere scolastico; condizioni di sviluppo e risultati scolastici; amicizie e autostima; percezione dell'esperienza di transizione; credenze e aspettative di genitori e insegnanti riguardo al futuro; stile di adattamento durante la fase transizione; frequenza di episodi di bullismo, depressione e comportamenti aggressivi manifestati dai giovani studenti; coinvolgimento dei genitori e percezione da parte degli studenti del sostegno tra pari, genitori e insegnanti durante la fase di transizione alla scuola secondaria di I° grado. Un'altra area di interesse indagata è stata la relazione esistente tra famiglia e scuola durante il passaggio tra cicli scolastici.

⁴⁴³ Cfr. J. Bulkeley, H. Fabian, *Well-being and belonging during early educational transitions*, «International Journal of Transitions in Childhood», 2(2006), p.18.

⁴⁴⁴ Cfr. R. Hanewald, *Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported*, «Australian Journal of Teacher Education», 38(1), 2013, pp. 62-74.

In età evolutiva la transizione dalla scuola primaria a quella secondaria di I° grado è da considerarsi un importante crocevia; generalmente, infatti, alla scuola primaria gli insegnanti di riferimento sono pochi e, dunque, riescono a stabilire relazioni significative e a garantire una maggior attenzione agli aspetti socio-emozionali che in qualche modo mette al riparo dall'eccessiva ansia per i risultati, per cui viene molto temuto dai giovani studenti e dai loro genitori il passaggio a un ambiente come quello della secondaria di I° grado che, al tempo stesso, presenta sia un minor sostegno individuale da parte degli insegnanti - dovuto in gran parte alla frammentazione degli insegnamenti e quindi al moltiplicarsi degli docenti di riferimento - sia a maggiori aspettative in merito alle *performance* attese negli apprendimenti e nei risultati scolastici. Inoltre, in questa fase, avvengono cambiamenti relazionali significativi con il gruppo dei coetanei che portano con sé tensioni di varia natura, che riguardano soprattutto l'accettazione sociale e che causano molto frequentemente perdita di autostima, ricadute nelle prestazioni scolastiche e un livello crescente di ansia e depressione⁴⁴⁵. Il *turning point* che riveste il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria, quindi, è da osservare a tutti gli effetti come un punto di svolta sociale e scolastica⁴⁴⁶. Un aspetto da osservare con attenzione nell'adattamento ad una nuova scuola è il senso di appartenenza al gruppo-classe che i giovani studenti hanno maturato nell'esperienza che ha avuto termine e il loro funzionamento socio-emozionale; in altre parole, il livello di benessere scolastico che sono stati in grado di percepire durante il ciclo a termine. Un alto senso di appartenenza e la percezione di un forte legame con i propri pari età può effettivamente portare a una maggiore motivazione quando si inizia un nuovo percorso in un'altra scuola. In quest'ottica, la ricerca sottolinea come studenti con un basso senso di appartenenza provino un senso di alienazione a scuola, che a volte può anche causare scarsi risultati e un conseguente abbandono scolastico⁴⁴⁷. In uno studio in merito all'importanza di avere una rete sociale (sostegno

⁴⁴⁵ Cfr. P. Akos, *Extracurricular participation and the transition to middle school*, «Research in Middle Level Education Online», 29, 9, 2006, pp. 1-9; Cfr. A. Frey, V. Ruchkin, A. Martin, M. Schwab-Stone, *Adolescents in Transitions: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School*, «Child Psychiatry and Human Development», 40, 2009, pp. 1-13; Cfr. J.L. Marston, *Perceptions of Students and Parents involved in Primary to Secondary School Transition Programs*, Qld: Australian Association for Research in Education, International Education Research Conference, Brisbane, 30 November - 4 December, 2008.

⁴⁴⁶ Cfr. A.G. Langenkamp, *Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School: The Role of Social Relationships and District Context*, «Sociology of Education», 83(1), 2010, pp. 1-19; Cfr. J.S. Smith, P. Akos, S. Lim, S. Wiley, *Student and Stakeholder Perceptions of the Transition to High School*, «The High School Journal», 91(3), 2008, pp. 32-42.

⁴⁴⁷ Cfr. S. Cueto, G. Guerrero, C. Sugimaru, A.M. Zevallos, *Sense of belonging and transition to high schools in Perú*, «International Journal of Educational Development», 30, 2010, pp. 277-287.

sociale percepito) e il funzionamento socio-emotivo (benessere scolastico), è emersa una significativa differenza di genere in quanto giovani studentesse hanno affermato che durante la transizione, grazie al sostegno degli amici più intimi, diminuiva il loro disagio mentre contestualmente, i giovani studenti pari età lamentavano un aumento del malessere vissuto in ambito scolastico⁴⁴⁸. Questo studio mette in luce come nel periodo di transizione ci possa essere un momento di difficoltà maggiore per gli alunni di genere maschile nei termini di atteggiamento verso la scuola, mentre le alunne di genere femminile sembrano mostrare doti di resilienza maggiori, guardando al cambiamento anche come possibilità di stringere nuove amicizie. Nell'esperienza di transizione le differenze di genere riguardano anche aspetti peculiari come, ad esempio, nel caso di giovani studenti che in casa hanno vissuto l'esperienza del divorzio dei loro genitori; le giovani studentesse che hanno nel loro *background* esistenziale questo tipo di esperienza, infatti, sembrerebbero meno propense a fare amicizia dei loro coetanei di genere maschile⁴⁴⁹. In generale, riguardo al rischio di modificare il proprio atteggiamento nei confronti della scuola durante le transizioni, sono diversi gli studi che al termine della scuola primaria sottolineano come siano decisive le variabili di genere e il *background* culturale dei giovani studenti⁴⁵⁰. In uno studio che ha indagato le relazioni presenti tra percezioni (negative o positive) del clima scolastico e il contesto, è stata osservata una stretta relazione tra la percezione del clima scolastico e il senso di appartenenza al gruppo-classe con un comportamento disadattivo e aggressivo. In questo senso, è emerso che quando in una classe si verificano episodi violenti nei confronti di qualche studente, la percezione del clima scolastico diviene negativa. Questa negatività molto probabilmente deriva dal fatto che gli studenti che appartengono a un gruppo-classe in cui sono accaduti eventi spiacevoli, si possano sentire esposti ad atti di violenza a scuola. Negli studi che si sono occupati di rilevare le percezioni positive degli studenti in merito al clima scolastico, viceversa è emerso che la motivazione allo studio è in stretta relazione al sostegno ricevuto dagli insegnanti⁴⁵¹. Altri studi in merito alla transizione scolastica al termine della scuola primaria hanno preso in esame contesti multietnici e hanno evidenziato che

⁴⁴⁸ Cfr. R.S. Martinez, O.T. Aricak, M.N. Graves, J. Peters-Myszak, L. Nellis, *Changes in Perceived Social Support and Socioemotional Adjustment Across the Elementary to Junior High School Transition*, «Youth Adolescence», 40, 2011, pp. 519-530.

⁴⁴⁹ Cfr. M.T. Hines III, *Adolescent Adjustment to the Middle School Transition: The Intersection of Divorce and Gender in Review*, «Research in Middle Level Education Online», 31(2), 2007, pp.1-15.

⁴⁵⁰ J.L. Marston, *Perceptions of Students and Parents involved in Primary to Secondary School Transition Programs*, 2008, op.cit., p.2.

⁴⁵¹ Cfr. A. Frey, V. Ruchkin, A. Martin, M. Schwab-Stone, *Adolescents in Transitions: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School*, 2009, op. cit.

se il numero di studenti che appartengono alla stessa minoranza etnica diminuisce numericamente nel passaggio ai cicli successivi, anche gli studenti che stavano facendo bene - già dalla scuola primaria - possono rischiare di provare molta difficoltà durante la fase di transizione e questo può riflettersi sul rendimento scolastico, sul benessere psicologico ed è una condizione che può procrastinarsi per tutta la durata del ciclo della scuola secondaria⁴⁵². Il sostegno degli insegnanti è un elemento cruciale per facilitare il processo di transizione e creare ambienti di apprendimento di qualità. Gli studenti che si sentono sostenuti dagli insegnanti nella fase di passaggio alla scuola secondaria maturano un approccio motivazionale positivo verso lo studio e sperimentano benessere sociale ed emotivo⁴⁵³. In uno studio condotto nel Regno Unito si è rilevato che la maggior parte di 200 alunni di origine scozzese (13 anni) ha avuto difficoltà di adattamento nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria⁴⁵⁴; tra questi giovani studenti hanno percepito l'esperienza di transizione molto negativamente quelli con minore autostima che nel ciclo scolastico successivo hanno riportato un basso livello di risultati e i più alti livelli di depressione. Inoltre è anche emerso come, tra questi giovani studenti, quelli più ansiosi abbiano sperimentato la vittimizzazione dei coetanei e dunque un ulteriore abbassamento in termini di autostima e senso di autoefficacia con conseguente manifestazione di comportamenti antisociali e depressivi. In altri studi è stato esaminato il ruolo dei coetanei, in quanto considerato cruciale nella transizione dalla scuola primaria a quella secondaria⁴⁵⁵. In particolare, il ruolo delle amicizie dei bambini durante il difficile periodo del passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria sottolinea come per agevolare il passaggio da un ciclo scolastico a un altro sia fondamentale per molti giovani studenti ritrovare nel nuovo contesto alcuni studenti coetanei che già si conoscevano in precedenza, perché frequentavano la stessa classe o la stessa scuola di provenienza⁴⁵⁶. Le amicizie già consolidate e le relazioni tra coetanei che sopravvivono alla transizione infatti hanno una incidenza positiva e un profondo effetto sulle strategie di adattamento

⁴⁵² Cfr. A.D. Benner, S. Graham, *The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth*, «Child Development», 80, 2, 2009, pp.356-476.

⁴⁵³ Cfr. E. Bru, T. Stornes, E. Munthe, E. Thuen, *Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school*, «Scandinavian Journal of Educational Research», 54, 6, pp. 519-533, 2010, pp.519-520.

⁴⁵⁴ Cfr. P. West, J. Sweeting, R. Young, *Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment*, «Research Papers in Education», 25(1), 2010, pp. 21-50.

⁴⁵⁵ Cfr. K. Ganeson, L.C. Ehrich, *Transition into High School: A phenomenological study*, Educational «Psychology and Theory », 41(1), 2009, pp. 60-78.

⁴⁵⁶ Cfr. S. Weller, *'Sticking with your mates?': Children's Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School*, «Children & Society», 21, 2007, pp. 339-351.

che i bambini utilizzano in una prima fase di approccio alla scuola secondaria di I° grado. L'importanza delle relazioni tra pari età è stata confermata da un successivo studio che ha preso in esame i vissuti emotivi dei bambini nel passaggio della scuola primaria alla scuola secondaria⁴⁵⁷. Da questo studio è emerso che l'immaginario dei bambini che si accingevano a transitare nel ciclo scolastico successivo (ad esempio, le ansie per le nuove amicizie, per il possibile bullismo, per i nuovi insegnanti, ecc.), era molto più considerato piuttosto che l'aspettativa per i risultati scolastici che viceversa erano raramente menzionati. Sul tema di ricerca riguardo all'importanza delle relazioni, alcuni studi hanno messo in luce un forte legame tra il minor sostegno percepito dagli insegnanti e dei compagni di classe con l'aumento di sintomi depressivi e di ansia sociale che si ha durante una fase di transizione scolastica⁴⁵⁸. La partecipazione dei giovani studenti ad attività extrascolastiche può favorire un buon rendimento scolastico, promuovere un senso di appartenenza al gruppo-classe e generare una percezione positiva nel passaggio scolastico dalla scuola primaria a quella secondaria. La partecipazione alle attività extrascolastiche è legata a un atteggiamento positivo e di impegno verso la scuola, oltre che all'obiettivo di costruire reti sociali che potrebbero stimolare nuovi approcci e abitudini nei metodi di studio, così da ottenere risultati più soddisfacenti e auto-motivanti⁴⁵⁹. Liu e Lu⁴⁶⁰ hanno preso in esame in 567 giovani studenti di origine cinese, il legame tra senso di appartenenza al gruppo-classe e le *performance* scolastiche nel periodo di transizione dalla scuola primaria a quella secondaria non rilevando però alcun cambiamento in merito ai risultati. La scuola da sempre - e per sua natura istituzionale - riconosce il contributo fornito dal coinvolgimento dei genitori all'apprendimento dei bambini e sostiene il benessere emotivo. In questa prospettiva, anche l'atteggiamento della famiglia diviene decisivo ai fini di un buon adattamento nella fase di transizione scolastica. Le modalità di attaccamento alla madre durante la prima infanzia sono un fattore predittivo di problematiche emotive (ad esempio, ansia o depressione), nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria. I giovani studenti che vivono nell'ambiente domestico con entrambi i genitori biologici e che sembrano percepire i rapporti di attaccamento come

⁴⁵⁷ Cfr. R. Ashton, *Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter*, «Support for Learning», 23, 3, 2008.

⁴⁵⁸ Cfr. D.J.D. DeWit, K. Karioja, B.J. Rye, M. Shain, *Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Correlates of increasing student mental health difficulties*, «Psychology in the Schools», 43(6), 2011, pp. 556-572.

⁴⁵⁹ Cfr. P. Akos, *Extracurricular participation and the transition to middle school*, 2006, op.cit.

⁴⁶⁰ Cfr. Y. Liu, Z. Lu, *Trajectories of Chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period*, «Learning and Individual Differences», 21, 2011, pp. 187-190.

sicuri con entrambi i genitori, mostrano meno preoccupazioni per il passaggio alla scuola secondaria rispetto ai loro coetanei provenienti da famiglie monoparentali o miste. In questi casi l'ipotesi è che le famiglie tradizionali siano meno esposte alle avversità socio-familiari e quindi abbiano interazioni di alta qualità predisponendo così pre-adolescenti a tollerare meglio eventi stressanti come il passaggio alla scuola secondaria di I° grado⁴⁶¹. Per quanto riguarda l'analisi della fase di passaggio dal ciclo scolastico della secondaria di I° grado a quello della secondaria di II° grado, le problematiche evidenziate dalla letteratura sono di altra natura. Questa particolare fase della crescita si può in effetti considerare un periodo di "... *cambiamenti significativi, potenziali turbolenze e difficoltà*"⁴⁶². È questo un periodo che coinvolge molteplici aspetti dell'individuo in crescita (ad esempio, l'avvento delle modificazioni corporee, il peso delle influenze sociali, ecc.) che hanno un forte impatto sul funzionamento socio-emotivo e comportamentale negli adolescenti, per cui il supporto di coetanei, insegnanti e genitori diviene cruciale per la riflettere criticamente sulle esperienze e per canalizzare gli esiti di questi cambiamenti verso una direzione in cui poter guardare con fiducia al futuro. La natura del processo di transizione, in questo caso, implica un disorientamento generalizzato dal momento che i modelli di comportamento precedentemente appresi devono essere *ri-adattati* a nuove esigenze e soprattutto al contesto scolastico che richiede prestazioni sempre più performanti (relazioni tra pari, risultati scolastici) e questi nuovi scenari possono determinare il rischio di un impatto negativo⁴⁶³. L'instabilità durante la transizione da una scuola all'altra fa sì che gli studenti si sentano particolarmente vulnerabili. Di conseguenza essi possono deresponsabilizzarsi, con in rischio di abbandonare del tutto la scuola. Questo è un problema significativo, in quanto l'abbandono scolastico mette a repentaglio future opportunità di lavoro, di carriera e di vita⁴⁶⁴. In questa fase - ancor più che nelle precedenti - una mancanza di benessere

⁴⁶¹ Cfr. S. Duchesne, C.F. Ratelle, S.C. Poitras, E. Drouin, *Early Adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher-academic worries about the middle school transition*, «The Journal of Early Adolescence», 29(5), 2009, pp.743-766.

⁴⁶² Cfr. R.S. Martinez, O.T Aricak, M.N. Graves, J. Peters-Myszak, L. Nellis, *Changes in Perceived Social Support and Socioemotional Adjustment Across the Elementary to Junior High School Transition*, «Journal of youth and adolescence», 40(5), pp. 519-530, 2011, p.526.

⁴⁶³ Cfr. C.S. Ding, *Variations in academic performance trajectories during high school transition: Exploring change profiles via multidimensional scaling growth profile analysis*, «Educational Research and Evaluation», 14(4), 2008, pp. 305-319.

⁴⁶⁴ Cfr. M. Darmody, *Mapping Barriers to Successful School Transitions in Comparative Perspective - Irish and Estonian Experiences*, «TRAMES: A Journal of the Humanities and Social Sciences», 12 (62/57), 1, 2008, pp. 51-72; Cfr. A. Frey, V. Ruchkin, A. Martin, M. Schwab-Stone, *Adolescents in Transitions: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School*, 2009, op. cit.

emotivo in ambito scolastico limita la capacità di costruire relazioni e diventare partecipanti attivi nella vita e negli apprendimenti⁴⁶⁵. Il benessere emotivo dipende da un senso di sé positivo che è vissuto con sicurezza ed è tale da essere apprezzato e rispettato dagli altri, in grado di saper gestire le proprie emozioni e di riuscire a condividerle con altri⁴⁶⁶. Il cambiamento che avviene a più livelli in questa fase della crescita, può essere destabilizzante e dirompente causando insicurezza e ansia⁴⁶⁷. Il passaggio dalla scuola secondaria di I° grado a quella di II° grado coincide infatti con il periodo della piena adolescenza, un periodo di transizione evolutiva tra l'infanzia e l'età adulta. Durante gli anni in cui i giovani studenti frequentano la secondaria di I° grado giunge l'inizio della pubertà che, di solito, segna anche l'inizio dell'adolescenza. Il primo periodo dell'adolescenza è un periodo di crescita e sviluppo fisico, cognitivo, sociale e psicologico. Non solo gli adolescenti devono adeguarsi ai propri cambiamenti, ma devono anche adattarsi ad altri che hanno un atteggiamento diverso nei loro confronti. In questa fase della crescita gli adolescenti sperimentano un drammatico cambiamento con una crescita significativa in altezza e peso, modificazioni nella distribuzione del tessuto adiposo e dei muscoli e la maturazione delle caratteristiche sessuali secondarie favorisce l'interesse sessuale⁴⁶⁸. Gli adolescenti appaiono spesso in difficoltà con il loro corpo a causa della loro crescita rapida e irregolare. I cambiamenti nello sviluppo associati all'adolescenza influiscono sulle esperienze di tutti gli studenti. L'adolescenza è caratterizzata da una costante accelerazione in una serie di abilità cognitive, sia a causa della maturazione biologica, che per effetto delle esperienze. Gli adolescenti elaborano le informazioni in modo più rapido ed efficiente e la loro memoria è più efficace delle fasi di crescita precedenti, acquisiscono abilità metacognitive e sono in grado di produrre pensieri complessi e astratti, ragionamenti, processi decisionali e *problem-solving*. Tuttavia tendono anche a sopravvalutare le loro capacità e sottovalutare la loro vulnerabilità. Un altro cambiamento potenzialmente drammatico che è possibile associare a questa fase della crescita è la maggiore importanza che effettivamente

⁴⁶⁵ Cfr. S. Roffey, T. O'Reirdan, *Young children and classroom behaviour: Needs perspectives and strategies* (2nd edition), David Fulton Publishers, London, 2001; Cfr. L. Porter, *Young children's behaviour: Practical approaches for caregivers and teachers* (2nd edition), Paul Chapman Publishing, London, 2003.

⁴⁶⁶ Cfr. D. Goleman, *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bloomsbury Publishing, 1996.

⁴⁶⁷ Cfr. M. O'Hara, *Teaching 3-8 meeting the standards for initial teaching and induction*, «Continuum», London, 2000.

⁴⁶⁸ Cfr. R.G. Simmons, R. Burgeson, S. Carlton-Ford, D.A. Blyth, *The impact of cumulative change in early adolescence*, 1987, op.cit.

acquisiscono le relazioni tra i pari età. I giovani adolescenti trascorrono molto più tempo con i coetanei che nel proprio ambiente familiare per cui le amicizie diventano determinanti per la definizione della propria immagine sociale e il desiderio di accettazione dei pari età diviene uno dei principali bisogni da soddisfare. Con il maturare di queste caratteristiche, simili a quelle degli adulti, nasce anche il desiderio di maggiore indipendenza e autonomia⁴⁶⁹. I cambiamenti nelle caratteristiche fisiche, nelle capacità cognitive e nelle relazioni sociali dei giovani adolescenti influenzano lo sviluppo della loro identità: la percezione di chi sono, in cosa riescono bene, cosa apprezzano o svalutano, cosa aspirano o temono di diventare. In questo scenario avviene la transizione alla scuola secondaria di II° grado e questo passaggio implica scegliere un orientamento per il proprio futuro professionale, una assunzione di impegni verso un percorso piuttosto che un altro dal momento che le scelte fatte in questo periodo della vita possono avere conseguenze a lungo termine. L'esperienza in una scuola secondaria di II° grado, generalmente è molto diversa da quelle a cui i giovani studenti erano precedentemente abituati. In generale, gli edifici scolastici sono più dispersivi e gli insegnanti sono specializzati in discipline specifiche, si fanno più complessi i contenuti e si modifica l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti degli studenti in merito a come le materie disciplinari vengono insegnate e a come si viene valutati; si modificano, inoltre, le interazioni con gli insegnanti e i coetanei, le norme e i requisiti istituzionali e la natura di questi cambiamenti ha profonde implicazioni emotive per i giovani adolescenti⁴⁷⁰. In questo senso, la letteratura sottolinea anche come gli studenti che hanno fiducia in sé stessi e nel loro stile di apprendimento hanno maggiori probabilità di sperimentare positivamente il passaggio alla scuola secondaria di II° grado, mentre quelli che iniziano questo percorso già con qualche difficoltà scolastica presentano maggiori probabilità di rischio nella prospettiva di un successo formativo. Le caratteristiche delle scuole, del personale docente e la relazione con i pari età influenzano più di altre variabili la natura della transizione dalla scuola secondaria di I° grado a quella di II° grado. A questo proposito, risultati positivi sono più probabili quando gli studenti percepiscono interesse ed attenzione dagli insegnanti e si sentono rispettati sia come studenti che come persone. Amicizie con coetanei che apprezzano la scuola sono predittive di esperienze di transizione positiva, mentre la socializzazione con coetanei le cui norme sono in contrasto

⁴⁶⁹ Ibidem.

⁴⁷⁰ Cfr. J.S. Eccles, *High school transitions*, in J. Meece, J. S. Eccles (a cura di), *Schooling and development: Theory, methods, and applications*, 2008.

con quelle promosse dalla scuola possono essere predittive di future difficoltà scolastiche e sociali. Gli studenti hanno maggiori probabilità di sperimentare una transizione positiva, quando dagli insegnanti assumono un atteggiamento di interesse verso la comprensione per i loro vissuti e per le relazioni interpersonali all'interno del gruppo-classe. Al contrario, ambienti di apprendimento competitivi in cui eventuali progressi degli studenti sono espressi pubblicamente in riferimento agli altri e dove lo stile di insegnamento è caratterizzato dal controllo e dall'inflessibilità, è molto probabile che la fase di transizione alla secondaria di II° grado sortisca effetti meno positivi⁴⁷¹. Gli aspetti scolastici e sociali a scuola sono strettamente correlati; le difficoltà socio-emotive e comportamentali portano facilmente a problemi scolastici, tuttavia problemi scolastici possono causare uno scarso benessere socio-emotivo. Indicatori di possibili difficoltà sono le numerose assenze, i ritardi, il mancato svolgimento dei compiti a casa, la scarsa preparazione, la scarsa partecipazione e l'assenza di interesse durante le lezioni, ecc. Una condotta scolastica caratterizzata da questi atteggiamenti è predittiva di un possibile abbandono scolastico. Il *background* migratorio di per sé non sembra rappresentare un fattore di insuccesso e abbandono scolastico, anzi può avvenire che i giovani di origine straniera abbiano una forte motivazione verso l'acquisizione di credenziali educative che consenta loro di superare con successo i problemi linguistici e di completare il proprio percorso scolastico.⁴⁷² Oltre alle difficoltà linguistiche, quello che influisce maggiormente è la situazione di precarietà giuridica, abitativa e lavorativa vissuta da tante famiglie che può portare a ripetute interruzioni dei percorsi scolastici⁴⁷³. Riguardo al tema della transizione scolastica, ho contattato la Professoressa Olympia Palikara che si è occupata in alcune sue ricerche di questo argomento. Ho chiesto a lei una opinione in merito ai rischi che può comportare un passaggio tra cicli scolastici - sia alla primaria che alla secondaria - che non dovesse avere buoni esiti dal punto di vista socio-emotivo. Quelle che seguono sono le sue considerazioni: *“La transizione dalla scuola primaria a quella secondaria è un momento importante nella vita degli alunni che comporta cambiamenti simultanei nelle interazioni sociali, negli ambienti educativi e nelle richieste scolastiche. Questa transizione comprende nuove opportunità e nuove sfide per gli studenti che hanno*

⁴⁷¹ Ibidem.

⁴⁷² Cfr. R. Ricucci, *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna, 2010, pp. 1-232.

⁴⁷³ Cfr. P. Cingolani (FIERI) V. Premazzi (FIERI), *Dispersione scolastica e studenti di origine straniera. Una prima analisi della letteratura: dalla teoria alle pratiche*, Febbraio 2016, in: https://www.fieri.it/wp-content/uploads/2017/07/Rapporto-di-ricerca-15-febbraio-2016_def.pdf; consultato il 20.05.2018; h.21.10.

bisogno di ridefinire relazioni e contesti e di adattarsi a nuovi ruoli e aspettative. In particolare, i contesti della scuola secondaria di I° grado differiscono significativamente dai contesti relativamente strutturati della scuola primaria e di conseguenza, durante la transizione, gli studenti si trovano di fronte a discontinuità organizzative e sociali. Le scuole secondarie sono spesso strutture più grandi e dispersive, con un numero di studenti molto più elevato e anche gli insegnanti cambiano, sono tutti diversi per ogni disciplina di insegnamento e hanno differenti stili di insegnamento rispetto a quelli delle scuole primarie. Inoltre, aumentano le richieste emotive e cognitive e i giovani studenti di 11 anni circa si trovano di fronte a una nuova gerarchia sociale in quanto transitano da un ciclo scolastico in cui erano i più grandi nel contesto della scuola primaria mentre diventano i più piccoli nel contesto della scuola secondaria di I° grado. Per tutti questi motivi, ritengo che la transizione è un periodo di forte tensione che suscita sentimenti contrastanti nella maggior parte degli studenti che sono in procinto di passare a un ciclo successivo. Anche se i sistemi educativi variano notevolmente in tutto il mondo, in letteratura si trovano notevoli somiglianze nei vissuti di ansia e preoccupazione che gli studenti affrontano durante la transizione e in particolare le paure più diffuse sembrano quelle che riguardano l'aumento del carico di lavoro, delle richieste scolastiche, le preoccupazioni per le relazioni con i pari età e le nuove amicizie e la preoccupazione di divenire vittima di bullismo nella nuova realtà scolastica. Una esperienza scolastica di difficile transizione potrebbe avere un impatto negativo sul benessere socio-emotivo dei bambini e sui loro risultati scolastici con conseguenze a breve e a lungo termine e sono molte le ricerche sul tema che lo confermano. Per quanto riguarda invece il caso di una transizione negativa dalla scuola secondaria di I° grado a quella secondaria di II° grado, il rischio più grave è che potrebbe associarsi ad un aumento dei sentimenti di solitudine, isolamento e vittimizzazione e a una perdita di autostima, sia sociale che scolastica”.

4.4 Il contributo di Nikolai Veresov (Monash University, Melbourne, Australia): implicazioni del concetto di *perezhivanie* nei ricordi scolastici

Negli scritti originali di Vygotsky (1994-2001), la *perezhivanie* viene presentata con due significati diversi, ma interagenti tra loro: (1) come fenomeno (P1) e (2) come concetto teorico in riferimento alla teoria storico-culturale (P2). Negli studi che prendono in esame la concreta influenza degli ambienti sociali nel percorso di sviluppo di soggetti in età

evolutiva, lo studio della *perezhivanie* come fenomeno (P1) potrebbe fornire dei dati utili da analizzare in merito a come viene interpretato singolarmente un determinato contesto e a come viene percepito emotivamente un certo evento. Viceversa, la *perezhivanie* è da intendersi come concetto storico-culturale (P2), perché non è una cosa osservabile empiricamente e pertanto non ha alcun contenuto fenomenologico. Fa parte della teoria storico-culturale e il suo contenuto è completamente teorico. In generale, la teoria storico-culturale è un sistema teorico che si articola in concetti che si relazionano e sono interconnessi tra loro con il fine di analizzare il processo di sviluppo socioculturale della mente umana, rivolto non a “oggetti di studio”, ma piuttosto al “processo di studio” in tutti i suoi aspetti⁴⁷⁴. I concetti della teoria storico-culturale (P2) sono strumenti di analisi teorica e possono essere paragonati a lenti di ingrandimento che scoprono e chiariscono ciò che si nasconde sotto la superficie di fenomeni osservabili empiricamente. La *perezhivanie* come fenomeno (P1), quindi, prende in esame “*come un bambino viene a conoscenza, interpreta e si relaziona emotivamente con un certo evento*”⁴⁷⁵. Vygotsky le fornisce anche una caratteristica più generale: “*La perezhivanie*”⁴⁷⁶ *deve essere intesa come la relazione interna*”⁴⁷⁷ *del bambino come persona ad un fattore o ad un altro della realtà*”⁴⁷⁸. La *perezhivanie* è un costrutto complesso che include processi differenti e caratteristiche individuali (anche personali) di un essere umano. Comprende, infatti, elementi di rappresentazione, comprensione, interpretazione e consapevolezza individuale riguardo a certi eventi che avvengono in un determinato ambiente sociale. Nonostante la sua complessità, la *perezhivanie* come P1 è osservabile e, dunque, può portare implicazioni per la ricerca empirica⁴⁷⁹. Tuttavia, esiste una complessità che non è

⁴⁷⁴ Cfr. L.S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 3, Plenum Press, New York, 1997, in N. Veresov, M. Flear, *Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development*, «Mind, Culture, and Activity», 23(4), 2016, pp. 325–335; Cfr. L.S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 4, 1997, op.cit. in N. Veresov, M. Flear, *Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development*, 2016, op.cit.

⁴⁷⁵ Cfr. L. S. Vygotsky, *The problem of the environment*, in J. Valsiner, R. Van der Veer (a cura di), *The Vygotsky reader*, Blackwell, Oxford:UK, 1994, pp. 338-354 (Cfr. cit. pp. 347-348).

⁴⁷⁶ Tradotto come “esperienza” nella traduzione in inglese. Cfr. L. S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky* vol. 5, 1998, op. cit., p. 294, in N. Veresov, M. Flear, *Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development*, 2016, op.cit.

⁴⁷⁷ Tradotto come “esterno” in traduzione inglese. Cfr. L. S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 5, 1998, op.cit. p.294, in N. Veresov, M. Flear, *Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development*, 2016, op.cit.

⁴⁷⁸ Cfr. L.S. Vygotsky, *Sobranie sochinenii* [Collected works] vol. 4, «Pedagogika, Moscow», 1984, p. 382, in N. Veresov, M. Flear, *Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development*, 2016, op.cit.

⁴⁷⁹ Cfr. F. Chen, *Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: A holistic view. Early Child Development and Care*, 185(6), 2015, pp. 851-867, in <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.961445> consultato il 21.12.2018, h.12.35; Cfr. B. Ferholt, *Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of perezhivanie to the study of play*, in S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger

sempre visibile in superficie. Questo fenomeno ha, quindi, dimensioni e dinamiche nascoste, ma ciò non impedisce indagini empiriche per poterlo portare alla luce. Ad esempio, uno studio di Mackenzie e Veresov⁴⁸⁰ ha preso in esame una situazione in cui i bambini sono stati invitati a fare un disegno dopo aver vissuto un'esperienza di gita scolastica andando in autobus a visitare una chiesa. Tra i vari disegni, mentre un bambino aveva rappresentato un'immagine dell'autobus, il disegno di un altro aveva rappresentato la chiesa e così via; da queste immagini si può evincere, dunque, come uno stesso evento è stato percepito, interpretato e compreso in modo diverso da bambini diversi⁴⁸¹. Questo corrisponde all'approccio di Vygotsky (1994) quando parla di *perezhivanie* come prisma rifrangente: “*La perezhivanie, derivante da qualsiasi situazione o da qualsiasi aspetto del suo ambiente, determina quale tipo di influenza questa situazione o questo ambiente avrà sul bambino*”⁴⁸². Come conclude Vygotsky: “*non è nessuno dei fattori in sé*”⁴⁸³ (se presi senza riferimento al bambino) *che determina come essi influenzeranno ... ma gli stessi fattori*⁴⁸⁴ *riflessi attraverso il prisma del bambino... perezhivanie*”⁴⁸⁵. Così, l'esempio dei due disegni ci permette di identificare quali particolari aspetti o componenti dell'evento “gita alla chiesa” hanno influenzato questi due bambini.

Clemson, S-M. Jansson, A. Marjanovic-Shane, (a cura di), *Dramatic interactions in education*, «Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research», Bloomsbury, UK, 2015, pp. 57-75; Cfr. M. Flear, M. Hammer, *Perezhivanie in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation*, «Australasian Journal of Early Childhood», 38(3), 2013, pp. 127-134.

⁴⁸⁰ Cfr. N. M. Mackenzie, N. Veresov, *How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective*, «Australasian Journal of Early Childhood», 38(4), 2013, pp. 22-29.

⁴⁸¹ Cfr. N. Veresov, M. Flear, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.

⁴⁸² Cfr. L.S. Vygotsky, *The problem of the environment*, in J. Valsiner & R. Van der Veer (a cura di), *The Vygotsky reader*, 1994, op.cit., p. 339, in N. Veresov, M. Flear, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.

⁴⁸³ “Il momento”, nell'originale russo, non è un fattore ma piuttosto una certa componente, una parte o un aspetto particolare di una situazione o di un evento. Cfr. L.S. Vygotsky, *Lektsii po pedologii*, Izevsk: Izhevsk: Izdatel'skii dom, «Udmurtskii universitet», (original work published 1934), 2001, p. 72, in N. Veresov, M. Flear, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.

⁴⁸⁴ “Gli stessi momenti” dall'originale russo, in N. Veresov, M. Flear, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.

⁴⁸⁵ Cfr. L.S. Vygotsky, *The problem of the environment*, in J. Valsiner & R. Van der Veer (a cura di), *The Vygotsky reader*, 1994, op.cit., p. 340, in N. Veresov, M. Flear, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.



Figura 39. I disegni rappresentati dai bambini, in: N.M. Mackenzie, N. Veresov, *How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective*, «Australasian Journal of Early Childhood», 38(4), 2013, pp. 22-29.

Perezhivanie come fenomeno (P1) è una dinamica *fusione* di differenti processi psicologici come percezione, attenzione, memoria, pensiero e volontà ed esprime, quindi, la componente socio-emotiva vissuta in una determinata situazione e in un dato contesto. A questo proposito, Veresov osserva: *Un'unità psicologica può essere notata nello studio di personalità e ambiente e può definirsi come perezhivanie. La perezhivanie del bambino è anche questo tipo di unità molto semplice, ma non rappresenta di per sé l'influenza dell'ambiente sul bambino o l'individualità del bambino stesso; la perezhivanie è l'unità della personalità e dell'ambiente come viene rappresentata durante lo sviluppo. Così, nello sviluppo, l'unità dei fattori ambientali e di personalità è determinata da una serie di perezhivanie del bambino. Perezhivanie è perciò da intendersi come l'atteggiamento interno del bambino come soggetto-persona in un determinato momento o in un altro della realtà*". In questo senso, la complessità di *perezhivanie* è tale che Vygotsky nel descriverla osserva: *"le caratteristiche personali dei bambini sono, per così dire, mobilitate da una data ... perezhivanie, si cristallizzano all'interno di una data perezhivanie⁴⁸⁶"*. Pertanto, lo studio della *perezhivanie* del bambino *"ci aiuta anche a selezionare quelle caratteristiche che hanno svolto un ruolo nel determinare l'atteggiamento nei confronti della situazione data⁴⁸⁷"*. Ciò rende la *perezhivanie* un fenomeno unico da indagare nella ricerca empirica, perché permette di identificare quali

⁴⁸⁶ Cfr. L.S. Vygotsky, *The problem of the environment*, in J. Valsiner & R. Van der Veer (a cura di), *The Vygotsky reader*, 1994, op.cit., p. 343, in N. Veresov, M. Fleer, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.

⁴⁸⁷ Ivi, p. 342.

specifici (momenti) vissuti in un dato ambiente possono influenzare lo sviluppo di soggetti in età evolutiva e, allo stesso tempo, quali caratteristiche personali del bambino vengono mobilitate e cristallizzate attraverso la *perezhivanie*. Nel descrivere la *perezhivanie* come fenomeno che analizza la soggettività - che include i sensi e significati che simultaneamente compaiono sulla scena individuale e sociale determinando una diversa rappresentazione della relazione tra gli aspetti sociali e l'individuo - Vygotsky afferma: “[...] in *perezhivanie* abbiamo sempre a che fare con un'unità indivisibile di caratteristiche personali e situazionali, che sono rappresentate nella *perezhivanie*”⁴⁸⁸. In questo caso, la parola chiave è ovviamente “unità indivisibile”. Vygotsky prosegue sottolineando: “[...] è sempre necessario avvicinarsi all'ambiente non con un metro assoluto ma relativo [...]”⁴⁸⁹. Questo “principio di relatività” in *perezhivanie* riguarda anche le caratteristiche personali. Aspetti dell'ambiente e aspetti della personalità sono fusi e rappresentati insieme nel concetto di *perezhivanie*, pertanto non possono essere considerati come assolutamente interni o assolutamente esterni e non sono misurabili. Prestando attenzione ai disegni dei bambini è possibile analizzarli in due modi diversi: 1) possiamo interpretare questi disegni strettamente nei termini di ciò che è rimasto nella memoria di un bambino dopo la gita in chiesa in autobus e, quindi, cercare di comprendere come funziona la memoria di un bambino, ma l'analisi risulterà incompleta e superficiale, perché la questione fondamentale resta il motivo per cui la chiesa è rimasta nella memoria di un bambino e l'autobus è rimasto nella memoria di un altro; 2) possiamo interpretare questo esempio come *perezhivanie*, analizzando come questi due bambini sono diventati più consapevoli dell'esperienza nel fornire una interpretazione e come emotivamente siano legati all'evento vissuto della gita scolastica. Tutti e tre i processi (consapevolezza, interpretazione e risposta emotiva) non si susseguono l'uno dopo l'altro come passi separati, ma coesistono come unità integrata in *perezhivanie*. Il processo di presa di coscienza non può essere diviso in funzioni psicologiche separate; l'interpretazione non è il risultato del solo pensiero, ma comprende anche la percezione soggettiva, la comprensione, la memorizzazione e persino l'immaginazione. L'esperienza vissuta del bambino, i suoi interessi e la sfera motivazionale giocano, inoltre, un ruolo determinante. Allo stesso tempo questi processi non possono essere separati per la comodità di analisi,

⁴⁸⁸ Ibidem.

⁴⁸⁹ Cfr. L.S. Vygotsky, *The problem of the environment*, in J. Valsiner & R. Van der Veer (a cura di), *The Vygotsky reader*, 1994, op.cit., p. 338, in N. Veresov, M. Fleer, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.

in quanto operano insieme e sono configurati da una serie di processi di analisi. Nella teoria storico-culturale l'ambiente sociale è considerato la fonte fondamentale dello sviluppo⁴⁹⁰ e non è affatto statico, non è dato in forma permanente, cambia continuamente sia a livello micro che macro, dal momento che il soggetto in età evolutiva è sempre parte di un processo di continuo cambiamento. Questo, a sua volta, significa anche che in diversi momenti del tempo le diverse componenti di un ambiente cambiano e, dunque, le diverse caratteristiche psicologiche di un bambino vengono mobilitate e cristallizzate in modo differente attraverso la *perezhivanie*. Questo consente di guardare all'ambiente sociale non come qualcosa che esiste al di fuori del bambino e lo circonda, ma come la realtà di un ambiente riprodotta internamente e riflessa in alcune sue parti attraverso l'unicità della *perezhivanie*. *Perezhivanie* come concetto teorico (P2) è stato utilizzato da Vygotsky per analizzare l'influenza dell'ambiente socioculturale non sull'individuo in sé, ma sul processo di sviluppo dell'individuo che è visto come il “*percorso lungo il quale il sociale diventa individuo*”⁴⁹¹. Vygotsky, in questo caso, per ricorrere a un esempio di analisi teorica in riferimento all'influenza che un ambiente può avere sul corso dello sviluppo di un soggetto in età evolutiva, pone l'esempio di tre bambini che crescono in una stessa famiglia con genitori molto problematici. Lo psicopedagogo russo si serve di questo esempio per sottolineare come le stesse condizioni ambientali vissute dai tre fratelli non abbiano esercitato un'influenza unica, dal momento che tutti e tre presentavano atteggiamenti e forme reattive differenti alla condizione di estremo disagio affettivo e dunque, tre diversi differenti traiettorie di sviluppo. La conclusione a cui giunge Vygotsky è che nessuno dei fattori situazionali in sé - se presi senza riferimento al bambino - può determinare una influenza sul futuro percorso di sviluppo dei tre fratelli in situazione di disagio familiare, ma soltanto i fattori riflessi attraverso il prisma della *perezhivanie* del bambino⁴⁹². Quando Vygotsky utilizza la *perezhivanie* del bambino come strumento analitico e, quindi, come concetto (P2), nella sua analisi non resta quasi nulla di P1 perché in questo caso la *perezhivanie* gli permette di distinguere soltanto due processi: (1) l'influenza dell'ambiente sui bambini e (2) l'influenza dell'ambiente sul corso dello sviluppo di ogni bambino. Il concetto di *perezhivanie* come strumento di

⁴⁹⁰ Cfr. L.S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 5, 1998, op.cit. p. 198, in N. Veresov, M. Fleer, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.

⁴⁹¹ Ibidem.

⁴⁹² Cfr. L.S. Vygotsky, *The problem of the environment*, in J. Valsiner & R. Van der Veer (a cura di), *The Vygotsky reader*, 1994, op.cit., Cfr. pp. 339-340, in N. Veresov, M. Fleer, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.

analisi, nell'esempio citato dei tre fratelli, che condividevano la stessa situazione ambientale, permette la differenziazione di altri tre distinti concetti: (1) ambiente sociale, (2) situazione sociale e (3) situazione sociale di sviluppo (SSD). L'ambiente sociale è un più ampio contesto in cui il bambino vive; la situazione sociale è una componente dell'ambiente sociale più ampio e nell'esempio portato da Vygotsky presenta una situazione complessa, contraddittoria, drammatica o stimolante. Tuttavia trovandosi nella stessa situazione sociale, i tre fratelli hanno dimostrato risultati di sviluppo diversi perché la stessa situazione è stata riflessa da differenti *perezhivanie*. Nella stessa situazione sociale pertanto esistevano tre diverse situazioni sociali di sviluppo. Questa constatazione introduce il concetto della situazione sociale dello sviluppo (SSD) che Vygotsky definisce come “una relazione unica ed esclusiva, completamente originale ed esclusiva tra il bambino e la realtà⁴⁹³.” L'ambiente sociale è la fonte dello sviluppo e influenza il soggetto in età evolutiva, ma ciò che rende la situazione sociale una situazione sociale di sviluppo è la *perezhivanie*⁴⁹⁴. Pertanto, ciò che diventa estremamente importante in termini di analisi dell'influenza dell'ambiente sullo sviluppo del bambino è “trovare la relazione che esiste tra il bambino e il suo ambiente, la *perezhivanie* del bambino⁴⁹⁵, dove la *perezhivanie* (P2) è l'unità di analisi della situazione sociale dello sviluppo. Il concetto di situazione sociale dello sviluppo (SSD) è stato introdotto da Vygotsky per poter distinguere contenuti e dinamiche fra differenti età psicologiche⁴⁹⁶. Vygotsky divide così ogni età dello sviluppo psichico in due fasi: un periodo critico (crisi di età) seguito da un periodo litico (stabile). Osservando attentamente l'analisi di Vygotsky, si possono identificare le caratteristiche chiave di una situazione sociale di sviluppo: (1) l'SSD è costruito socialmente, è una situazione sociale; (2) appare all'inizio di ogni età dello sviluppo psichico del bambino come relazione unica tra l'età e la situazione sociale (bambino e ambiente sociale); (3) appare durante la prima fase dell'età dello sviluppo psichico del bambino (periodo di crisi); (4) è caratterizzato da particolari tipi di *perezhivanie* del bambino; (5) porta alla riorganizzazione di tutta la struttura delle

⁴⁹³ Cfr. N. Veresov, *Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations*, Cultural-historical psychology, 12(3), 2016, pp. 129-148.

⁴⁹⁴ Cfr. N. Veresov, *The Concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts*, in: Fleer et al. (a cura di), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky legacy*, Springer, New York, 2017, pp. 47-70.

⁴⁹⁵ Cfr. L.S. Vygotsky, *The problem of the environment*, in J. Valsiner & R. Van der Veer (a cura di), *The Vygotsky reader*, 1994, op.cit., p.341, in N. Veresov, M. Fleer, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.

⁴⁹⁶ Cfr. N. Veresov, *Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations*, 2016, op.cit.

funzioni mentali superiori del bambino al termine della fase critica dell'età dello sviluppo psichico del bambino; (6) può portare a risultati di sviluppo psichico positivi o distruttivi a seconda dei seguenti fattori (come si risolve la crisi). Le situazioni sociali di sviluppo (SSD) non sono necessariamente riferibili alla prima fase dell'età dello sviluppo psichico del bambino (periodo di crisi), ma possono anche verificarsi anche all'interno di periodi litici (stabili). In questo caso si può parlare di “*situazioni di sviluppo microsociale*” a breve termine, oppure di “*situazioni di sviluppo macrosociale*” legate all'età. C'è inoltre una forma speciale di *perezhivanie* (possiamo definirla *perezhivanie drammatica*), che può scaturire da un evento drammatico o da una particolare situazione di sofferenza o smarrimento che può verificarsi durante l'età scolare. Questa *perezhivanie drammatica* potrebbe portare cambiamenti qualitativi alle funzioni mentali superiori di un soggetto in età evolutiva e quindi potrebbe cambiare il modo in cui il bambino diventa consapevole, interpreta e si relaziona con l'ambiente socioculturale. Eventi sociali traumatici o conflitti interni che vengono riflessi attraverso una *perezhivanie drammatica*, potrebbero diventare *situazioni microsociale di sviluppo* e, dunque, produrre cambiamenti qualitativi e *turnings points* nelle traiettorie individuali. La *perezhivanie drammatica* potrebbe portare sia risultati positivi e/o distruttivi dello sviluppo a seconda (1) delle caratteristiche individuali del soggetto in età evolutiva che gli consentono/non consentono di attivarsi (2) di come viene gestita la crisi, o utilizzando le parole di Vygotsky “*su come il bambino riesce ad elaborare il suo bagaglio interno nelle differenti situazioni che si verificano nell'ambiente*⁴⁹⁷”. Le transizioni creano spesso momenti drammatici. Le fasi di transizione rivelano potenzialmente un dramma, e questo dramma fornisce intuizioni sullo sviluppo del bambino. Ci sono molte fasi di transizione nel corso della vita degli esseri umani - transizioni tra istituzioni, come quando si passa dalla scuola materna alla scuola primaria e così via in tutti momenti di passaggio tra i vari cicli scolastici; transizioni tra ambienti di attività, come quando un bambino in età prescolare è seduto su un tappeto, ad esempio, in modalità circle-time e deve passare successivamente ad un altro contesto per svolgere altre attività (ad esempio, in palestra); transizioni all'interno di un ambiente di attività, come quando un bambino piccolo cerca di unirsi al gioco di un piccolo gruppo di bambini nel parco; transizioni sul posto di lavoro o tra periodi di età. Questi momenti drammatici o crisi creano le condizioni per lo sviluppo emotivo. I

⁴⁹⁷ Cfr. L.S. Vygotsky, *The problem of the environment*, in J. Valsiner & R. Van der Veer (a cura di), *The Vygotsky reader*, 1994, op.cit., p. 346, in N. Veresov, M. Fleer, *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, 2016, op.cit.

momenti drammatici sono stati descritti per la prima volta da Vygotsky⁴⁹⁸ nel contesto della spiegazione dello sviluppo attraverso i periodi di età, dove ha introdotto anche il concetto di crisi. La crisi o il dramma sembra essere un concetto chiave nel lavoro di Vygotsky, tuttavia, pochi sono i ricercatori che ancora oggi cercano “momenti drammatici” nei loro dati ritenendoli significativi per i propri studi⁴⁹⁹. Il passaggio da una scuola a un'altra quando un ciclo scolastico ha termine e un altro sta per avere inizio è l'esempio di una SSD che ha a che fare con l'età ed è costruita socialmente, così come un trasloco o un espatrio familiare verso una nuova città o un nuovo paese possono essere esempi di “micro-SSDs”. Viceversa, in merito a questo tema, nella presente ricerca è stata attivata una sperimentazione di *ars maieutica*; è stato richiesto agli studenti di origine cinese a fine ciclo scolastico (primaria e secondaria di I° grado), di fornire individualmente uno *storytelling* in forma scritta con conseguente elaborazione autobiografica per salienza emotiva, così da far riemergere i ricordi più significativi di un ciclo scolastico a termine che oramai si possono considerare “cristallizzati” come fossero un registro interno dei vissuti sperimentati nel contesto scolastico. Ho chiesto quindi al Professor Veresov una sua opinione in merito ai ricordi scolastici acquisiti al termine dei cicli scolastici indagati e se, in questo caso, è stato possibile ottenerne indicazioni empiriche di *perezhivanie*. Questa è stata la sua riflessione: “... *si, raccogliendo i ricordi della scuola è possibile ottenere indicazioni empiriche di perezhivanie. La ricerca mostra che ciò che rimane nella memoria sono momenti “drammatici” (in senso positivo e negativo) del passato della vita del soggetto: 1) ciò che è ora nella memoria è stato riflesso attraverso la perezhivanie e, quindi, può essere usato come indicazione di come funziona la perezhivanie (come prisma); 2) questo permette di ricostruire le micro-SSDs che il bambino ha attraversato e quindi di comprendere meglio il ruolo e l'influenza dell'ambiente sociale sullo sviluppo dell'individuo*”. Ho descritto poi al Professor Veresov le caratteristiche del contesto, dei gruppi-classe - eterogenei e multiculturali - e delle scuole dove si è svolta la ricerca, per poter avere una sua opinione in merito a come poter impiegare metodologie basate sul concetto di ZPD in un gruppo-classe che presenta un certo tipo di complessità (ad esempio, anche quando le competenze in lingua italiana come L2 sono molto differenziate). Quelle che seguono sono le sue considerazioni:

⁴⁹⁸ Cfr. L.S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 5, 1998, op.cit., in M. Fleer, F. G. Rey, N. Veresov, *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Setting the stage. In Perezhivanie, emotions and subjectivity*, Springer, Singapore, 2017, pp. 1-15.

⁴⁹⁹ Cfr. M. Fleer, F. G. Rey, N. Veresov, *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Setting the stage. In Perezhivanie, emotions and subjectivity*, 2017, op.cit.

“Un’ipotesi è quella di organizzare il processo di insegnamento-apprendimento all’interno del gruppo-classe con modelli di apprendimento cooperativo, ampiamente documentati dalla letteratura per il loro successo nel campo dell’integrazione degli studenti con “esigenze particolari”. Anche la situazione di un gruppo-classe che presenta la complessità specifica di avere tra i suoi membri un differente livello di competenza linguistica è una “esigenza particolare” da cui partire per progettare interventi mirati come, ad esempio, ricorrere spesso all’apprendimento cooperativo per rendere efficace una lezione al termine della quale ogni studente possa aver ampliato le sue competenze attuali e risolvere i problemi con l’aiuto di altri. Il punto, tuttavia, è che nella famosa definizione di “ZPD” di “Mind in Society” (1978), la traduzione non è corretta in molti punti. Nel testo originale in russo infatti Vygotsky afferma: “... e in collaborazione con altri soggetti più competenti”. Ciò significa che il livello di possibile (potenziale) sviluppo e ZPD di conseguenza, potrebbe essere identificato dai compiti di apprendimento in cui il bambino è coinvolto sotto la guida degli adulti e in collaborazione con altri bambini con un livello di sviluppo più elevato. Quindi, da questo punto di vista l’approccio “cooperative” è assolutamente corretto per operare in modo mirato all’interno di gruppi-classe eterogenei per competenze linguistiche. L’insegnante guida e coordina le attività dei piccoli gruppi di studenti che collaborano fra loro per assolvere a un compito in cui potrebbe essere creato ad hoc lo ZPD per gli studenti con un livello inferiore di competenza linguistica.

4.5 Il contributo di Juliana Elisa Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, Espana): cosa diventa il singolo nel mentre apprende “a vivere per” entro una società globale?

Ho contattato la Professoressa Juliana Elisa Raffaghelli, attualmente ricercatrice presso il Dipartimento di Educazione e Psicologia dell’Università di Oberta della Catalogna a Barcellona in Spagna, perché interessato ad approfondire con lei possibili implicazioni psicopedagogiche in merito al tema della “diversità culturale” e al *peso specifico* che può determinare nella vita quotidiana di studenti di seconda o terza generazione. All’ipotesi di un ripensamento di pratiche in risposta ai nuovi bisogni formativi di un “mondo che cambia” attraverso la globalizzazione e la post-modernità, in un recente lavoro di

ricerca⁵⁰⁰ la Professoressa Raffaghelli ha preso in esame anch'essa l'ambito della pedagogia interculturale a partire dal dubbio: “*cosa diventa il singolo nel mentre apprende ‘a vivere per’ entro una società globale?*”⁵⁰¹. Il *focus* del suo lavoro di ricerca ha individuato tre principali fonti di entrata della “diversità culturale” nella vita quotidiana di ogni individuo: la prima, gli intensi flussi migratori che portano le persone alla ricerca di opportunità di vita e lavoro migliori; la seconda, la cooperazione transnazionale in progettualità che vedono la compartecipazione di diversi attori nazionali, in attività congiunte, a identità miste o addirittura di superamento della cornice nazionale con l'emergenza di nuove metafore transnazionali; la terza - collante fra le due precedenti - è l'emergenza del web sociale come “terzo spazio” di abitazione, di creazione culturale, attraverso l'intensa comunicazione e traffico fra persone in più punti del globo⁵⁰². A partire da queste premesse, la Professoressa Raffaghelli ha poi declinato nello specifico la sua ricerca osservando come insegnanti e studenti posti in un contesto di innovazione tecnologica - connessi tra loro tramite l'uso di strumenti e canali digitali (web, social media, video, mobile app) e organizzati in reti e comunità globali a partire da quella che è la propria identità culturale - possono, attraverso un dialogo interculturale, riuscire a trasformare la propria realtà locale e trarre vantaggi da una esperienza di ascolto e scambio di stili cognitivi e sapere condiviso. In uno di questi progetti di ricerca, la Professoressa Raffaghelli ha analizzato l'interazione tra studenti italiani e studenti immigrati di seconda generazione verificando quale fosse l'impatto dell'apprendimento interculturale e, di fatto, la qualità della *trasformazione formativa*, ovvero, quando matura quello spazio di transazioni tra individuo e ambiente e le dinamiche strutturanti della comunicazione comportano mutamenti reciproci, rendendo così quello spazio un *contesto culturale allargato*. L'originalità della sua tesi - identificabile nella proposta di un nuovo paradigma per la pedagogia interculturale - intende ripensare a nuovi processi formativi basati sulla *co-costruzione* di una “competenza globale” e si può ritrovare, in parte, anche nello spirito che caratterizza i contenuti del programma *Global Citizenship Education* (GCED) dell'UNESCO, la principale agenzia internazionale in tema di educazione. Questo programma educativo parte dalla consapevolezza che mentre il mondo è sempre più interconnesso, le violazioni dei diritti umani, la disuguaglianza e la povertà

⁵⁰⁰ Cfr. J.E. Raffaghelli, *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2012.

⁵⁰¹ Ivi, p.11 (Cfr. Prefazione di U. Margiotta).

⁵⁰² Ivi, p.17.

minacciano ancora la pace e la sostenibilità. L'educazione alla cittadinanza globale (GCED) è attualmente il programma dell'UNESCO che intende rispondere a queste sfide educative planetarie. Funziona mettendo in grado gli studenti di tutte le età di capire che si tratta di questioni non locali, ma globali e di diventare promotori attivi di società più pacifiche, tolleranti, inclusive, sicure e sostenibili⁵⁰³. Entrando nel vivo dell'intervista con la Professoressa Raffaghelli, tuttavia, ho cercato di proporle una discussione centrata in gran parte sull'universo degli adolescenti stranieri, rappresentato - soprattutto in Italia - da giovani con situazioni molto diverse⁵⁰⁴, partendo dal presupposto che nella presente ricerca ho indagato l'aspetto dei vissuti socio-emotivi degli studenti di origine cinese in un particolare territorio dove risulta essere elevato il numero di *drop-out* riferibile a questa specifica popolazione scolastica, per poter verificare se esiste anche una corrispondenza tra questi due aspetti. Il denominatore della diversità di situazioni che si ritrovano a vivere in ambito scolastico le seconde generazioni di studenti di origine straniera, in effetti, è dato dall'esperienza migratoria intesa non solo come spostamento da un luogo all'altro, ma piuttosto come cambiamento radicale che mette in crisi i legami di appartenenza e di appartenenza culturale⁵⁰⁵. In questo senso, si delineano una serie di fattori di vulnerabilità e di rischio sociale con cui i minori stranieri sono costretti, in un modo o nell'altro, a confrontarsi nel necessario processo di ridefinizione della propria identità nei nuovi contesti residenziali e scolastici, con tutti gli *effetti domino* che a livello socio-emotivo questo comporta⁵⁰⁶. Nell'attuale realtà italiana, le statistiche dimostrano che il numero

⁵⁰³ Cfr. UNESCO, 2014 - *UNESCO Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, UNESCO, Paris, 2014, in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>; consultato il 23.03.2018, h.21,25.

Ciò che l'espressione "educare alla cittadinanza globale" vuole indicare, è la necessità di mantenere lo sguardo aperto verso il pianeta, verso la globalità, arricchendo tale ampiezza prospettica con il richiamo concreto all'idea di cittadinanza, una dimensione etica prima che politica, che evoca uno status di "cittadini del mondo" con responsabilità e doveri di impegno attivo e partecipativo, per la creazione di un mondo più giusto e più equo. Educare, riferendosi al senso etimologico del termine, dal latino *ex-dūcere*, significa portare fuori, far emergere: il momento dell'apprendimento in questa prospettiva diviene un modo per conoscere nella profondità se stessi e lasciare che il proprio sé interiore emerga e si esprima. Il contesto migliore per conoscersi è certamente il momento dell'incontro con l'alterità, sia naturale che umana. Il GCED è un'area strategica del programma del Settore Educazione dell'UNESCO e si basa sul lavoro di Educazione alla Pace e ai Diritti Umani. Il suo obiettivo è quello di instillare negli studenti i valori, gli atteggiamenti e i comportamenti che sostengono la cittadinanza globale responsabile: creatività, innovazione e impegno per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile.

⁵⁰⁴ Cfr. M. Ambrosini, *Nuovi concittadini? I giovani di origine immigrata, vettore di cambiamento della società italiana*, «Altre Modernità», 2, 2009, pp.20-28.

⁵⁰⁵ Cfr. F. Lazzari, *The process of acculturation and integration of second generation immigrants in the Italian school context*, U. Margiotta, J. E. Raffaghelli (a cura di), «Formazione & Insegnamento», VIII, 3, 2010, pp.67-88.

⁵⁰⁶ Cfr. G. Favaro, *Vulnerabilità silenziose. La fatica e le sfide della migrazione dei bambini e dei ragazzi*, in G. Favaro, M. Napoli (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua*, Guerini e Associati, Milano, 2002; Cfr.

dei minori stranieri nati in Italia è in aumento e che l'indice di natalità degli immigrati supera quello degli autoctoni. Questo dato lascia intravedere l'esistenza di una società notevolmente multietnica e culturalmente differenziata, di cui i figli degli stranieri costituiranno in futuro una parte essenziale⁵⁰⁷. In merito a questo dato di partenza oggettivo, ha preso avvio la riflessione della Professoressa Raffaghelli che ha evidenziato: “... le ricerche sul campo riguardo alla popolazione scolastica immigrata di seconda generazione sono utili e necessarie, affinché possano scaturire successivamente ipotesi di intervento, per poter eventualmente modificare/trasformare/sviluppare un progetto formativo di prevenzione a contrasto del fenomeno del drop-out”. In merito ad alcune problematiche specifiche rispetto alla seconda generazione poi, la Professoressa Raffaghelli osserva che vi sono molti aspetti di trasversalità che si riescono a cogliere rispetto al problema dell'integrazione in un luogo, in una realtà culturalmente diversa: “[...] per le seconde generazioni si assiste spesso al fenomeno della ‘gradazione di diversità’ perché , ad esempio, ricostruire la propria identità tramite il passato con ricordi, aneddoti di famiglia, oggetti, ecc. ha un significato ben preciso, ma lascia emergere al tempo stesso un altro tipo di conflitto interiore che scaturisce dall’intima consapevolezza ‘Io sono nato qui e dunque quello che io sono è in parte questo luogo e quello che è successo qui, ma in parte anche quello che avviene ogni giorno dentro casa mia’; in questo senso, avviene poi una ‘gradazione di diversità’ come quella che si può osservare nel passaggio transculturale dalla Cina a un paese Europeo. In questi termini, la dimensione di conflitto e di dramma esistenziale, per poter accomodare ciascuno degli elementi, deve essere massima. I soggetti-persona in situazione di apprendimento interculturale - quando la situazione è positiva - generano molte metafore e molta intertestualità perché stanno tentando di creare uno spazio di discorso ‘discorsivo-narrativo’ nel quale raccontarsi e ritrovarsi, tentando una innovazione a livello di linguaggio per poter dare parole a quello che vivono, questo è un fenomeno discorsivo che si può notare empiricamente ... in un contesto di apprendimento multiculturale si parla sovente in ‘modalità interlingua’, con modi di dire e parole mescolate per dare senso a quello che si sta vivendo. Una forma creativa espansa può essere quello occorre a questi ragazzi e cioè generare processi in cui possono in qualche modo trovare le parole

M. Ambrosini, E. Caneva, *Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione*, «Sociologia e Politica sociale», 2, 2009.

⁵⁰⁷ Cfr. F. Lazzari, *The process of acculturation and integration of second generation immigrants in the Italian school context*, U. Margiotta, J. E. Raffaghelli (a cura di), 2010, op.cit.

per spiegare chi sono loro in questo contesto rispetto anche alle famiglie di origine ... per il fatto che parlano una lingua che non è la lingua della famiglia, ma del posto in cui sono nati. Questi percorsi non solo possono essere agiti a livello discorsivo, ma anche a livello produttivo/creativo nel senso che possono integrarsi in un gruppo di progetto o conoscere forme artistiche dell'area di riferimento dove vivono o collaborare a un progetto che prevede attività sportive o per gli anziani che vivono quel territorio, ecc.; tutte queste situazioni, potrebbero esporli a una esperienza da cui poi poter generare una storia in cui poter accomodare tutte le parti di questo complesso rompicapo che è l'identità ... l'identità in una persona transculturale - ovvero che cresce in una famiglia e vive in un contesto culturale medio completamente diverso - è proprio come un percorso di accomodamento di elementi e alcuni lo faranno riaccostandosi alle caratteristiche della famiglia di origine e altri, che avranno delle famiglie sufficientemente permissive, riusciranno a costruirsi una identità più legata all'essere cinese, o italiano, o marocchino, ecc.- nel senso culturale del termine - e creeranno qualcosa che sta in un terzo spazio di senso, in uno spazio ibrido ... avviene così una forma di ibridamento. L'ibridazione culturale è un fenomeno da sempre presente nelle società umane⁵⁰⁸. È come se ci fosse un continuum nell'esperienza della migrazione ... c'è chi si colloca più vicino al proprio nucleo familiare e aderisce completamente alla tradizione e all'identità culturale della famiglia di origine e c'è chi invece si colloca a metà e lo fa in un modo creativo e tiene comunque tanto alle proprie origini, e c'è chi invece si allontana e cerca di assimilarsi completamente alla cultura ospitante. Il punto è che se c'è un drop-out è perché evidentemente, da un lato questi ragazzi non percepiscono l'utilità della continuità negli studi e questo molto probabilmente è anche dovuto all'influenza di aspetti socio-demografici dal momento che le famiglie, all'interno del gruppo culturale cinese più esteso, non tollerano che ragazzi arrivati già a una certa età non siano impegnati in attività lavorative. Ad esempio, all'ipotesi che probabilmente i propri figli non andranno a lavorare prima dei 26-27 anni, la permissività che le famiglie italiane hanno verso i propri figli potrebbe essere molto differente in altri gruppi culturali - in special modo se il confronto avviene con il punto di vista delle famiglie cinesi - perciò non è possibile non considerare che alcune attribuzioni sul concetto di futuro per questioni tipicamente culturali, possano essere completamente divergenti. In questa comunità specifica, infatti, ci sono regole molto radicate nel gruppo di appartenenza che

⁵⁰⁸ Cfr. H.K. Bhabha, *Nazione e Narrazione*, Meltemi, Roma, 1997.

non consentono ai ragazzi di andare oltre il livello della secondaria superiore, a volte anche perché la lingua fa sì che progrediscono con grandi sforzi, ma comunque resta un ostacolo non indifferente per poter raggiungere risultati scolastici/accademici ottimali ... mi sembra ci siano differenti variabili, che divengono concause, per poter analizzare il fenomeno drop-out degli studenti cinesi in Italia e, nello specifico nel territorio preso in esame e nella ricerca da te condotta:

A) il livello culturale della famiglia, che è sempre una variabile oggettiva per qualsiasi cultura (anche per quelle occidentali);

B) difficoltà nelle discipline che presentano un linguaggio più tecnico a livello di scuola secondaria superiore di II° grado;

C) l'esigenza di successo nella cultura cinese, cioè l'importanza che si dà al successo/buona riuscita dei progetti di vita e la relativa percezione che hanno le stesse famiglie cinesi - ma anche i loro figli - in merito all'efficacia di un titolo universitario per l'inserimento nell'ambito lavorativo italiano che richiama interrogativi del tipo: 'perché dovrei diventare avvocato, ad esempio, se poi non potrò esercitare mai questa professione in Italia (... perché ci sono una serie di elementi culturali che me lo impediranno...)?' Ipotizzo, infatti, che molti di loro percepiscano lo studio universitario come un tipo di percorso che è in funzione di un piazzamento a livello sociale al quale sono consapevoli che un immigrato non arriverà mai ... o anche meglio ... per una questione di pragmatismo, dettata da interrogativi come: 'per quale motivo dovrei spendere tanti anni a formarmi per una professione che non riuscirò mai a fare?'; tutto ciò credo li induca a decidere di spendere il loro tempo e le loro energie nel settore produttivo ...". Al termine di queste riflessioni, durante l'intervista è emersa spontaneamente anche la questione: "Fino a che punto si può considerare davvero un problema l'attuale drop-out di questi ragazzi e ragazze?". A questo proposito, la Professoressa Raffaghelli ha osservato la questione da un altro punto di vista: "Se sul territorio, c'è un'integrazione che procede a partire da un coinvolgimento di questi ragazzi nel settore tecnico e produttivo locale e un assorbimento nel modo del lavoro, il drop-out scolastico costituisce veramente un problema? ... o può essere davvero un caso in cui ci si imbatte in un interrogativo che genera 'think out of the box', cioè una presunta problematica inquadrata 'dall'altro lato' tanto da chiedersi se sia soltanto un problema osservato/attribuito dal lato della cultura di accoglienza? Quello che filtra dal punto di vista della nostra cultura è che il drop-out è una unità di misura dell'integrazione di questi ragazzi e ragazze, ma per quelli che sono i nostri parametri, i processi di

integrazione intesi come una delle loro componenti essenziali, ovvero il 'proseguimento degli studi', richiederanno forse ancora un'altra generazione perché nella seconda generazione di studenti di origine cinese, specialmente nel territorio preso in esame dalla ricerca, è evidente che al momento ci siano ancora troppi fattori che impediscono il raggiungimento di questo obiettivo". In questo senso, anche il riferimento agli studi longitudinali condotti sulle seconde generazioni statunitensi (Studio Nazionale Longitudinale sull'Educazione del 1988 - NELS, 1988), sembrano confermare queste previsioni: ad esempio, è stato analizzato il rendimento scolastico come unità di misura per l'integrazione delle seconde generazioni per poi verificare che - diversamente dalle aspettative - ancora oggi che sono oramai presenti le terze-quarte generazioni di migranti negli USA, le migliori *performance* scolastiche sono ad appannaggio dei bianchi americani, seguiti dagli asiatici, poi gli ispanici e per ultimi gli afroamericani, penalizzati in larga misura dai fattori socioeconomici. Anche la conclusione di questi rigorosi protocolli di indagine statunitensi in chiave di lettura longitudinale hanno, dunque, in qualche modo confermato che necessitano più generazioni per poter considerare il successo formativo come una vera e propria *unità di analisi* per l'inclusione di ragazzi e ragazze che si trovano a costruire il proprio futuro in quello che è stato il paese di approdo dei loro genitori. *"Quello che è necessario comprendere è il malessere esistenziale di questi ragazzi e di queste ragazze, perché si deve agire dove c'è malessere ... se c'è. Viceversa, se questi ragazzi sono convinti che la loro scelta sia andare a lavorare protetti dal contesto familiare, qual'è il problema? Ad esempio, le famiglie cinesi creano comunità, quindi l'individuo non è mai smarrito, non è mai solo - anche nel senso e in modalità che a noi occidentali provocherebbe grande sofferenza - però questo è un dato di fatto, si dà un senso alla vita in riferimento alla propria cultura ... per questo, ad esempio, noi occidentali diamo importanza alla libertà, all'autonomia, al riuscire in qualcosa, ad essere riconosciuti come individui dalla società in merito alla nostra capacità di successo e viceversa per un ragazzo cinese i valori che lo riescono a motivare a fare delle scelte di vita in cui credere sono collaborare con la famiglia, riuscire a dare continuità all'attività familiare e guadagnarsi da vivere".* La riflessione della Professoressa Raffaghelli attinge il suo senso dal concetto dell' "analisi dell'implicazione" (viene definita così nelle correnti psicoanalitiche che analizzano le dinamiche interne nelle istituzioni e più in generale, nelle comunità⁵⁰⁹), che si basa sulle

⁵⁰⁹ Georges Lapassade (1924-2008) e René Lourau (1933-2000) furono i teorici antesignani dell'analisi istituzionale e del concetto di implicazione, che tenta di proporre una costruzione teorica paragonabile alle

contraddizioni di un fenomeno osservato: *“Fino a che punto io osservo un fenomeno, dal momento che porto un certo paio di occhiali?”* (i nostri occhiali ci fanno da filtro, ma al tempo stesso ci impediscono di vedere l'utilità di indagare i processi inclusivi delle seconde generazioni che è quella di riuscire a comprendere come possa davvero generarsi un processo di acculturazione). Ovvero: *“Perché per me occidentale l'abbandono scolastico, che non si conforma a una legge di obbligo formativo, è un fatto grave e non è parte di un processo, ma è un qualcosa di inammissibile? Fino a che punto non si riesce a vedere che la comunità cinese necessita di un processo più lungo per fare senso della propria presenza su un territorio per riuscire a integrarsi pienamente?”*. Attingendo dal punto di vista dell' *“analisi dell'implicazione”* - non negando che l'abbandono scolastico è di per sé un fenomeno negativo dal momento che di fatto toglie alle persone in età evolutiva la possibilità di svilupparsi - emerge, comunque, la necessità di creare momenti di *trade union*, di *transizione sociale* che possa essere supportata da progetti educativi mirati, da interventi in cui politici/insegnanti/educatori possano porsi domande e proporre un ventaglio di progetti *ad hoc* sul territorio per favorire una piena integrazione sociale e una piena partecipazione anche emotiva dei soggetti di origine straniera. In questa prospettiva, *“l'espansione del contesto culturale di riferimento richiede diverse fasi, si amplia continuamente e continuamente si sposta”*. In uno studio che - con analogie alla presente ricerca - ha indagato in quale misura gli stati d'animo negativi a scuola influenzano la probabilità di continuare gli studi, è emerso che per motivi culturali gli adolescenti di origine cinese sono particolarmente sensibili alla questione della vergogna, legata al concetto di *“salvare la faccia”*. Come già analizzato a più riprese precedentemente, questa espressione viene associata ad atteggiamenti che caratterizzano i vissuti sociali dei soggetti di origine cinese e descrive un complesso insieme di regole culturali che devono essere rispettate per proteggere l'onore della famiglia e mantenere la posizione all'interno della propria comunità di appartenenza⁵¹⁰. La *shame-culture* cinese - già emersa dalla letteratura presa in esame per l'analisi delle concause in situazioni di *drop-out*, in quanto risulterebbe determinante per la messa in atto di scelte e comportamenti conformi a quelli richiesti dalla comunità di riferimento piuttosto che da

conseguenze del principio di incertezza in fisica. Si interessarono entrambi, anche se con modalità differenti, di pedagogia istituzionale, come disciplina capace di fare emergere l'inconscio dei gruppi nelle istituzioni proponendosi così di favorire un cambiamento generale nelle modalità relazionali esistenti al loro interno e, quindi, aprendo il campo a una dimensione politica.

⁵¹⁰ Cfr. A. Pilkington, R. Msetfi, *Is culturally sensitive research achievable?* «Clinical Psychology Forum», 230, 2012, pp.40-43.

una propria coscienza individuale - suggerisce che non è possibile ignorare le differenze che possono esistere tra la cultura del gruppo dominante e quella di una popolazione oggetto di studio, quando si considerano tutti i fattori specifici che possono indurre all'abbandono scolastico. Queste "differenze culturali" infatti possono implicare differenze a diversi livelli, inclusi eventuali conflitti psicologici, convinzioni, valori e comportamenti. Nel caso degli studenti di origine cinese di seconda generazione che rientrano nei casi di abbandono scolastico - in merito alle possibili cause che possono determinare il *drop-out* - non è possibile non tenere in considerazione che hanno una storia di migrazione molto differente: qualcuno è nato e cresciuto in Italia ed è sempre rimasto qui con la sua famiglia, altri sono nati in Italia e poi cresciuti in Cina con altri familiari, altri ancora hanno vissuto ad intermittenza tra l'Italia e la Cina. Proprio per queste infinite variabili, non è possibile trascurare che la migrazione cinese è figlia di una condizione di partenza che presenta come *viaggiatore funzionale*, il soggetto-persona che ne è coinvolto. Esistono diversi approcci allo studio delle "differenze culturali" che possono fornire chiavi interpretative in merito al come un gruppo culturale migrante interpreta il *drop-out* e se per esso l'abbandono scolastico può costituire un problema sociale o un disagio psicologico nella stessa misura in cui viene considerato dalla cultura dominante del paese ospitante in cui si manifesta. In merito alla modalità di interpretazione, ad esempio, vi sono differenze intrinseche tra le popolazioni dell'Asia meridionale e le società occidentali che si basano su un differente concetto del sé e del contesto, che divengono rilevanti per interpretare alcuni fenomeni sociali. Il paradigma dominante, anche nel caso del fenomeno della dispersione scolastica, è quello che riguarda l'individualismo e il collettivismo⁵¹¹. In questo senso, le popolazioni provenienti dall'Asia meridionale tendono ad essere collettiviste e allocentriche, tanto che il valore sociale di riferimento nella comunità di appartenenza viene attribuito a bisogni e ad autodeterminazioni collettive⁵¹² e che viene incoraggiata la dipendenza emotiva all'interno del sistema familiare⁵¹³. Le culture occidentali viceversa sono definibili come individualistiche dal momento che il valore sociale di riferimento nella comunità di appartenenza enfatizza i diritti dell'individuo e gli obiettivi personali e vengono

⁵¹¹ Cfr. D. Oyserman, H. Coon, M. Kemmelmeier, *Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-Analyses*, «Psychological Bulletin», 128, 2002, pp. 3-72.

⁵¹² Cfr. H.C. Triandis, *The psychological measurement of cultural syndromes*, «American Psychologist», 51, 1996, pp. 407-415.

⁵¹³ Cfr. S.P. Patel, A.C. Gaw, *Suicide among immigrants from the Indian subcontinent: a review*, «Psychiatric Services», 1996.

incoraggiate l'indipendenza e l'autonomia⁵¹⁴. La distinzione collettivista-individualista non è l'unica unità di misura che è stata applicata nell'ambito di studi delle "differenze culturali". Un'altra chiave interpretativa rilevante è il concetto di *continuum* tra punti di vista "sociocentrici" ed "egocentrici" riguardo ad auto-attribuzioni, comportamenti ed emozioni⁵¹⁵. Per "sociocentrici" si intendono gli individui che considerano i comportamenti, le cognizioni e le emozioni come funzioni delle relazioni, mentre per "egocentrici" si intendono gli individui che percepiscono sé stessi come autonomi, con comportamenti, cognizioni ed emozioni che scaturiscono dalla coscienza individuale. Dal momento che l'identità sociale delle comunità provenienti dell'Asia meridionale si può considerare "sociocentrica", anche il fenomeno del *drop-out* e il conseguente concetto di successo formativo, se analizzato soltanto da un impianto teorico occidentale, può quindi comportare una visione distorta ed "egocentrica"⁵¹⁶. Ciò suggerisce che un processo di migrazione e la successiva acculturazione in un nuovo paese porta ad alcuni cambiamenti culturali e che, pertanto, anche se non è possibile definire semplicisticamente le culture come collettiviste o individualistiche, tuttavia è possibile individuare un *continuum* tra questi orientamenti culturali che nel tempo sono influenzati da esperienze, valori, comportamenti, credenze e identità individuali. Questo *continuum* - che si costruisce nella quotidianità in una dimensione intima - a sua volta, è come se fosse legato *a doppio filo* all'espansione del contesto culturale di riferimento e, come osservato dalla Professoressa Raffaghelli, richiede diverse fasi per potersi definire compiutamente, *perché si amplia continuamente e continuamente si sposta*.

⁵¹⁴ Cfr. J.S., Phinney, A. Ong, T. Madden, *Cultural values and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families*, «Child Development», 71(2), 2000, pp. 528-539.

⁵¹⁵ Cfr. A.D. Gaines, *Cultural definitions, behavior and the person in American psychiatry*, «Cultural conceptions of mental health and therapy», Springer, Dordrecht, 1982, pp. 167-192.

⁵¹⁶ Cfr. H. C. Triandis, *The psychological measurement of cultural syndromes*, 1996, op.cit.

SECONDA PARTE

*Eppur si muove la terra intorno al sole
... riflette l'effetto del mio mondo interiore*

CAPITOLO QUINTO

GLI STRUMENTI DELL'APPROCCIO QUALITATIVO E IL LORO SIGNIFICATO.

5.1 I motivi della scelta metodologica, gli strumenti di indagine e le procedure della ricerca

Allo scopo di legittimare un modello interpretativo, Richard Rorty si interrogò se per uno scopo conoscitivo fosse davvero opportuno partire dalla domanda: “*Come si arriva a conoscere la verità?*”, piuttosto che chiedersi: “*Come si arriva a dare un senso all'esperienza?*”⁵¹⁷. In coerenza con il punto di vista epistemologico proposto da Rorty⁵¹⁸, in una prima fase di impostazione metodologica ho cercato un supporto teorico che potesse sostenere la mia ipotesi e la conseguente necessità di far emergere vissuti

⁵¹⁷ Cfr. M.K. Kramp, *Exploring Life and Experience Through Narrative Inquiry* in K. DeMarrais, S.D. Lapan (a cura di), *Foundations for Research. Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey London, Mahwah, 2004, pp.103-122.

⁵¹⁸ Richard McKay Rorty (New York, 4 ottobre 1931 - Palo Alto, 8 giugno 2007) è stato un filosofo statunitense che non ha proposto una nuova interpretazione degli “oggetti” filosofici (quali Dio, l'Essere, l'Uomo), ma piuttosto ha cercato di scrollarsi di dosso un plurisecolare atteggiamento, una impostazione filosofica che considerava superata nel suo tempo. Stiamo parlando di quell'assioma che vorrebbe la filosofia giudice della validità delle varie manifestazioni della conoscenza, cioè una filosofia fondazionale. Il presupposto che sorregge questo approccio è l'idea di mente come specchio, cioè la mente rappresenta (a volte in modo corretto, altre volte errando) la realtà. La mente, dal momento che viene insignita di questa facoltà, è stata oggetto di pulitura e riparazione continua per essere il più icastica e veritiera possibile. Questa dottrina speculare (riferimento a mente come specchio), affonda le sue radici in Platone; in “La filosofia e lo specchio della natura”, infatti, Rorty individua e sottolinea il decadimento dell'aspirazione epistemologica o fondazionale della filosofia (termini considerati sinonimi da Rorty), che smarrito il suo impulso atavico che spingeva verso una sistematizzazione dell'Essere/della Conoscenza (interpretazione degli “oggetti” filosofici quali Dio, l'Essere, l'Uomo), segna il passaggio verso la post-filosofia. Così, a dispetto di una *filosofia sistematica*, potremo gustare una *filosofia edificante*, la quale è satirica e aforistica e opera una distruzione a beneficio “della loro propria generazione” (A riguardo: R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano, 2004, p.283). Il filosofo post-metafisico scevro da ogni tentazione di universalità, dovrà vertere sulla formazione degli uomini attraverso il dialogo e più in particolare mediante l'attivazione (mantenimento) di una democrazia dialettica; lasciandosi definitivamente alle spalle ogni compito gnoseologico.

socio-emotivi nella quotidianità per poter comprendere se davvero - e in quale misura - possono influenzare/condizionare le scelte dei giovani studenti di origine cinese in merito alla questione del *drop-out*. In questa prospettiva, ho preso in esame la nozione di “governamentalità”⁵¹⁹. Infatti, come è stato evidenziato dall’antropologa Ong dell’Università di Berkeley in California, la “governamentalità” è quell’insieme di *pratiche educative* (formali, non formali e informali) che concorrono alla formazione dell’identità delle persone, al loro divenire “soggetti”. È un processo che Ong - seguendo Foucault - definisce di “soggettivazione”. Nello specifico, osserva l’antropologa statunitense, le varie pratiche governamentali concorrono alla formazione dell’identità delle persone attraverso “due processi intrecciati di soggettivazione”: da un lato, le persone vengono formandosi attraverso le relazioni educative con gli altri e, dall’altro, attraverso un percorso di autoformazione mediato da un permanente percorso di autoconoscenza. Secondo questo approccio, quindi, ogni individuo è “*assoggettato agli altri individui attraverso il controllo e la dipendenza [è il primo processo] ed è legato alla propria identità attraverso un processo consapevole di autoconoscenza [è il secondo processo]*”⁵²⁰. In base a questa prospettiva, gli studi di Ong si focalizzano su una analisi concettuale ed empirica di quelle relazioni che “*hanno un ruolo importante nel modellare gli atteggiamenti, i comportamenti e le aspirazioni che le persone manifestano in merito all’appartenenza a una società*”⁵²¹. Negli studi della Ong l’approccio è orientato soprattutto sull’osservazione delle *pratiche educative* nel tentativo di ridurre i rischi degli approcci di tipo culturalista⁵²² e, in merito all’impianto metodologico della ricerca si è rivelato anch’esso un riferimento teorico, dal momento che delinea i modi in cui le persone cercano attivamente di gestire e rinegoziare la rete delle relazioni che plasma le loro vite; anche in merito a queste questioni ho cercato, infatti, di far emergere i vissuti socio-emotivi degli studenti di origine cinese di seconda generazione per poi

⁵¹⁹ D. Zoletto, *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2015, pp.29-30.

⁵²⁰ Cfr. M. Foucault, *On Governmentality*, in G. Burchell, C. Gordon, T. Miller (a cura di), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, University of Chicago Press, Chicago, 1991, pp.87-104, in D. Zoletto, *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2015, p.29.

⁵²¹ Cfr. A. Ong, *Buddha Is Hiding: Refugee, Citizenship, The New America*, University of California Press, Berkeley, 2003 (trad.it.): *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo della Nuova America*, Raffaello Cortina, Milano, 2005, p.15, in D. Zoletto, *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2015, p.29.

⁵²² Cfr. A. Ong, S.J. Collier (a cura di), *Global assemblages*, «Technology, politics and ethics as anthropological problems», Blackwell, Malden, 2005, p.17, in D. Zoletto, *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2015, p.32.

successivamente esaminare dai dati ottenuti la concreta interazione fra *pratiche educative* attuate nella quotidianità scolastica ed elementi culturali sempre situati entro i vissuti dei soggetti-persona e nei contesti nei quali essi vivono. Il progetto di ricerca, quindi, si è delineato da un lato, contestualizzando l'analisi nel modo più specifico possibile (una determinata classe, un determinato plesso, una determinata scuola, un determinato territorio) e, dall'altro, fornendo contemporaneamente uno sguardo di analisi agli stessi contesti educativi, ai loro molti legami che li connettono ad altri contesti del pianeta (i contesti educativi oggi, specie nel caso di gruppi-classi eterogenei e multiculturali, sono situati nell'articolazione fra dimensioni locali e flussi transnazionali)⁵²³. A partire anche da queste premesse teoriche nate dall'esigenza di un lavoro di tipo comparativo fra differenti contesti (*locale e globale*) e *in addition* a quelle già prese in esame precedentemente - oltre che per non correre il rischio di declinare l'idea di identità privilegiando quasi unicamente soltanto le radici e il passato degli studenti oggetto di studio perdendo così di vista la concretezza dei loro vissuti in nome di loro presunte appartenenze "etniche" o "culturali"⁵²⁴, nella convinzione che gli apprendimenti hanno uno stretto legame con le emozioni - ho cercato, successivamente, di individuare gli strumenti adeguati che la domanda di ricerca richiedeva all'interno di una cornice metodologica qualitativa. L'analisi qualitativa, infatti: "... *non cerca generalizzazioni [...]; l'obiettivo consiste nel raggiungere una comprensione quanto più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti*"⁵²⁵. Tutte le ricerche in educazione nascono da una curiosità, da un problema, da una domanda e procedono a una raccolta di dati - in questo caso, empirici - che si valutano criticamente per dare una risposta alla domanda iniziale. In questo senso, la mia riflessione ha preso avvio da un interrogativo di base: "*come è possibile cogliere vissuti socio-emotivi di studenti di origine cinese all'interno di un gruppo-classe al termine di cicli scolastici (primaria e secondaria di I° grado), precedenti a quello in cui si verifica un numero elevato di drop-out per questa popolazione scolastica?*". In questo caso, per poter fornire indicazioni utili i dati empirici da ricavare sul campo dovevano necessariamente essere pensati per consentire una

⁵²³ Cfr. A. Appadurai, *Modernity at Large. Cultural Dimension of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1996, (trad.it.) *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma, 2001, pp.45-70 e pp. 231-257; Cfr. in D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2015, p.37.

⁵²⁴ Cfr. G.C. Spivak, *Death of a Discipline*, Columbia University Press, New York, 2003 (trad.it.), *Morte di una disciplina*; Meltemi, Roma, 2003; Cfr. in D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2015, p.38.

⁵²⁵ Cfr. S.B. Merriam, *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis (1st ed.)*, CA: Jossey-Bass, San Francisco, 2002.

interpretazione successiva dal momento che l'obiettivo era comprendere se l'emergere di un eventuale stato di sofferenza/disagio dei giovani studenti di origine cinese in ambito scolastico al termine di un ciclo scolastico, poteva costituire un potenziale rischio di *drop-out*. Dal momento che il contesto dell'indagine per effettuare la maggior parte delle rilevazioni previste sarebbe stato principalmente il gruppo-classe, innanzi tutto ho individuato nell'approccio sistemico o ecologico allo sviluppo un quadro teorico di riferimento⁵²⁶; la teoria del campo di Lewin⁵²⁷ riconosce, infatti che il comportamento è funzione dell'interazione tra la persona e l'ambiente psicologico⁵²⁸. Se il punto di partenza è la soggettività, è altresì reale che diviene sempre molto problematico mettere a punto una metodologia "obiettiva"⁵²⁹. La scelta di Mortari di assumere a riferimento metodologico la filosofia fenomenologica trova giustificazione in almeno tre ragioni: "(a) la fenomenologia assume come oggetto d'indagine i vissuti e proprio i vissuti sono al centro della ricerca qualitativa nelle scienze sociali; (b) a guidare la fenomenologia è la tensione a costituirsi come scienza rigorosa e questo costituisce l'obiettivo primo della ricerca qualitativa impegna tata a guadagnare una chiara credibilità scientifica; (c) la qualità propria della fenomenologia è di essere un «metodo filosofico» e poiché la ricerca educativa è alla ricerca di un metodo rigoroso, quello fenomenologico può costituire un valido punto di riferimento⁵³⁰". L'apparenza fenomenologica è uno sguardo

⁵²⁶ Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1998, pp.5-6.

⁵²⁷ Kurt Zadek Lewin, sintetizza la sua "teoria del campo" con la formula: $C = f(P, A)$ in cui mette in risalto che il comportamento (C) di un individuo è una funzione regolata da fattori interdipendenti costituiti dalla sua personalità (P), dall'ambiente (A) che lo circonda. Persona e ambiente sono dunque considerati come un insieme interconnesso che va a formare lo spazio vitale di ogni soggetto. Per comprendere o prevedere il comportamento, afferma Lewin, la personalità e il suo ambiente devono essere considerati come un'unica costellazione. Il campo, dunque, è da intendersi come metodo psicologico di analisi dei fenomeni sociali, visti nella loro interdipendenza. Le situazioni psicologiche vengono analizzate e valutate in relazione al contesto di riferimento, nel quale agiscono delle forze, rappresentabili graficamente, le quali sono in grado di agevolare od ostruire il costituirsi di determinati modelli di comportamento e di condotta. Nell'ambito della Gestalt, il gruppo è definito in termini di interdipendenza tra le parti, in esso la totalità è più della semplice somma dei singoli elementi costitutivi e può essere qualcosa di diverso. La teoria del campo afferma l'esistenza di forze contrastanti all'interno dei gruppi sociali. Queste forze tendono verso un equilibrio quasi stazionario, che caratterizzano il gruppo ad un certo stile di vita. Questo modo di vedere il gruppo portò a delle conseguenze che introdussero il tema del cambiamento sociale: la tendenza all'equilibrio del gruppo costituisce una resistenza quando si vuole effettuare un cambiamento; le situazioni in cui è più facile cambiare un comportamento sono quelle di confronto di gruppo, piuttosto che il confronto con il singolo individuo. Le situazioni di interazione collettiva creano un maggior grado di coinvolgimento sociale e un maggior consolidamento delle decisioni prese. La teoria del campo ha comportato una nuova prospettiva con cui analizzare i processi di sviluppo in psicologia dell'età evolutiva dal momento che ritiene fondamentale il luogo in cui il bambino si sviluppa, in quanto attraverso l'ambiente egli sarà in grado di sviluppare valori, norme e/o anche delle resistenze.

⁵²⁸ Cfr. Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, 1998, op.cit.

⁵²⁹ Ibidem.

⁵³⁰ Cfr. L. Mortari, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, «Education Sciences & Society», 1, 2010, pp.143-156.

“eidetico” che coglie l’essenza (*eidòs*) dei fenomeni nel loro manifestarsi intuitivo, nel loro “venire alla luce”. La ragione fenomenologica illumina i fenomeni di una luce diversa da quella che li oggettivizza per spiegarli. La fenomenologia semplicemente li lascia manifestare da sé, come cose che appaiono (*tà phainòmena*), corrispondendo al significato originario di “fenomeno” come si evince dalla stessa radice di *phòs*, la luce, da cui deriva illuminare, porre in chiaro (*phàino*)⁵³¹. L’essenza dell’orientamento fenomenologico è, dunque, l’essere fedeli al fenomeno e l’imperativo epistemico è “andare alle cose stesse”⁵³². A partire dal presupposto che ha origine nella fenomenologia, per cui *i fondamenti del discorso scientifico non devono tenere conto degli oggetti esterni indipendentemente dal soggetto che li percepisce, ma avere come oggetto soprattutto le percezioni, le sensazioni, le impressioni del soggetto rispetto al mondo esterno*⁵³³, ho cercato di utilizzare l’aula come contesto in cui ricavare dati significativi e alcuni strumenti già validati della ricerca psico-socio-pedagogica, riadattandoli e semplificandoli in chiave qualitativa per gli obiettivi specifici dell’indagine, a partire anche dai continui riferimenti che in letteratura si hanno a proposito del concetto di *shame culture*, da cui il conseguente *face saving* per descrivere l’atteggiamento degli alunni cinesi nel contesto scolastico⁵³⁴. Nel rapporto tra teoria e metodo di ricerca, ho optato inizialmente per un metodo indiziario (non metodico), pensato come una guida che potesse orientarmi al percorso di conoscenza, come una mappa via via costruita a partire da un’accurata analisi del contesto. In questo senso, il mio procedimento ha incluso in sé tutte le caratteristiche del metodo fenomenologico eidetico (interpretazione flessibile dei dispositivi procedurali e prospettiva *object-centred*) e le emozioni sono state individuate come “strutture invarianti essenziali” e componenti intelligenti della cognizione, in quanto rendono possibile una più complessa comprensione del fenomeno consentendo di ricavare dalle descrizioni individuali una “descrizione generale e universale”. Oltre alla considerazione per l’impatto dell’insieme delle *pratiche educative* che concorrono alla formazione dell’identità delle persone e al loro divenire “soggetti” e, oltre all’impronta epistemologica naturalista, ho ipotizzato che fornire anche un taglio narrativo

⁵³¹ Cfr. Iori V., *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, «Encyclopaideia XX» (45), 2016, pp. 18-29.

⁵³² Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca in pedagogia*, Carocci, Roma, 2007.

⁵³³ Ibidem.

⁵³⁴ Cfr. D. Bradley, M. Bradley, *Problems of Asian students in Australia: Language, culture and education*, Australian Government Publishing Service, Canberra, 1984; Cfr. A. Maley, *Foreign language learning and the search for a new paradigm*, «Language Learning and Communication», 1, 1982, pp.123–135; Cfr. L.A. Samovar, R.E. Porter, *Communication between cultures* (second edition), CA: Wadsworth, Belmont, 1995.

all'impianto metodologico potesse garantire - con l'applicazione mirata di strumenti - l'acquisizione di più informazioni in merito agli aspetti socio-emozionali che mi ero proposto di far emergere e, quindi, una maggiore comprensione dei vissuti scolastici dei giovani studenti coinvolti nell'indagine. In ottica *narrative inquiry*, dunque, è stata utilizzata la narrazione come “strumento per attribuire significato, per ricostruire il vissuto di singoli individui o di gruppi di soggetti che hanno condiviso la stessa esperienza⁵³⁵” e nella consapevolezza che “le narrazioni sono molto più del racconto di un'esperienza”⁵³⁶. Per questo motivo sono stati costruiti *ad hoc* strumenti per “creare le condizioni per facilitare il più possibile i ricordi⁵³⁷”, vissuti al termine di due cicli scolastici. Raccogliere storie in un ottica di “bilancio” durante un momento di vita scolastica, quando un ciclo scolastico sta per terminare e un altro si affaccia all'orizzonte, infatti, è stato un modo per stimolare i giovani studenti *a fare un po' d'ordine dentro di sé e capire il presente; per ritrovare emozioni perdute e sapere come si è diventati, chi dobbiamo ringraziare o dimenticare*⁵³⁸; in altre parole, per comprendere il significato dell'esperienza vissuta e per fare emergere quali implicazioni socio-emotive fossero entrate in gioco in un momento deputato alla loro rielaborazione. Il pensiero narrativo (fluidico), a differenza di quello argomentativo che tende a cristallizzare ciò che fluisce, rimane fedele alla fluidità dell'esperienza; in questo caso, sono state richieste anche produzioni scritte per fissare alcuni contenuti dell'esperienza. Del resto, *la pratica autobiografica ha trovato piena cittadinanza in pedagogia, proprio perché consente di interpretare l'identità narrativa dei soggetti*⁵³⁹ e di coglierne le sfumature a partire dall'interpretazione dei contesti di vita. Trattandosi, tuttavia, di una ricerca il cui *focus* specifico ha preso in esame i vissuti di giovani studenti che provengono da famiglie con tradizioni culturali profondamente differenti da quelle in cui il contesto della ricerca è stato realizzato, è stato anche determinante analizzare i fenomeni osservati in una prospettiva *culturally sensitive research*, assumendo la cultura della comunità cinese come perno in tutte le fasi di sviluppo della ricerca e a partire dalle considerazioni emerse via via dal campione dei soggetti di studio, in particolare, per quanto ha riguardato l'attribuzione dei significati. Nell'ultimo decennio, un numero crescente di studi di

⁵³⁵ Cfr. D.J. Clandinin, (a cura di), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, CA, US: Sage, Thousand Oaks, 2007.

⁵³⁶ Cfr. A. Smorti, *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Giunti, Firenze, 2007.

⁵³⁷ Cfr. R. Biagioli, *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori, Napoli, 2015.

⁵³⁸ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.

⁵³⁹ Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

ricerca si sono incentrati su culture diverse e, in particolare, nel campo del benessere psicologico⁵⁴⁰; in questa prospettiva, anche la presente ricerca si è mossa con questo spirito al fine di rilevare in ambito scolastico il peso specifico che possono determinare i vissuti socio-emotivi all'interno del gruppo-classe. La costruzione del disegno di ricerca, la definizione delle tecniche per raccogliere i dati e i modi di interpretarli, sono avvenute non solo sulla base della cultura scientifica occidentale, ma soprattutto su quella dei partecipanti che attraverso la *co-partecipazione* hanno *co-costruito* il processo di ricerca. Essere sensibili alla cultura dei partecipanti implica una osservazione che non esamina i diversi gruppi culturali esclusivamente dal punto di vista della cultura dominante e l'introduzione di una prospettiva di ricerca non prevista dai suoi paradigmi: la dimensione spirituale, quell'insieme di idee circa l'esistenza umana, di una cultura. All'interno di questa ricerca, si è ritenuto che una pratica culturalmente sensibile potesse prendere in esame anche oggettive differenze tra la cultura del gruppo dominante e quella della popolazione *target* (difficoltà linguistiche, credenze, valori, stili di apprendimento, difficoltà linguistiche nella lingua italiana come L2, atteggiamenti nel contesto scolastico, ecc.). Tenuto conto dell'impianto metodologico, nell'individuare un procedimento scientifico naturalistico sono stati utilizzati i seguenti strumenti per l'acquisizione dei dati:

- *warm-up* su riconoscimento delle emozioni primarie o di base, in riferimento alla categorizzazione della teoria neuro-culturale di Ekman (1972-1992) e relativa proiezione/attribuzione delle proprie emozioni vissute in ambito scolastico (somministrato a tutti gli studenti coinvolti nella ricerca);
- *storytelling* in forma scritta, trascrizione dei ricordi vissuti al termine di un ciclo scolastico come strumento per *de-scrivere* una situazione sociale di sviluppo (somministrato a tutti gli studenti coinvolti nella ricerca);
- *circle time*, per far emergere stati d'animo e aspettative sul futuro (somministrato soltanto agli studenti di origine cinese coinvolti nella ricerca);
- inchiesta di approfondimento sulla qualità delle relazioni amicali nei gruppi-classe nella prospettiva del sociogramma, con il solo utilizzo del criterio affettivo-relazionale (somministrato a tutti gli studenti coinvolti nella ricerca);
- interviste semi-strutturate con i Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi coinvolti nella ricerca;

⁵⁴⁰ Cfr. A. Pilkington, R. Msetfi, *Is culturally sensitive research achievable?*, 2012, op.cit.

- *focus-group*, con gli insegnanti di scuola primaria dei gruppi-classe coinvolti nella ricerca;
- interviste semi-strutturate, con gli insegnanti di scuola secondaria di I° grado dei gruppi-classe coinvolti nella ricerca;
- *focus-group*, con docenti-facilitatori dei centri di alfabetizzazione che operano in accordo con le linee programmatiche della scuola, ma esclusivamente nell'interesse di sostenere gli apprendimenti della lingua italiana come L2;
- interviste semi-strutturate, con i mediatori linguistico-culturali.

Il campionamento dei partecipanti è avvenuto considerando i dati dell'Osservatorio Regionale Educazione Istruzione della Regione Toscana in merito alla dispersione scolastica e sono state individuate le scuole situate nell'area della piana fiorentina (area *Macrolotto*), perché dagli approfondimenti sulle aree in cui il *drop-out* ha origine sono state considerate aree territoriali più a rischio di altre riguardo all'abbandono scolastico dei giovani studenti di origine cinese. Le procedure della ricerca hanno avuto inizio con la creazione di una rete di relazioni organizzative indispensabili per impostare un lavoro condiviso nei contenuti e nelle finalità e, dunque, con il necessario contatto e supporto dei Dirigenti scolastici e degli insegnanti referenti delle scuole partecipanti alla ricerca. Gli strumenti utilizzati sono stati individuati dopo un periodo di osservazione sul campo e confronti con i Dirigenti scolastici e i docenti delle scuole coinvolte. Prima di dare avvio alla serie di procedure previste per la raccolta dati - in coerenza con la domanda di ricerca - tutti gli attori coinvolti sono stati informati sullo scopo e sulla natura dell'indagine, è stato garantito l'anonimato dei soggetti coinvolti e si è ottenuta la piena disponibilità a procedere. Tutti gli studenti sono stati coinvolti durante le ore di frequenza scolastica e tutte le attività di ricerca sono state effettuate nel periodo compreso tra Gennaio 2018 e Giugno 2018. Dal momento che il *focus* specifico della ricerca si è realizzato nelle ultime classi dei cicli scolastici primaria e secondaria di I° grado, facendo riferimento alle caratteristiche organizzative dei due cicli scolastici per questioni di praticità, ho deciso di organizzare l'indagine svolgendo interviste semi-strutturate ai Dirigenti Scolastici e ai docenti della secondaria di I° grado e proponendo dei *focus-group* per i docenti di scuola primaria. Al fine di ricavare più informazioni possibili, utili alla comprensione del fenomeno indagato dalla domanda di ricerca e per coinvolgere così tutti gli attori del sistema scolastico, ho realizzato anche interviste semi-strutturate ai mediatori linguistico-culturali e un *focus-group* per i docenti-facilitatori dei centri di alfabetizzazione che sostengono i giovani studenti non-italofoni negli apprendimenti della lingua italiana come

L2. Prendendo in esame il riconoscimento delle emozioni degli studenti di origine cinese al termine di un ciclo scolastico con lo strumento del *warm-up*, mi è sembrato opportuno orientare anche un implicito *focus* analitico a partire dal tema già indagato in letteratura in merito a *cosa è universale e cosa è unico* nel modo in cui l'emozione viene strutturata e descritta dai soggetti cinesi⁵⁴¹. Nel caso specifico della presente ricerca, con lo strumento del *warm-up* sono state analizzate soltanto le emozioni associate ai volti, ma con esclusivo riferimento alla vita scolastica quotidiana al fine di poter stabilire se, in fase preadolescenziale e adolescenziale, possono essere motivo di disagio e di possibile concausa di *drop-out*. Analizzando le espressioni dei volti che rappresentavano le diverse emozioni secondo la classificazione della teoria neuro-culturale di Ekman (1972-1992), infatti, ho tenuto conto anche di una possibile e specifica difficoltà di espressione legata al linguaggio che per i giovani studenti di origine cinese poteva costituire una variabile significativa per l'associazione tra il riconoscimento dell'emozione e gli episodi vissuti a scuola durante un ciclo scolastico. In ottica *culturally sensitive research* ho, quindi, indagato se - a questo proposito - in letteratura fosse possibile ricavare indicazioni utili dal momento che tutti i gruppi umani hanno un vocabolario per descrivere le emozioni e il gruppo cinese non fa eccezione⁵⁴². Molti studi hanno preso in esame parole-concetto e struttura del lessico emozionale cinese e, ad esempio, la ricerca etnografica ha evidenziato che la cultura cinese incoraggia la regolazione emotiva⁵⁴³, mentre dalla ricerca empirica è emerso che i termini emotivi utilizzati dalla popolazione cinese sono numerosi⁵⁴⁴ e rivelano un profondo significato che i cinesi attribuiscono alle emozioni con le quali classificano l'esperienza vissuta. Da numerose ricerche emerge che le emozioni di cui i cinesi sono coscienti, si riferiscono a una categoria di emozioni che comporta una riflessione sull'azione messa in atto dall'individuo stesso⁵⁴⁵; tra queste si distinguono emozioni complesse come vergogna, senso di colpa e orgoglio che ne rappresentano i prototipi. Queste tre emozioni complesse, si generano in situazioni in cui i soggetti confrontano una loro caratteristica personale - o il risultato di un loro comportamento -

⁵⁴¹ Cfr. M. Yik, *How unique is Chinese emotion*, The Oxford handbook of Chinese psychology, 2010, pp.205-220.

⁵⁴² Cfr. R.M.W. Dixon, *Where have all the adjectives gone?*, «Studies in Language», 1, 1977, pp.19-80.

⁵⁴³ Cfr. M.H. Bond, *Emotions and their expression in Chinese culture*, «Journal of Nonverbal Behavior», 17(4), 1993, pp.245-262.

⁵⁴⁴ Cfr. M. Yik, *How unique is Chinese emotion*, 2010, op.cit.

⁵⁴⁵ Cfr. J.P. Tangney, K.W. Fisher, *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt and pride*, Guilford, New York, 1995.

con uno standard di riferimento interiorizzato⁵⁴⁶. Quando il confronto è favorevole, si genera l'orgoglio, viceversa, quando è sfavorevole si genera vergogna o senso di colpa. Il senso di colpa è associato alla trasgressione delle regole sociali e scaturisce direttamente dalla voce interna della coscienza; la vergogna è associata al mancato rispetto di uno standard e deriva dalla paura dell'emarginazione sociale⁵⁴⁷ e da diversi studi è emerso essere l'emozione complessa più diffusa tra soggetti dell'Asia orientale piuttosto che tra europei o nordamericani⁵⁴⁸. Analizzando molti studi cross-culturali sulle emozioni, si è potuto osservare che un linguaggio fornisce un ampio insieme di concetti per un particolare tipo di emozione (ipercognizione) e un piccolo insieme di concetti per altri tipi di emozione (ipocognizione)⁵⁴⁹; in questo senso, i termini relativi all'emozione complessa della vergogna sembrano evidenziare una sorta di ipercognizione nella lingua cinese rispetto ad esempio alla lingua inglese e ciò emerge chiaramente in differenti studi su questo tema⁵⁵⁰. In studi cross-culturali, che hanno preso invece in esame come è organizzato il concetto di vergogna nella mente dei cinesi, nello specifico, in un confronto tra cinesi ed altri gruppi culturali come l'indonesiano, l'inglese e l'italiano, è emerso che i cinesi classificano i termini emozionali in modo simile agli altri gruppi presi in esame, utilizzando un approccio prototipale (la gioia, la rabbia, la tristezza e la paura occupano il livello base e le emozioni positive e negative occupano un livello superiore), ma la particolarità che li distingue dagli altri gruppi esaminati è che utilizzano termini relativi alla vergogna come *xiukui* (羞愧), *cankui* (惭愧), *xiuchi* (羞耻), come una ulteriore categoria che occupa il livello base; questi termini si possono tradurre come una

⁵⁴⁶ Cfr. D. Stipek, *Differences between Americans and Chinese in the circumstances evoking pride, shame and guilt*, «Journal of cross-cultural Psychology», 29(5), 1998, pp.616-629.

⁵⁴⁷ Cfr. H. Fung, *Becoming a moral child: The socialization of shame among young Chinese children*, «Ethos», 27, pp.1999, pp.180-209; Cfr. D.Y.F. Ho, W. Fu, S.M. Ng, *Guilt, shame and embarrassment: Revelations of face and self*, «Culture & Psychology», 10(1), 2004, pp.64-84.

⁵⁴⁸ Cfr. R. Benedict, *The chrysanthemum and the sword*, MA: Houghton Mifflin, Boston, 1946; Cfr. C.L. Chu, *On the shame orientation of the Chinese from the interrelationship among society, individual, and culture*, in I.Y. Lee & K.S. Yang (a cura di), *Symposium on the character of the Chinese: An interdisciplinary approach*, 1972, pp. 85-125. Taipei, Taiwan: Institute of Ethnology, Academia Sinica (In Chinese); Cfr. S. Kitayama, H.R. Markus, H. Matsumoto, *Culture, self and emotion: A cultural perspective on "self-conscious" emotions*, in J.P. Tangney, K.W. Fisher (a cura di), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt and pride*, Guilford, New York, 1995, pp.439-464.

⁵⁴⁹ Cfr. R. Levy, *Tahitians: Mind and Experience in the Society Islands*, IL, Chicago: University of Chicago Press, 1973.

⁵⁵⁰ Cfr. P.R. Shaver, S. Wu, J.C. Schwartz, *Cross-cultural similarities and differences in emotion and its representation: a prototype approach*, in M.S. Clark (a cura di), *Review of personality and social psychology*, Vol.13, «Emotion», CA: Sage, Newbury Park, 1992, pp.175-212; Cfr. J. Li, L. Wang, K. Fischer, *The organisation of Chinese shame concepts?*, «Cognition and emotion», 18(6), 2004, pp. 767-797.

combinazione tra *vergogna* e altre emozioni⁵⁵¹. Altri studi che hanno indagato l'importanza dell'aspetto della vergogna nei vissuti emozionali dei cinesi, hanno rivelato che emerge indipendentemente dal fatto che venga o meno vissuta una esperienza diretta che coinvolga in prima persona i soggetti in un episodio in cui provare vergogna in sé, confermando l'ipotesi che le reazioni agli atti di vergogna occupano un'importante rappresentazione nella mente - e, quindi, nel linguaggio - della cultura cinese. Appare comunque evidente come l'influenza della cultura sull'esperienza emotiva dipende dal significato che si attribuisce a una specifica emozione in una specifica cultura; ad esempio, una emozione come la rabbia può essere percepita come appropriata in una cultura, ma inappropriata in un'altra; in questa prospettiva, quindi, si può affermare che le emozioni differiscono per l'appropriatezza e la desiderabilità percepita nelle diverse culture. Persone di diverse tradizioni culturali pensano - e, quindi, vivono - le emozioni in modo diverso⁵⁵²; in particolare, la tradizione culturale confuciana (*l'Oriente*) tende a incoraggiare una *self-construal* interdipendente ed è caratterizzata dalla convinzione che il sé non può essere separato dal contesto sociale. Il sé è, infatti, inserito in relazioni stratificate in cui le emozioni e pensieri si regolano continuamente per adattarsi alle esigenze e ai bisogni degli altri; in questo scenario relazionale il fine ultimo è quello di mantenere l'armonia con gli altri e adempiere ai propri doveri sociali⁵⁵³. La tradizione culturale aristotelica (*l'Occidente*) tende viceversa a incoraggiare una *self-construal* indipendente, costituita da caratteristiche interiori specifiche che distinguono un individuo dagli altri; il fine ultimo è quello di divenire indipendente dagli altri e di perseguire obiettivi personali. A questo proposito, si è anche ipotizzata una stretta connessione tra *self-construal* e le capacità di autoregolazione con implicazioni significative sulle norme interne che orientano l'esperienza emozionale. Le persone con *self-construal* interdipendente, ad esempio, sembrano assumere un atteggiamento

⁵⁵¹ Cfr. P.R. Shaver, S. Wu, J.C. Schwartz, *Cross-cultural similarities and differences in emotion and its representation: a prototype approach*, 1992, pp.175-212, op.cit., Cfr. P.R. Shaver, U. Murdaya, R.C. Fraley, *Structure of the Indonesian Emotion Lexicon*, «Asian Journal of Social Psychology», 4:201-24, 2001.

⁵⁵² Cfr. N.H. Frijda, B. Mesquita, *The social roles and functions of emotions*, in S. Kitayama & H. Marcus (a cura di), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influenced*, DC: American Psychological Association, Washington, 1994, pp. 51-87.

⁵⁵³ Cfr. V.S. Kwan, C.M. Hui, J.A. McGee, *What do we know about the Chinese self? Illustrations with self-esteem, self-efficacy, and self-enhancement*, in M.H. Bond (a cura di), *The handbook of Chinese psychology*, Dover Publications, Oxford, England (2nd edition), pp. 279-294, 2010; Cfr. H. Leung, W.W.T. Au, *Chinese cooperation and competition*, The Oxford handbook of Chinese psychology, 2010, in M.H. Bond (a cura di), *The Oxford handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, New York, 2010, pp. 499-514.

prudente e preventivo riguardo alle informazioni sociali che un contesto fornisce e si concentrano maggiormente su quelle che gli impediscono di disturbare l'armonia e le relazioni interpersonali. Viene, quindi, attribuito un maggior valore alle informazioni negative⁵⁵⁴. Le emozioni che si provano per una violazione alle norme sociali o per un mancato rispetto degli obblighi sociali come il senso di colpa, dunque, sembrano quelle maggiormente considerate dalle culture interdipendenti. Al contrario, persone con un *self-construal* indipendente sembrano assumere un atteggiamento aperto di sé riguardo alle informazioni sociali che un contesto fornisce e si concentrano maggiormente su quelle che sono rilevanti per la realizzazione delle proprie aspirazioni e l'espressione di sé stessi. Viene, quindi, attribuito un maggior valore alle informazioni positive. Le emozioni che si provano per il raggiungimento di obiettivi personali, ad esempio l'orgoglio, sembrano decisamente quelle maggiormente considerate dalle culture indipendenti⁵⁵⁵. In coerenza con queste riflessioni, anche studi cross-culturali su larga scala hanno esaminato i vissuti emozionali, stabilendo aprioristicamente emozioni appropriate e desiderabili da provare in alcuni contesti e circostanze, sia in paesi collettivisti come la Cina che in paesi individualisti come gli Stati Uniti. Da questi studi è emerso che i soggetti originari di paesi collettivisti e individualisti differiscono maggiormente nelle norme interne che determinano le complesse emozioni riferibili a senso di colpa e orgoglio⁵⁵⁶; mentre il senso di colpa era molto considerato dai cinesi, l'orgoglio viceversa molto di più dagli statunitensi. Ma in che misura il riconoscimento dell'emozione universale nei volti è specifico di una particolare cultura? Le variazioni culturali nel riconoscimento delle emozioni hanno ispirato una linea di ricerca che studia l'effetto del vantaggio all'interno del gruppo, in cui sono evidenti tassi di precisione di riconoscimento più elevati nei casi in cui sia il codificatore (il soggetto rappresentato nella foto) che il decodificatore (il soggetto che guarda la foto) appartengono allo stesso gruppo culturale⁵⁵⁷. Nonostante alcune evidenze ottenute in situazione laboratoriale, tuttavia, l'utilizzo di stimoli facciali

⁵⁵⁴ Cfr. S. Sommers, *Adults evaluating their emotions: A cross-cultural perspective*, «Emotion in Adult Development», 1984, pp.319-338.

⁵⁵⁵ Cfr. A.Y. Lee, J.L. Aaker, W.L. Gardner, *The pleasures and pains of distinct self-construals: the role of interdependence in regulatory focus*, «Journal of Personality and Social Psychology», 78(6), 1122, 2000.

⁵⁵⁶ Cfr. R.S. Wyer, J. Hong, *Chinese consumer behavior: The effects of content, process and language*. In M.H. Bond (a cura di), *The handbook of Chinese psychology*, Dover Publications, Oxford, England (2nd edition), 2010, pp.623-640; Cfr. M. Eid, E. Diener, *Norms for experiencing emotions in different cultures: Inter-and intransnational differences*, «Journal of Personality and Social Psychology», 81, 2001, pp. 869-885.

⁵⁵⁷ Cfr. H.A. Elfendin, N. Ambady, *Is there an in-group advantage in emotion recognition?* «Psychological Bulletin», 128, 2002, pp. 243-249.

con soggetti cinesi non sembra garantire del tutto che le prestazioni dei cinesi siano poi migliori rispetto ai loro omologhi europei-americani. Riguardo a questo tema sembra esserci ancora molto da disambiguare⁵⁵⁸ e certamente sono necessari ulteriori studi prima che si possa giungere a conclusioni definitive. Gli studi sull'espressione facciale delle emozioni si sono limitati principalmente alla ricerca sul riconoscimento e al sostegno dell'ipotesi dell'universalità; nella maggior parte delle ricerche presenti in letteratura sono stati testati confrontando le risposte dei cinesi che vivono in diverse parti del mondo con quelle degli europei-americani. Nella presente ricerca, sempre in riferimento ad una prospettiva *culturally sensitive research*, si è preso anche in esame il *background* degli studenti cinesi in riferimento agli obiettivi dello studio: l'interesse si è focalizzato sul comprendere in che modo gli stati d'animo negativi a scuola (ad esempio, la vergogna o il senso di autoefficacia percepita) influenzano la probabilità di continuare gli studi. La vergogna o il senso di autoefficacia percepita, possono essere un costrutto distinto con particolare significato per alcuni gruppi culturali e religiosi, ad esempio, nelle culture individualistiche i sentimenti di vergogna o di scarsa autostima si riferiscono a riflessioni sul sé⁵⁵⁹. Tuttavia, all'interno della cultura cinese, sia la vergogna, che uno scarso senso di autoefficacia a scuola, potrebbero essere riferibili al concetto del "salvare la faccia" e, quindi, a stati d'animo che possono condizionare scelte e comportamenti. Infine, un altro aspetto saliente che si è considerato in ottica *culturally sensitive research*, è stato quello di non ignorare *le differenze* tra i giovani studenti di origine cinese di seconda e, in alcuni casi, di terza generazione, dal momento che molti di loro hanno una storia di migrazione molto dissimile che presenta una gamma di infinite variabili.

5.2 Immagini e forme come strumento di conoscenza: il *warm-up* sul riconoscimento delle emozioni

Nel tentativo di stimolare una generalizzata sensazione di fiducia che potesse facilitare la comunicazione e con lo scopo di creare un clima accogliente atto a predisporre emotivamente i partecipanti a raccontarsi, il primo strumento utile che ho individuato per "rompere il ghiaccio" all'interno dei gruppi-classe coinvolti è stato un *warm-up*, basato

⁵⁵⁸ Cfr. O. Klineberg, *Emotional expression in Chinese literature*, «The Journal of Abnormal and Social Psychology», 33(4), 517, 1938; Cfr. M.S. Yik, J.A. Russell, *Interpretation of faces: A cross-cultural study of a prediction from Fridlund's theory*, «Cognition & Emotion», 13(1), 1999, pp. 93-104.

⁵⁵⁹ Cfr. B. Mesquita, *Emotions in collectivist and individualist contexts*, «Journal of Personality and Social Psychology», 80, 2001, pp.68-74.

sul riconoscimento delle espressioni facciali delle emozioni. Il mondo delle emozioni é caleidoscopico e complesso, a maggior ragione, quando lo si trasporta all'interno di un contesto come quello scolastico dove i protagonisti delle azioni educative sono molteplici e gli elementi contestuali vari e sfaccettati⁵⁶⁰. Negli anni di formazione e specie nei periodi preadolescenziali e adolescenziali, le emozioni vissute restano addosso e negli anni percorrono vie che solo loro sanno, prendendo sentieri spesso inconsci. La vita scolastica, infatti, é intrisa di emozioni nei loro colori più forti o nelle loro sfumature, nelle loro differenze sociali, culturali e ambientali e nei comportamenti che da queste si generano⁵⁶¹. Focalizzare l'attenzione dei vissuti socio-emotivi in ambito scolastico - per gli scopi specifici di questa ricerca - ha significato tentare di analizzare la funzione che i differenti stati emotivi agiscono nella vita scolastica quotidiana, che vede protagoniste le relazioni tra studenti e tra insegnanti e studenti. Esiste una vasta letteratura in campo internazionale che ha dimostrato l'influenza di un'educazione sociale ed emotiva sui risultati scolastici, sulle relazioni interpersonali e sulla prevenzione di comportamenti socialmente a rischio nella scuola⁵⁶². Nello specifico, il *warm-up* è stato realizzato mostrando ai giovani studenti un foglio cartaceo contenente le immagini con le espressioni facciali di volti in riferimento alla teoria neuro-culturale sulle emozioni di Ekman (1972-1992); è stato chiesto di fornire una personale proiezione/attribuzione, in forma scritta, riguardo alle emozioni che Ekman aveva considerato di base o primarie categorizzandole in: gioia, sorpresa, paura, rabbia, tristezza e disgusto, alle quali successivamente lo stesso Ekman aggiunse anche disprezzo e altre tre considerate negative come imbarazzo, senso di colpa e vergogna⁵⁶³. Per convenzione e allo scopo di stimolare un'argomentazione in merito alle emozioni, nell'adattamento dell'esercizio di

⁵⁶⁰ A. Morganti, *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2012. p.9.

⁵⁶¹ Ivi, p.11.

⁵⁶² Ivi, p.50.

⁵⁶³ La teoria Neuro-Culturale di Ekman (1972,1992) attesta che esistono movimenti facciali tipici per le emozioni di base, primarie o fondamentali che sono universali e condivise da tutte le culture. Le altre azioni compiute con il volto sono emozioni secondarie o "non-emozioni", cioè atti che regolano l'interazione verbale, commenti sulla comunicazione, messaggi volontari. Le emozioni di base sono individuate da cambiamenti dei muscoli della fronte, delle sopracciglia, delle palpebre, delle guance, del naso, delle labbra e del mento. Ne deriva che l'area di maggiore interesse per lo studio dell'espressione delle emozioni è il volto. Ekman individua programmi neuronali innati, ereditati filogeneticamente, che danno luogo a risposte adattive riconducibili a sei emozioni base o primarie che rappresentano "famiglie di emozioni": gioia (reazione al raggiungimento di un obiettivo), sorpresa (reazione di attivazione), paura (reazione al pericolo), rabbia (reazione alla paura, per affrontare il pericolo), tristezza (reazione ad una perdita) e disgusto (reazione di protezione dall'ingestione di qualcosa di nocivo). Ekman, tuttavia, successivamente ampliò la sua lista/categorizzazione delle emozioni base o primarie nel 1992, aggiungendo il disprezzo (reazione di protezione da situazioni potenzialmente pericolose, che ha come referente principale un essere vivente ed è connesso con l'interazione sociale) e altre tre emozioni che considerò negative: imbarazzo, senso di colpa e vergogna.

warm-up, ho inserito anche l'immagine dell'espressione facciale raffigurante il disprezzo, dal momento che rappresenta una reazione di protezione da situazioni potenzialmente pericolose, che a differenza del disgusto ha come referente principale non un oggetto inanimato, ma un essere vivente ed è, quindi, connesso con l'interazione sociale⁵⁶⁴. Ai giovani studenti, sono stati mostrati stimoli differenziati per genere femminile e maschile e sono state mostrate delle immagini di volti con espressioni facciali di donna per le studentesse e di uomini per gli studenti (Cfr. figg. 71 e 72, allegato A). Alla consegna individuale dei fogli cartacei, la domanda che è stata posta è stata la seguente: “*Quale emozione riconosci in questi volti?* Nel chiedere di esplicitare le proprie emozioni, prima di iniziare la prova e allo scopo di facilitare il “mettersi in gioco”, è stato chiesto di far riferimento a delle comparazioni con sé stessi per descrivere le espressioni facciali osservate ed è stato suggerito, in via facoltativa, di iniziare a commentarle descrivendo come ci si sente quando si mette in atto la stessa mimica facciale per esprimere quel che si prova in determinate situazioni della vita quotidiana, facendo riferimento all'espressione: “*Come quando io...*”, o anche “*questa emozione viene provata perché...*” per poter fornire un *incipit* alla riflessione. Ai giovani studenti è stato chiesto di scrivere le loro proiezioni/attribuzioni accanto alle immagini con le espressioni facciali delle emozioni e, al fine di non condizionare la loro espressività, non è stato comunicato esplicitamente lo scopo della ricerca e neppure che in seguito sarebbero state prese in esame soltanto le loro associazioni emozionali che facevano riferimento a situazioni scolastiche. Per gli obiettivi posti dalla domanda originaria della ricerca ho ritenuto che la categorizzazione delle emozioni “primarie”, o “di base”, di Ekman potesse essere utile perché consentiva a tutti i partecipanti di comprendere facilmente il concetto di emozione e di *de-scrivere* le proprie associazioni emotive con un vocabolario adeguato. Charles Darwin fu il primo a parlare di universalità delle emozioni, attribuendo a queste ultime un significato relazionale e sociale e ipotizzando una continuità filogenetica tra la specie animale e la specie umana, dimostrata dalle evidenti somiglianze delle rispettive espressioni emotive⁵⁶⁵. Successivamente, Ekman è giunto ad individuare un complesso di emozioni alla base delle espressioni facciali che, secondo le evidenze empiriche, non

⁵⁶⁴ Cfr. P. Ekman, *Universals and cultural differences in facial expressions of emotion*, in *Nebraska symposium on motivation*, University of Nebraska Press, 1971; Cfr. P. Ekman, *An argument for basic emotions*, «Cognition & Emotion», 6 (3-4), 1992, pp.169-200.

⁵⁶⁵ Cfr. C. Darwin, *The expression of the emotions in man and animals* (3rd edition), Oxford University Press, New York, 1872.

cambiano tra le diverse culture⁵⁶⁶. L'etimologia della parola *emozione* è da ricondursi al latino *emovère* (*ex* = fuori; *movere* = muovere), letteralmente *portare fuori, smuovere*, in senso più lato, *scuotere, agitare*. Per cui l'emozione, altro non è se non un'agitazione, uno scuotimento, una *vibrazione d'animo* che fa *muovere* al di fuori di sé stessi. La tesi di Ekman sottolinea come esiste una *grammatica emozionale* che è praticamente comune a tutti gli uomini e che, quindi, attraversa differenze culturali; questa *grammatica emozionale* si traduce in una capacità che ha a che vedere con lo *stare insieme* e cioè con la possibilità immediata di leggere nel volto di un'altra persona la rabbia, il disgusto, la gioia, la tristezza, la paura, ecc.; tutte queste espressioni permettono - senza l'uso del linguaggio parlato - di comunicare al resto del mondo i propri vissuti più intimi condividendo con altri la propria condizione di *essere umano* e creando le premesse per un atteggiamento empatico nei confronti di un proprio simile. La prospettiva innatista sostenuta da Ekman⁵⁶⁷ privilegia la funzione emotiva delle espressioni facciali e sostiene che, ad ogni emozione, corrisponde una determinata mimica e viceversa, ovvero, è sufficiente guardare l'espressione facciale di un soggetto per comprendere l'emozione che sta provando⁵⁶⁸. I movimenti del volto rappresentano, infatti, un canale semiotico privilegiato per l'espressione delle emozioni e rivestono un ruolo basilare nella regolazione e nella gestione degli scambi interattivi⁵⁶⁹. Ai naturali meccanismi di espressione emotiva teorizzati da Ekman con la teoria del *Facial Action Coding System (FACS)*⁵⁷⁰, è stato riconosciuto un significato evolutivo dalla "teoria funzionalista",

⁵⁶⁶ Cfr. P. Ekman, W.V. Friesen, *Constants across cultures in the face and emotion*. «Journal of Personality and Social Psychology», 17(2), 1971, pp. 124-129; Cfr. P. Ekman, *Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotions*, in J. Cole (a cura di), *Nebraska Symposium on Motivation* NB: University of Nebraska Press, Lincoln, 1972, pp. 207-282.

⁵⁶⁷ Cfr. P. Ekman, *Expression and the Nature of Emotion*, in K. Scherer, P. Ekman, (a cura di), *Approaches to Emotion*, NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1984, pp. 319-343; Cfr. P. Ekman, *All Emotions Are Basic*, in P. Ekman, R. Davidson, (a cura di), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, Oxford University Press, New York, 1994, pp. 15-19.

⁵⁶⁸ Cfr. P. Ekman, R.J. Davidson, W.V. Friesen, *The Duchenne Smile: Emotional Expression and Brain Physiology II*, «Journal of Personality and Social Psychology», 58(2), 1990, pp. 342-353; Cfr. J. Cacioppo, L. Tassinary, *Inferring psychological significance from physiological signals*, «American Psychologist», 45(1), 16, 1990, pp.16-28.

⁵⁶⁹ Cfr. L. Anolli, *Le emozioni*, Unicopli, Milano, 2002; Cfr. P. Ekman, *Movements with Precise Meanings*, «Journal of Communication», 26(3), 1976, pp.14-26; Cfr. P. Ekman, W.V. Friesen, *Measuring Facial Movement*, «Environmental Psychology and Nonverbal Behavior», 1(1), 1976, pp. 56-75.; Cfr. P.E. Ricci Bitti, B. Zani, *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983.

⁵⁷⁰ Ekman e Friesen hanno apportato un contributo fondamentale nello studio delle espressioni facciali e all'interno di una prospettiva innatista delle emozioni; partendo dal presupposto che l'espressione di differenti emozioni attiva un programma neuromuscolare spontaneo che consente l'esecuzione di movimenti mimici facciali, utilizzando una serie di oltre 50 unità (chiamate "unità di azione facciale" - "actionunits", AUS). Questi autori hanno elaborato un sistema di codifica, il Facial Action Coding System (FACS) con l'obiettivo di riconoscere le emozioni di base o primarie degli esseri umani. La regione che caratterizza la gioia, ad esempio, è la bocca, utilizzata per il sorriso. La parte del viso più rilevante per la

secondo la quale le emozioni hanno il ruolo di regolare le interazioni individuo-ambiente. L'universalità delle emozioni fondamentali teorizzata e studiata da Ekman, dimostra che le emozioni hanno natura biologica e che, quindi, sono più propriamente paragonabili al respiro o al battito cardiaco. In ogni luogo e in ogni età, gli esseri umani hanno in comune lo stesso repertorio emotivo fondamentale⁵⁷¹. Secondo questa ipotesi ogni espressione emotiva è caratterizzata dall'attivazione di regioni del viso specifiche ed è il risultato di schemi comportamentali non appresi. Rispetto alle origini delle emozioni, la teoria neuro-culturale di Ekman riconosce le emozioni primarie aventi due caratteristiche peculiari: 1) sono di natura neurale (aspetti universali e innati delle emozioni). Ekman ritiene che all'origine dell'espressione delle emozioni e dell'esperienza emozionale vi sia un certo numero di programmi neurofisiologici innati di natura genetica che ne determinano l'universalità; 2) sono di natura culturale (modificabilità delle risposte emozionali dovuta alla variabilità culturale). Per Ekman esiste un programma nervoso specifico per ogni emozione che assicura l'invariabilità delle espressioni facciali associate a ciascuna emozione. Come per Darwin, anche per Ekman le emozioni sono, dunque, il risultato dell'evoluzione e sono universali, da segnale adattivo ambientale (attacco, difesa) a semplice "abitudine sociale". All'interno di un processo comunicativo il volto è il luogo dove si concentra la maggior parte delle informazioni sensoriali, sia che un soggetto le esibisca come emittente o che le "legga" in un'altra persona come ricevente. Secondo

paura invece, è quella degli occhi, che di fronte ad uno stimolo minaccioso in genere si spalancano. Una risposta emozionale è una risposta fisiologica avviata da una valutazione affettiva, non cognitiva, che giudica il mondo istintivamente e automaticamente in termini di desideri, obiettivi e interessi del soggetto, o forse nei termini di certe valutazioni di base corrispondenti ad alcuni *set di emozioni* elementari relative al riconoscimento di una minaccia, di un'offesa o di qualcosa che genera una sensazione di benessere. Il FACS è un sistema di osservazione e classificazione di tutti i movimenti facciali visibili in riferimento alle componenti anatomo-fisiologiche. Tale sistema è costituito da 44 unità d'azione, ciascuna delle quali corrisponde al movimento di un muscolo del volto, e non è ulteriormente scomponibile; la combinazione delle varie unità d'azione dà vita alle configurazioni (o espressioni) facciali. Ekman (Ekman, Friesen, 1972; Ekman, 1984, 1994) all'interno di una prospettiva innatista delle emozioni, considera ogni espressione facciale come una *gestalt* unitaria e chiusa, universalmente condivisa, sostanzialmente fissa, di unità discreta, specifica per ogni emozione e controllata da programmi neuromotori innati. Secondo questa prospettiva, le emozioni sono categorie discrete, distinte e separate, che non possono essere scomposte né modificate una volta attivate e che producono determinate configurazioni di espressioni facciali grazie all'attivazione di programmi nervosi specifici. Tale programma garantisce l'invariabilità e l'universalità della manifestazione e del riconoscimento delle emozioni collegate ad ogni espressione facciale. In quest'ottica, gli individui sono in grado di modificare solo parzialmente la manifestazione non verbale delle emozioni attraverso 4 regole di esibizione culturalmente apprese: l'intensificazione delle espressioni facciali, l'attenuazione, l'inibizione (o soppressione) e il mascheramento (o simulazione). A riguardo: Cfr. P. Ekman, W.V. Friesen, J.C. Hager, *Facial action coding system*, «Research Nexus», Salt Lake City, 2002; Cfr. P. Ekman, W.V. Friesen, J.C. Hager, *Facial action coding system: An investigator's guide*, «Research Nexus», Salt Lake City, 2002.

⁵⁷¹ C. Benelli, *La formazione autobiografica. Tecniche di narrazione e di scrittura di sé in situazioni di marginalità*, in L. Collacchioni, A. Mannucci, *Emozioni, cura, riflessività. Valorizzare le differenze per promuovere la formazione di ognuno*, ETS, Pisa, 2009, p.96.

Ekman: *“il volto è un sistema di risposta multisegnale, multimessaggio capace di un'enorme flessibilità e specificità”* e le emozioni sono programmi neuronali innati, ereditati filogeneticamente, che dipendono dai bisogni dei soggetti o da reazioni immediate a uno stimolo esterno, accompagnate da elementi cognitivi legati alla valutazione che il soggetto dà della situazione. Tale valutazione è a sua volta collegata con la personalità del soggetto, con il livello culturale, con l'elaborazione di norme e valori, ma anche con processi diversi che hanno a che fare con gli aspetti fisiologici - di attivazione del sistema nervoso e di modificazioni di quello anatomico-viscerale - con quelli motivazionali e affettivi⁵⁷². La capacità di comprendere le emozioni non è disgiunta dalle capacità intellettive dell'individuo, infatti, *“l'attitudine emozionale è una meta-abilità, in quanto determina quanto bene riusciamo a servirci delle nostre altre capacità, ivi incluse quelle puramente intellettuali”*⁵⁷³. La scelta di prendere in esame il concetto di emozione nella presente ricerca, è stata dettata dallo scopo di facilitare il pensiero e il discorso narrativo dei giovani studenti, affinché potessero descrivere propri vissuti in ambito scolastico per poterli connotare emotivamente e anche dal tentativo di tendere un *ponte* fra le neuroscienze e ambito pedagogico. È a scuola infatti che, in un intensissimo processo di apprendimento, si sviluppa e si trasforma quotidianamente il cervello. Dal punto di vista evuzionistico e ontogenetico emozioni e apprendimento si intrecciano inestricabilmente: si impara fronteggiando situazioni che l'obiettivo della sopravvivenza carica di significati emotivi (evoluzione) e si apprende profondamente solo ciò che smuove emozioni e affetti (ontogenesi). La vera rivoluzione all'interno delle neuroscienze dell'educazione è quella che ha ribaltato le prime teorie secondo cui le emozioni interferivano in modo negativo con l'apprendimento, rivelando invece che emozione e cognizione sono supportate da processi neurali interdipendenti. È letteralmente impossibile, dal punto di vista neurobiologico, costruire ricordi, impegnarsi in pensieri complessi o prendere decisioni sensate, senza emozioni. E questo ha un senso: il cervello è un tessuto altamente costoso a livello metabolico e l'evoluzione non avrebbe sostenuto lo spreco di energia e l'ossigeno per pensare a cose non importanti. In altri termini: *si pensa meglio alle cose che stanno a cuore e si elimina ciò che si ritiene non abbia importanza*⁵⁷⁴. Indipendentemente dal fuoco d'analisi o dall'orientamento teorico,

⁵⁷² F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, p.48.

⁵⁷³ D. Goleman, *L'intelligenza emotiva, Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano, p.56.

⁵⁷⁴ Cfr. S. Cattaneo, *Le neuroscienze spiegano come le emozioni entrano in gioco nell'esperienza educativa*, EAS, n.4, 2018, pp.25-30.

praticamente tutti gli studiosi dei processi emotivi sottolineano il fatto che le emozioni devono essere viste come transazioni complesse con l'ambiente⁵⁷⁵, legate alla qualità dei processi cognitivi (valutazione e analisi del significato) e associate a modificazioni fisiologiche. In ottica pedagogica non è determinante stabilire quale di queste posizioni sia più rispondente al vero di altre, bensì ciò che interessa è che ciascuna pone l'attenzione su una parte importante di un quadro più ampio e potrebbe essere usata nella ricerca di una spiegazione evolutiva, comprensiva della vita emotiva. In questo senso, in chiave pedagogica quello che ha interessato anche alla presente ricerca è stato poter meglio definire il concetto di emozione, in quanto potenzialmente generatore di un processo trasformativo interno in termini di atteggiamenti (motivazione e volizione) verso la scuola e verso gli apprendimenti: *“l'emozione è una deviazione fisiologica dell'omeostasi che è soggettivamente esperita con forti sensazioni e si manifesta in cambiamenti neuromuscolari, respiratori, cardiovascolari, ormonali e di altro tipo preparatori al comportamento esplicito, che può o non può essere portato a termine”*⁵⁷⁶. L'emozione, in questi termini è, infatti, da considerare come *una reazione soggettiva* - che connota la relazione tra una persona e un evento - *a un evento saliente, caratterizzata da modificazioni fisiologiche, esperienziali e a livello di comportamento esplicito*⁵⁷⁷. A partire da questa prospettiva è possibile definire l'importanza delle emozioni in relazione alle loro funzioni specifiche e anche in merito alle ricadute in ambito psico-pedagogico: le emozioni costituiscono il tentativo dell'organismo di acquisire un controllo sugli eventi che hanno a che vedere con la sopravvivenza e quindi rappresentano gli adattamenti comportamentali evolutivi ultraconservativi, basate su codici genetici che hanno avuto successo nell'aumentare le possibilità di sopravvivenza degli organismi⁵⁷⁸. Considerando la complessa situazione interiore che vivono quotidianamente i giovani studenti di origine cinese - ancora come sospesi tra due realtà per molti aspetti in antitesi fra loro e che per questo potrebbero presentare maggiori probabilità di rischio di un non adattamento emotivo al contesto scolastico - si può anche ipotizzare che la loro funzionalità emotiva potrebbe essere condizionata da possibili e molteplici specifiche cause, alcune delle quali già analizzate nei capitoli precedenti. Le reazioni emozionali comunicano gli stati interni

⁵⁷⁵ Cfr. N.H. Frijda, *The laws of emotion*, «American Psychologist», 43(5), 1988, pp. 349-358; Cfr. A.N. Schore, *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*, Routledge, 2015.

⁵⁷⁶ A. Sroufe, *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, pag. 23.

⁵⁷⁷ Ivi, pag. 24.

⁵⁷⁸ R. Plutchik, *Emotions in early development: A psychoevolutionary approach*. In *Emotions in early development*, Academic Press, 1983, pp. 221-257, pag. 223.

ad altri ritenuti significativi, i bisogni, le intenzioni e i desideri dell'organismo, promuovono la competenza esplorativa dell'ambiente e sono fondamentali alla vita di ciascuno nella misura in cui questa è fondata sulle interazioni sociali e di gruppo. La condivisione delle emozioni è il tessuto delle relazioni sociali umane e “*fornisce la punteggiatura nell'interazione e nella comunicazione*⁵⁷⁹”. Nel caso specifico del *warm-up* in oggetto, allo scopo di far emergere vissuti socio-emotivi in riferimento al contesto scolastico e in una fase a termine di un ciclo scolastico, sono stati analizzati implicitamente anche il meccanismo del *ripristino/riattivazione* (capacità di far riemergere le emozioni salienti rispetto a situazioni scolastiche) e quello *empatico*, (capacità di riconoscimento delle emozioni proprie e altrui). Il *ripristino* o *riattivazione* di precedenti emozioni, avviene quando una situazione corrente suscita attivazioni e quindi emozioni tipiche di una situazione precedente. L'emozione ripristinata (e le caratterizzazioni dell'emozione prototipiche) viene attivata e supportata dal ragionamento associativo (ecco, dunque, il nesso con la presentazione delle immagini che rappresentano espressioni facciali delle emozioni) che opera sulla base della somiglianza percettiva. Una stimolazione che crea una situazione corrente - la presentazione delle immagini delle espressioni facciali delle emozioni - può essere caratterizzata come emotivamente significativa in virtù della sua relazione con passate situazioni emozionali. Questo modo di caratterizzazione basato sul prototipo, quindi sul caso, sull'esempio, può essere messo a confronto con la caratterizzazione basata sulla teoria neuro-culturale di Ekman⁵⁸⁰, in cui i tratti distintivi di una emozione - non necessariamente in modo conscio - sono applicati a caratteristiche determinanti di emozioni particolari. Il fatto che alcuni componenti di un'emozione possano essere innescati prima di una completa consapevolezza della sua causa, non confligge con una visione cognitiva. Ad esempio, l'approfondimento di LeDoux sul rapporto tra la memoria emozionale ed il suo funzionamento indipendente dalla memoria dichiarativa⁵⁸¹, dimostra che le emozioni possono essere eventi precognitivi. Esperimenti da lui condotti, infatti, mostrano che l'attivazione comportamentale rilevante in rapporto alla paura, può verificarsi prima della consapevolezza della causa e prima che i sentimenti possano essere generati. Per questo

⁵⁷⁹ A. Fogel, *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*, University of Chicago Press, Chicago, 1993, pag. 27.

⁵⁸⁰ Cfr. P. Ekman, *Facial expressions of emotion: New findings, new questions*, «Psychological Science», 3(1), 1992, pp. 34-38.

⁵⁸¹ Cfr. J. LeDoux, *Emotional networks and motor control: a fearful view*, «Progress in brain research», Elsevier, vol. 107, 1996, pp. 437-446.

motivo, da un punto di vista strettamente cognitivo l'innesco dei processi emozionali attivati tramite il *warm-up*, piuttosto che per lo stimolo stesso hanno avuto lo scopo di essere uno stimolo rappresentativo di significatività e per questo motivo, nel caso specifico dell'analisi, sono state prese in esame soltanto le associazioni che i giovani studenti hanno fatto in riferimento alle esperienze socio-emotive vissute in ambito scolastico. In merito al tema del riconoscimento delle emozioni, alcuni ricercatori finlandesi hanno analizzato il tipo di attivazione corporea percepita e hanno tracciato una mappa corporea delle emozioni⁵⁸². A questa ricerca hanno partecipato 700 persone provenienti da Svezia, Finlandia e Taiwan, per poter dimostrare che il codice delle sensazioni corporee legate alle emozioni è universale e non legato a fattori culturali. Nummenmaa e colleghi, hanno indotto ai partecipanti diversi stati emotivi attraverso la visione di film o la lettura di storie e successivamente e hanno fornito alcune foto del corpo umano e hanno chiesto di colorare, con colori diversi, le parti del corpo che sentivano attivarsi o disattivarsi in risposta all'emozione suscitata. I ricercatori hanno spiegato che nel condurre lo studio non hanno fatto riferimento a nessuna sensazione specifica, ad esempio la sudorazione o la sensazione di calore, ma anzi hanno incoraggiato i soggetti a riportare sensazioni nette, come la percezione di un'aumentata attivazione o disattivazione di differenti sistemi fisiologici. È emerso così che quando le persone provavano l'emozione "rabbia" le parti del corpo ad attivarsi maggiormente erano i pugni e la parte alta del tronco insieme alla testa; in caso di "paura" si percepisce maggiormente una sensazione fisica attivante in mezzo al petto, in caso di "tristezza" il torpore sembra essere percepito in modo molto maggiore rispetto a quando sono provate altri tipi di emozioni, mentre l'emozione che è sembrata attivare in modo più omogeneo il corpo dei partecipanti a questo studio è stata la gioia che produce un'attivazione intensa ed uniforme.

⁵⁸² Cfr. L. Nummenmaa, E. Glerean, R. Hari, J.K. Hietanen, *Bodily maps of emotions*, Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(2), 2014, pp. 646-651.

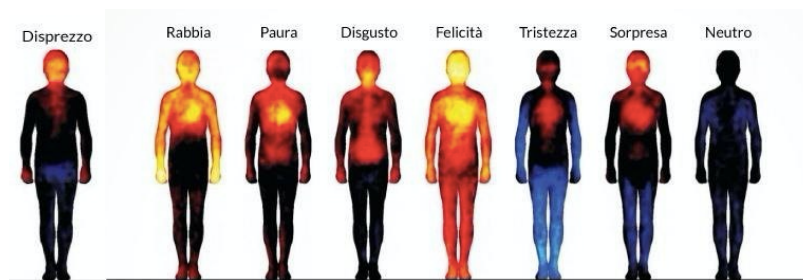


Figura 40. La rappresentazione delle parti del corpo attivate durante il corrispondente stato emotivo, secondo l'esperimento di Nummenmaa L., Glerean E., Hari R., Hietanen J.K., *Body maps of emotions Proceedings of The National Academy of Sciences (PNAS)*, Early Editions, 2013.

Damasio, neuroscienziato della University of Southern California (USA), pubblicando nel 1994 *L'errore di Cartesio* inizia a considerare cognizioni ed emozioni come processi strettamente connessi ed interdipendenti fra di loro⁵⁸³. Comparando una serie di casi neurologici selezionati dalla storia della medicina e dalla sua esperienza clinica, Damasio dimostra che un pensiero puro e avulso da ogni influenza di emozioni e sentimenti, non esiste. Damasio sostiene infatti che: “... *l'errore di Cartesio fu proprio quello di non comprendere che la razionalità non si dispiega indipendentemente dalla regolazione biologica, che le nostre convinzioni e le nostre scelte sono condizionate, anche spesso inconsapevolmente, dalla nostra dimensione emotivo-affettiva. [...] Il processo del ragionamento è indissolubilmente legato a quello della decisione, e quest'ultima non ha la sua origine in una ragione alta e disincarnata, cioè avulsa dalla dimensione corporea, senza impacci provenienti dalle emozioni*⁵⁸⁴”. Nel definire una emozione Damasio afferma: “*L'emozione è il frutto del combinarsi di un processo valutativo mentale, semplice o complesso, con le risposte disposizionali a tale processo, per lo più dirette verso il corpo, che hanno come risultato uno stato emotivo del corpo, ma anche verso il cervello stesso [...] che hanno come risultato altri cambiamenti mentali*⁵⁸⁵”. La prospettiva di Damasio contempla [...] *l'ingresso del corpo in tutta la sua interezza, nel processo decisionale, attraverso quel che egli chiama marcatore somatico, il quale imprime il segno, positivo o negativo, che incentiva o inibisce l'assunzione di una*

⁵⁸³ Cfr. A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.

⁵⁸⁴ A. Rizzuti, V. Verrastro, F. Petruccelli, *Le neuroscienze incontrano la psicologia: alcune scoperte scientifiche utili alla ricerca in campo clinico*, in *Neuroscienze ed emozioni*, «Idee in Psicoterapia», vol.5, 1-3, 2012, pp. 72-73.

⁵⁸⁵ A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, 1995, op.cit. p. 202.

determinata decisione, attraverso stati somatici che precedono le stesse rappresentazioni mentali. Sembra che tali marcatori somatici⁵⁸⁶ siano per lo più acquisiti, dipendenti in larga parte dall'apprendimento, e attivi nelle cortecce prefrontali da cui [...] dipendono sia i processi decisionali che l'elaborazione delle emozioni in sentimenti⁵⁸⁷". Si tratta di meccanismi 'come se' attraverso i quali il corpo viene come aggirato e ad essere attive sono le zone cerebrali preposte all'interpretazione del segnale che sarebbe potuto provenire dal corpo. Il marcatore somatico, attraverso processi rapidissimi di tipo intuitivo e con passo automatizzato, "permette di scegliere entro un numero minore di alternative⁵⁸⁸". In questa prospettiva, Damasio individua le risposte emozionali immagazzinate nella memoria motoria e ritiene che il cervello sia capace di classificare scenari come dannosi o benefici basandosi sull'esperienza passata con scenari simili: il cervello lo fa marcando in modo corporeo, *somatico*, queste categorie di scenario, a cui si accede per mezzo delle sensazioni del cambiamento corporeo. In questa prospettiva, si può evincere come gli stati emotivi guidano decisamente l'attenzione, le preferenze, i giudizi e i processi inferenziali, perché agiscono come indicatori che hanno l'obiettivo

⁵⁸⁶ "Nei soggetti normali il marcatore somatico opera alla stregua di un meccanismo di allarme che guida le scelte dell'individuo. Quando, infatti, ci troviamo di fronte ad una situazione o ad uno stimolo significativi le regioni della corteccia VM vengono attivate. Queste [...] sono sede dei circuiti neuronali nei quali classi di stimoli vengono associate a diversi tipi di reazioni somato-sensoriali sulla base dell'esperienza individuale. La comparsa di uno stimolo che è già stato categorizzato determina l'attivazione di una specifica risposta somato-sensoriale, la quale appunto marca positivamente o negativamente le rappresentazioni mentali delle conseguenze che si associano alle varie risposte comportamentali che l'individuo può adottare in risposta a quel determinato stimolo. Questo meccanismo, che può seguire tanto una via cosciente quanto subcosciente precede, secondo Damasio, qualunque tipo di analisi costi-benefici, la quale richiede l'intervento di altre regioni corticali e un tempo maggiore per dispiegarsi. [...] Il meccanismo del marcatore somatico, sottolinea Damasio, non delibera certo per noi, dal momento che altre e più complesse valutazioni sono spesso necessarie al fine di prendere una decisione, ma sicuramente ci consente di fronteggiare in maniera ottimale la maggior parte delle situazioni della vita di ogni giorno". (F. Spampani, *Razionalità e comportamento emotivo: una prospettiva*, Dottorato in Scienze Cognitive XIX ciclo, Università degli Studi di Siena, anno accademico 2003-2004, p. 13).

⁵⁸⁷ Damasio in *Il sé viene alla mente*, distingue in maniera netta le emozioni e i sentimenti e a proposito di questa distinzione, scrive: "I sentimenti delle emozioni [...] sono percezioni composite di quello che accade nel nostro corpo e nella nostra mente quando ha luogo un'emozione. Per quanto riguarda il corpo, più che azioni vere e proprie i sentimenti sono immagini di azioni; il mondo dei sentimenti è un mondo di percezioni eseguite nelle mappe cerebrali. [...] Mentre le emozioni sono azioni accompagnate da idee e da particolari modalità di pensiero, i sentimenti delle emozioni sono perlopiù le percezioni di quello che il nostro corpo fa mentre l'emozione è in corso, unite alla percezione del nostro stato mentale in quel medesimo lasso di tempo. [...] La tristezza rallenta il pensiero e può portare a indugiare nella situazione che l'ha causata; la gioia, per contro, può accelerare il pensiero e ridurre l'attenzione prestata a eventi non rilevanti. L'insieme di tutte queste risposte costituisce uno "stato emozionale", che si dispiega nel tempo, in modo abbastanza rapido, per poi diradarsi finché nella mente non sono introdotti nuovi stimoli in grado di causare emozioni, dando così inizio a un'altra reazione a catena. I sentimenti delle emozioni costituiscono il passaggio ulteriore che segue a ruota l'emozione e sono il suo risultato ultimo, legittimo e consequenziale, del suo processo: in altre parole, la percezione composta di tutto quello che è accaduto durante l'emozione, ovvero le azioni, le idee, lo stile che caratterizza il flusso di queste ultime". (Cfr. A. Damasio, *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano, 2012, pp.144-146).

⁵⁸⁸ A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, 1995, op.cit. p. 245.

immediato di segnalare dov'è l'interesse e quali sono gli scopi prevalenti e ne consegue che anche l'elaborazione cognitiva è dominata in tal senso⁵⁸⁹. Per Damasio tanto il sentire un'emozione in prima persona, quanto il riconoscerne una altrui, dipenderebbero dal coinvolgimento delle aree della corteccia somatosensoriale e dell'insula. La vista di un volto disgustato o addolorato determinerebbe nel cervello dell'osservatore una modifica nell'attivazione delle sue mappe corporee, sicché egli percepirebbe l'emozione altrui "come se" fosse lui stesso a sentirla⁵⁹⁰. L'osservazione di volti altrui che esprimono un'emozione determinerebbe un'attivazione dei neuroni specchio della corteccia premotoria. Questi invierebbero alle aree somatosensoriali e all'insula una copia del loro pattern di attivazione (*copia efferente*), simile a quello che inviano quando è l'osservatore a vivere quell'emozione⁵⁹¹. La risultante attivazione delle aree sensoriali, analoga a quella che si avrebbe quando l'osservatore esprime spontaneamente quell'emozione ("Come se"), sarebbe alla base della comprensione delle reazioni emotive degli altri⁵⁹². Per questi motivi un altro aspetto preso in esame durante l'esercizio di *warm-up* è stato analizzare anche la *componente empatica*, intesa come la capacità di riconoscimento delle emozioni proprie e altrui. Secondo gli studi effettuati all'inizio degli anni Novanta, presso l'istituto di fisiologia dell'Università di Parma, i neuroni specchio costituirebbero il substrato neurobiologico del meccanismo empatico. Questi neuroni, scoperti per la prima volta nella corteccia premotoria del macaco, si attivano sia durante l'esecuzione di un movimento finalizzato, sia durante l'osservazione di qualcuno che compie il medesimo atto, provocando in questo caso l'inibizione del movimento stesso⁵⁹³. Gli stessi neuroni sono stati trovati nelle regioni temporo-parieto-premotorie della corteccia umana e secondo gli studi effettuati sembra che abbiano un ruolo preponderante nella comprensione ed esecuzione delle azioni⁵⁹⁴. Il sistema dei neuroni specchio dell'uomo

⁵⁸⁹ In questo senso, gli studi di Damasio forniscono anche una prova indiretta di come gli individui siano maggiormente in grado di comprendere cognitivamente meglio le situazioni e così riuscire ad essere anche più adattivi ai contesti in cui si trovano riuscendo ad agire in modo più appropriato, quando hanno accesso alle emozioni.

⁵⁹⁰ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, Raffaello Cortina, Milano, 2006, p.178.

⁵⁹¹ Nel descrivere questo meccanismo, lo stesso Damasio ha indicato nell'insula la regione più importante del circuito "come se". A riguardo: G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, 2006, op.cit. p.179.

⁵⁹² Ibidem.

⁵⁹³ Cfr. G. Rizzolatti, L. Fadiga, V. Gallese, L. Fogassi, *Premotor cortex and the recognition of motor actions*. «Cognitive brain research», 3(2), 1996, pp.131-141.

⁵⁹⁴ Cfr. L. Fadiga, L. Fogassi, G. Pavesi, G. Rizzolatti, *Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study*, «Journal of neurophysiology», 73(6), 1995, pp. 2608-2611; Cfr. G. Buccino, F. Binkofski, G.R. Fink, L. Fadiga, L. Fogassi, V. Gallese, R.J. Seitz, K. Zilles, G. Rizzolatti, H.J. Freund, *Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI*

possiede delle proprietà non riscontrabili nella scimmia: esso codifica atti motori transitivi e intransitivi, inoltre, è in grado di selezionare sia il tipo di atto, sia la sequenza dei movimenti che lo compongono e non necessita di un'effettiva interazione con gli oggetti, attivandosi anche quando l'azione è semplicemente mimata⁵⁹⁵. Mentre si osserva qualcun'altro, i neuroni specchio permettono di comprendere immediatamente il significato delle azioni messe in atto; in chi osserva avviene una selezione tra le "parole motorie" contenute nel suo vocabolario, finché non trova quelle corrispondenti alla situazione che sta osservando. A livello neuronale ciò che accade è che tra le popolazioni di neuroni specchio si attivano con maggiore intensità quelle che più *risuonano* con ciò che viene osservato. Viene, per così dire, evocata nella corteccia cerebrale un'azione potenziale corrispondente all'azione osservata: quest'azione potenziale ovviamente non viene espressa dal corpo, ma nella corteccia cerebrale ed è "come se" chi osserva, la stesse eseguendo davvero. In altri termini, è come se una parte della corteccia cerebrale avesse la capacità di entrare in risonanza con le azioni osservate⁵⁹⁶. I neuroni specchio si trovano in diverse aree cerebrali, costituendo un *network* neuronale che si occupa di controllare l'esecuzione dell'azione e che si attiva anche alla sola osservazione dell'azione. Tale *network* viene anche definito come *sistema mirror*. Il *sistema mirror* non è solo motorio, ma anche emozionale e costituisce, quindi, la base neurobiologica per la comprensione degli stati emotivi altrui. Le tecniche di *neuro-imaging* che consentono di visualizzare l'attività cerebrale dall'esterno, di "vedere" le varie parti del cervello in azione, oggi ci svelano gran parte dei segreti del cervello emotivo. Le scienze del sistema nervoso ci hanno mostrato il funzionamento di questa massa intricata di miliardi di cellule proprio nel momento in cui pensiamo e sentiamo, immaginiamo e sogniamo: la mole di dati così prodotta ci permette di comprendere come i centri emozionali del nostro cervello ci conducano a "colorare" le nostre emozioni⁵⁹⁷. Alcuni studi di *fMRI* (Functional Magnetic Resonance Imaging), infatti, hanno dimostrato che quando un individuo osserva un altro che manifesta un'emozione o una sensazione, si attivano le stesse aree cerebrali che si attiverebbero se fosse l'osservatore in prima persona ad avere quell'emozione o quella

study, «European Journal of Neuroscience», 13(2), 2001, pp. 400-404; Cfr. M. Iacoboni, I. Molnar-Szakacs, V. Gallese, G. Buccino, J.C. Mazziotta, G. Rizzolatti, *Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system*, «PLoS biology», 3(3), 79, 2005.

⁵⁹⁵ Cfr. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, 2006, op.cit.

⁵⁹⁶ M. Rizzato, D. Donelli, *Io sono il tuo specchio. Neuroni a specchio ed empatia*, Amrita, Torino, 2011, p.33.

⁵⁹⁷ L. Mongazzini, *La sorgente delle emozioni*, Morlacchi, Perugia, 2005, p.3.

sensazione (Insula, Corteccia Cingolata Anteriore, Corteccia Premotoria, Aree Somatosensoriali). Le informazioni provenienti dalle aree visive che descrivono i volti o i corpi che esprimono un'emozione arrivano direttamente all'insula, dove attivano un meccanismo specchio autonomo e specifico in grado di codificarle immediatamente nei corrispondenti formati emotivi. L'insula è il centro di questo meccanismo specchio, in quanto non è solo la regione corticale in cui sono rappresentati gli stati interni del corpo, ma costituisce un centro di integrazione visceromotoria la cui attivazione provoca la trasmissione degli input sensoriali in reazioni viscerali. Studi di elettrostimolazione dell'insula⁵⁹⁸ mostrano come la sua attivazione abbia la funzione primaria di generare le reazioni visceromotorie indispensabili per la comprensione in prima persona delle emozioni degli altri, dal momento che tale elaborazione presa di per sé - senza cioè alcuna risonanza visceromotoria - resta al livello di una "pallida" percezione, priva di *coloritura emotiva*⁵⁹⁹. Il *colore emotivo* dipende, infatti, dalla condivisione delle risposte visceromotorie che concorrono a definire le emozioni. Ad esempio, in situazioni sperimentali si è verificato che la vista di espressioni di disgusto attivasse nei partecipanti le stesse aree percettive normalmente coinvolte con sostanze maleodoranti, mostrando come il riconoscimento dello stato emotivo altrui sia immediato e automatico⁶⁰⁰. Analogamente, la capacità del cervello di risuonare alla percezione dei volti e dei gesti altrui e di codificarli immediatamente in termini visceromotori, fornisce il substrato neurale per una compartecipazione empatica che, sia pure in modi e a livelli diversi, sostanzia e orienta condotte e relazioni interindividuali. La comprensione immediata, in prima persona, delle emozioni degli altri che il meccanismo dei neuroni specchio rende possibile rappresenta inoltre il prerequisito necessario per quel comportamento empatico che sottende larga parte delle nostre relazioni interindividuali⁶⁰¹. I processi imitativi attivati dai neuroni specchio divengono un potenziale di sviluppo innovativo per la formazione interculturale, poiché la risonanza che producono i neuroni specchio è strettamente correlata all'esperienza diretta già posseduta dall'essere umano⁶⁰². Esperienze ritenute

⁵⁹⁸ Cfr. B. Wicker, C. Keysers, J. Plailly, J.P. Royet, V. Gallese, G. Rizzolatti, *Both of us disgusted in my insula: the common neural basis of seeing and feeling disgust*. «Neuron», 40, 2003, pp.655-664; Cfr. T. Singer, B. Seymour, J. O'Doherty, H. Kaube, R.J. Dolan, C.D. Frith, *Empathy for pain involves the affective but not the sensory components of pain*, «Science», 303, 2004, pp.1157-1162.

⁵⁹⁹ W. James, 1890, *Principi di psicologia*, (trad.it). SEL, Milano, 1901, p.751.

⁶⁰⁰ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, 2006, op.cit. p.182.

⁶⁰¹ Ivi, p.183.

⁶⁰² Cfr. V. Gallese, *Mirror neurons and the social nature of language: The neural exploitation hypothesis*, «Social Neuroscience», 3 (3-4), 2008, pp. 317-333.

significative già realizzate e interiorizzate attraverso la riflessione, presentano maggiori potenzialità di attivazione e, quindi, potenziale di apprendimento ulteriore. Anche in questo caso, siamo in presenza di un'ulteriore conferma della teoria di Vygotsky secondo la quale un'efficace azione di aiuto permette il raggiungimento della zona di sviluppo prossima. Queste evidenze scientifiche mettono in luce - per l'azione educativa - che ciò implica, in qualche modo, interrogarsi nel ripensare a processi e prodotti, a riprogettare ambienti e a rivedere strategie organizzative, soprattutto in riferimento a come accompagnare gli studenti durante le delicate fasi di passaggio da un ciclo scolastico all'altro, quando una fase di transizione può divenire cruciale rispetto a come vengono percepite le relazioni tra senso di autoefficacia percepito/competenza nel riconoscere e gestire le proprie emozioni/senso di responsabilità/aspettative per una riuscita scolastica e per il proprio futuro. Il meccanismo dei neuroni specchio incarna sul piano neurale quella modalità del comprendere che, prima di ogni mediazione concettuale e linguistica, dà forma alla nostra esperienza degli altri. In questo senso, lo scopo dell'esercizio di *warm-up* in oggetto ha cercato di far emergere le emozioni dei giovani studenti in associazione alle espressioni facciali che rappresentavano le emozioni e per comprendere se, dalla variegata gamma di vissuti che scandisce la quotidianità scolastica, prende corpo una rete di relazioni interindividuali e sociali che può o meno condizionare l'atteggiamento verso la scuola e verso il futuro.

5.3 Gli *storytelling* dei ricordi vissuti al termine di un ciclo scolastico come strumento per *de-scrivere* una situazione sociale di sviluppo

Ho scelto di utilizzare uno *storytelling* in forma scritta che prendesse in esame i ricordi scolastici dei giovani studenti dal momento che per sua natura è uno strumento che fornisce una modalità spontanea per ordinare le esperienze, in questo caso, vissute nell'arco temporale di un ciclo scolastico e rievocate per salienza al termine di un percorso formativo. Il termine *narrare* deriva etimologicamente dalla radice *gna-*, che significa "rendere noto", mentre il suffisso *-zione*, deriva dal latino *catione* e trasmette il carattere semantico dell'agire, dell'azione, del gesto e di tutta la situazione relazionale. Nella storia evolutiva dell'uomo, il narrare ha risposto e continua a rispondere a una necessità profonda, addirittura primordiale. Sia le "civiltà illiterate" che le "civiltà alfabetiche", hanno utilizzato la narrazione pur avendo forme diverse. La narrazione

attraversa le culture, le epoche, i luoghi ed è connaturata all'uomo; non si ha testimonianza di civiltà che non abbia utilizzato la narrazione, si potrebbe dire che essa è nata con l'uomo, con il nascere della socialità e della relazione interumana. A questo proposito, Connelly e Clandinin osservano che: *“Narrativa e vita vanno insieme e così l'attrazione principale del metodo narrativo è la sua capacità di rendere le esperienze di vita, sia personali che sociali, in modi rilevanti e significativi [...] lo studio della narrazione è lo studio dei modi in cui gli esseri umani vivono il mondo⁶⁰³”*. L'inchiesta narrativa, quindi, può considerarsi a tutti gli effetti un sottoprodotto della conoscenza narrativa, perché le storie narrate conservano i ricordi, stimolano riflessioni, collegano passato e presente e aiutano a immaginare il futuro. Nella prospettiva della *narrative inquiry*, dunque, si pone anche l'utilizzo dello *storytelling* in forma scritta come strumento di indagine della presente ricerca, allo scopo di determinare il significato di un'esperienza o evento particolare per cui se ne scrive una storia. Le costruzioni narrative hanno in sé la peculiarità di contestualizzare esplicitamente la particolare esperienza vissuta e facilitare una più approfondita comprensione, in quanto chi narra un evento o un episodio del suo passato si rivela come protagonista di un vissuto esclusivo, facendo emergere la sua “unicità”. In merito al rapporto motivazione e successo formativo, la letteratura della ricerca psico-pedagogica pone maggiore enfasi ed attenzione per i processi individuali o sociali lasciando poco spazio ai ricordi che però sembrano anch'essi essere importanti indicatori dal momento che implicitamente svolgono la funzione di orientamento scolastico generando una maggiore consapevolezza di sé e dei propri stati d'animo vissuti in un contesto, indirizzano a una idea di sé nel futuro e motivano ad agire in un certo modo ⁶⁰⁴. La riattivazione di esperienze personali vissute in ambito scolastico ha in sé quindi la potenzialità di fornire un possibile modello e ipotizzare attività mirate che possono contribuire con successo alla risoluzione di problematiche inerenti all'adattamento scolastico. Attraverso la narrazione scritta, infatti, emergono le memorie personali con meno imbarazzo e condizionamento degli altri compagni di classe e si possono analizzare anche gli aspetti socio-emotivi che hanno delineato l'esperienza da ricordare. Il *pensiero narrativo* organizza l'esperienza soggettiva e interpersonale, mentre il *discorso narrativo* rende possibile la riflessione che da forma al vissuto e lo restituisce

⁶⁰³ Cfr. F.M. Connelly, D.J. Clandinin, *Stories of experience and narrative inquiry*, «Educational Researcher», 19, (5), 1990, pp. 2-14.

⁶⁰⁴ Cfr. D. Pillemer, *Directive functions of autobiographical memory: The guiding power of the specific episode*, «Memory», 11(2), 2003, pp. 193-202.

comprensibile, comunicabile e ricordabile. Il racconto di una storia implica sempre un “confronto dialogico”, rimanda a un ricordo (quindi a un *feedback*, a un vissuto esperienziale) e di conseguenza comporta una certa componente emotiva che caratterizza la storia stessa. Studiosi di diverse discipline, tra cui la psicologia cognitiva, la psicologia dello sviluppo, l’antropologia e la filosofia, hanno iniziato a teorizzare e scrivere sul modo in cui la memoria autobiografica è organizzata, sul ruolo che la narrazione gioca nello sviluppo della memoria autobiografica e sulle relazioni tra memoria autobiografica, narrazione e concetto di sé. Se le narrazioni sono un legame critico tra memoria e sé, allora diventa evidente che i ruoli del linguaggio e dell’interazione sociale sono di primaria importanza. Nella convinzione che sia la memoria che il sé sono costruiti attraverso specifiche forme di interazioni sociali e/o strutture culturali che portano alla formazione di una narrazione autobiografica e che ognuno di noi crea una narrazione della vita incastonata in strutture socio-culturali che definiscono ciò che è appropriato ricordare e come ricordarlo⁶⁰⁵, si può assumere che i ricordi autobiografici sono costruiti nell’interazione sociale. Questo presupposto si basa su un approccio dialettico allo sviluppo ben descritto da Vygotsky, quando osserva che le funzioni mentali superiori si sviluppano attraverso l’interazione sociale. Il linguaggio viene individuato da Vygotsky come lo strumento culturale più potente e flessibile attraverso cui i bambini iniziano a rappresentare il mondo in modi radicalmente nuovi. Esiste, quindi, una dialettica continua tra l’attuale livello rappresentazionale del bambino, le possibilità di interazione e l’interiorizzazione e la trasformazione di queste nuove forme di interazione in rappresentazioni più sofisticate. Un compito di socializzazione precoce per i bambini ad esempio è quello di imparare ad *esprimere e regolare le loro emozioni in modi socialmente desiderabili e apprezzati*⁶⁰⁶. La maggior parte dei bambini ha acquisito una comprensione di base delle emozioni all’età di tre o quattro anni, il che segna anche i loro primi ricordi d’infanzia nei loro ricordi⁶⁰⁷. La ricerca ha dimostrato che le relazioni madre-bambino durante l’infanzia modellano le esperienze emotive dei bambini durante la crescita; queste esperienze hanno un’influenza diretta sulla memoria autobiografica e

⁶⁰⁵ Cfr. R. Fivush, C.A. Haden (a cura di), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

⁶⁰⁶ N. Eisenberg, A. Cumberland, T.L. Spinrad, *Parental socialization of emotion*, «Psychological Inquiry», 9(4), pp. 241-273, 1998, p.242.

⁶⁰⁷ Cfr. Q. Wang, *Emotion knowledge and autobiographical memory across the preschool years: A cross-cultural longitudinal investigation*, «Cognition», 108(1), 2008, pp. 117-135.

sull'espressività emotiva⁶⁰⁸. La memoria autobiografica, il ricordo degli eventi dell'infanzia, si riferisce a uno specifico e duraturo ricordo di esperienze personali significative nella vita di un individuo. Comprende i ricordi di episodi significativi della vita personale ed è fondamentale per la formazione dell'identità e del benessere psicologico⁶⁰⁹. In quest'ottica, si nota come gran parte degli studi in merito a questa tematica si sono concentrati sul ruolo della madre nel processo di socializzazione. La ricerca ha scoperto che la memoria autobiografica è caratterizzata da un'accresciuta eccitazione emotiva⁶¹⁰. La conoscenza delle emozioni facilita la comprensione e l'organizzazione di informazioni significative sugli eventi e contribuisce a costruire la memoria autobiografica. In questa prospettiva, gli studi di Wang offrono un importante contributo dal momento che indagano, in particolare, le implicazioni emotive della narrazione nel rapporto madre-figli di origine cinese. Wang, infatti, ha osservato che:

- le conversazioni madre-bambino in Cina utilizzano uno stile peculiare di “critica emotiva” che si concentra sull'educazione a un comportamento corretto nel bambino e fornisce poche spiegazioni per l'emozione stessa⁶¹¹;
- la diade madre-figlio cinese utilizza uno stile conversativo poco elaborato, orientato in modo interdipendente, dove le madri spesso ripetono domande per ottenere risposte affermative e danno molta importanza alle regole morali e agli *standard* comportamentali da seguire modellando il ricordo autobiografico e contribuendo a significare i contenuti dei primi ricordi d'infanzia⁶¹²;
- nel raccontare un ricordo autobiografico della propria infanzia, i bambini di origine cinese forniscono informazioni scarse in merito a esperienze passate e si focalizzano sugli aspetti del racconto che riguardano le interazioni sociali e le *routine* quotidiane, spesso soffermandosi sulla descrizione dei ruoli sociali, sulle caratteristiche specifiche del contesto e nella narrazione dei loro comportamenti o di quelli degli adulti di riferimento

⁶⁰⁸ Cfr. L.A. Camras, R. Bakeman, Y. Chen, K. Norris, T.R. Cain, *Culture, ethnicity, and children's facial expressions: A study of European American, mainland Chinese, Chinese American, and adopted Chinese girls*, «Emotion», 6(1), 103, 2006.

⁶⁰⁹ Cfr. R. Fivush, *Children's recollections of traumatic and non traumatic events*, «Development and Psychopathology», 10(4), 1998, pp. 699-716.

⁶¹⁰ Cfr. J.L. McGaugh, *Memory and emotion: The making of lasting memories*, Columbia University Press, New York, 2003.

⁶¹¹ Cfr. Q. Wang, “Did you have fun?”: *American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences*, «Cognitive Development», vol.16, n.2, 2001, pp. 693-715.

⁶¹² Cfr. Q. Wang, M.D. Leichtman, K.I. Davies, *Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds*, «Memory», 8:3, 2010, pp.159-177.

utilizzano un tono neutro o dimesso⁶¹³. Anche sulla base di questi riferimenti in letteratura - per coinvolgere gli studenti di origine cinese in un processo di narrazione che implicasse la memoria autobiografica - ho ipotizzato che scegliere una forma scritta avesse potuto facilitare il ripristino di alcuni episodi ritenuti significativi al termine di un ciclo formativo e che un recupero di ricordi, richiesto per salienza emotiva, avesse potuto restituire un “effetto autoscatto-narrativo” dal passato scolastico. In particolare, lo *storytelling* in forma scritta è una metodologia che usa la narrazione come mezzo creato dalla mente per inquadrare gli eventi della realtà e spiegarli secondo una logica di senso. Nella presente ricerca è stato utilizzato come strumento di ricerca per comprendere più profondamente possibile qual’è la causa che scatena le emozioni (la scelta delle emozioni rispetto ai ricordi scolastici) ed inoltre per facilitare la comunicazione delle esperienze, come strumento riflessivo per la costruzione di significati interpretativi della realtà. Gli accadimenti, le azioni e i comportamenti descritti dalla narrazione vengono spiegati e compresi, quindi è possibile affermare che essa rappresenta un’operazione fondamentale che facilita la mente umana a compiere processi di *sense-making*⁶¹⁴. In particolar modo, il coinvolgimento biografico *permette di ricostruire il percorso di vita di individui che hanno condiviso la stessa esperienza [...] facendone emergere la dimensione cognitiva, affettiva, valoriale e relazionale*⁶¹⁵. Tale strumento per di più risulta di grande utilità per indagare su realtà ancora non del tutto esplorate, ad esempio, gruppi-classe che sono culturalmente eterogenei e che presentano una complessità specifica e di cui poco si conosce riguardo ai processi di socializzazione, alle problematiche identitarie e difficoltà specifiche dell’inserimento scolastico⁶¹⁶. Attraverso la richiesta di uno *storytelling* in forma scritta in merito ai ricordi scolastici, viene ad essere facilitata l’esplorazione dell’universo degli alunni, evidenziandone le personali esperienze e percezioni relative a eventuali difficoltà o a criticità relazionali, oltre che la comprensione dei significati attribuiti ai momenti di condivisione. Dare rilievo a uno *storytelling* che prendesse in esame i ricordi scolastici al termine di un ciclo scolastico, ha rappresentato in aggiunta anche una base epistemologica per interpretare fenomeni e processi, dal momento che

⁶¹³ Cfr. Q. Wang, *The Emergence of Cultural Self-Constructs: Autobiographical Memory and Self-Description in European American and Chinese Children*, «Developmental Psychology», 40(1), 2004, pp. 3-15.

⁶¹⁴ Cfr. C. Petrucco, M. De Rossi, *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2009.

⁶¹⁵ Cfr. D. Demetrio, *L’educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

⁶¹⁶ Cfr. P. D’Ignazi, *Ragazzi immigrati. L’esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l’intervista biografica*, Franco Angeli, Milano, 2015.

l'indagine narrativa è uno strumento per penetrare in profondità nelle cause e nelle ragioni dell'evento narrato che costituisce l'unità di base dell'analisi⁶¹⁷. I particolari che sono stati raccontati costruendo una storia, sono divenuti reali e hanno così determinato la storia stessa, promuovendo uno sviluppo generativo tra l'esperienza, l'osservazione della stessa e le sensazioni riemerse con la rielaborazione. La narrazione di un fatto o di un evento - pur essendo un fatto soggettivo e individuale - esplica i significati che esprime nell'ambito di una struttura sociale e culturale ben delineata, dove convenzionalmente sono stati stabiliti dei codici⁶¹⁸. Questo aspetto è ben sottolineato dagli studi con orientamento socioculturale, il cui padre iniziatore può essere considerato Vygotskij; secondo questo orientamento la mente non è mai isolata, ma funziona nel mondo e con il mondo e le modalità con cui costruisce conoscenza sono influenzate dagli incontri con gli altri, dalle esperienze e dai contesti in cui ci si trova a interagire⁶¹⁹. In questa prospettiva sistemica e a fronte dell'indagine narrativa, è da ricordare anche il contributo di Bronfenbrenner, quando in una prospettiva ecologica di sviluppo richiama l'importanza dell'osservazione per i soggetti in età evolutiva; le loro esistenze, infatti, sono caratterizzate da azioni, eventi, emozioni e ricordi ad esse legati, per cui non è possibile non prendere in esame i processi di sviluppo e non considerare l'incidenza di una specifica situazione multidimensionale. Bronfenbrenner sottolinea, infatti, che i processi di sviluppo sono da interpretare all'interno di una cornice che inevitabilmente prende in considerazione anche l'influenza dei vari ambienti di vita, in quanto i soggetti in età evolutiva non restano immuni dall'influenza dei significati (norme, valori, credenze e simboli espressivi, ecc.) acquisiti a livello micro (famiglia e amici), meso (scuola, lavoro, città), eso-sociale (le istituzioni che governano i contesti di vita) e macro (leggi, politiche, valori, cultura). Anche il pensiero di Bateson va in questa direzione e pone riflessioni in merito alla dimensione narrativa quando - facendo riferimento alla concezione ecologica dell'apprendimento⁶²⁰ - sottolinea come la caratteristica peculiare degli esseri umani è "pensare per storie". Secondo Bateson solo le strutture della narrazione sono capaci di dare senso e ordine a ciò che degli esseri umani pensano e scoprono, ma anche alle rappresentazioni che gli individui costruiscono di sé stessi. La complessità del funzionamento della mente è da interpretare per Bateson in una

⁶¹⁷ Ibidem.

⁶¹⁸ Cfr. C. Petrucco, M. De Rossi, *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, 2009, op. cit.

⁶¹⁹ Cfr. L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, 1987, op.cit.

⁶²⁰ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.

prospettiva olistica, sistemica e *co-evolutiva* considerando più che i contenuti, le relazioni e la loro centralità, motivo per il quale non si dovrebbero mai separare la ragione dalla dimensione affettivo-emotiva per poter comprendere gli impliciti nessi legati alla creazione soggettiva dei significati. In questo senso, l'elemento autobiografico nello *storytelling* in forma scritta è fondamentale, perché la realtà diventa una presupposizione, un indizio, una narrazione appunto, che corrisponde ad un'interpretazione soggettiva. Se, per altri versi, non esiste una posizione univoca riguardo al ruolo della narrazione nella struttura della memoria autobiografica, la gran parte degli autori concorda però riguardo alla sua organizzazione gerarchica: i ricordi si ordinerebbero secondo livelli differenti di astrazione della conoscenza, da quelli più generici e indefiniti a quelli di eventi specifici. Il grado di specificità della narrazione è una delle componenti fenomenologiche del ricordo maggiormente indagate sia per la facilità con cui può essere operazionalizzata e misurata, sia per la sua relazione con altre componenti del ricordo come l'intensità emotiva. In presenza di una situazione emotivamente coinvolgente, l'eccitazione provoca in genere il rilascio da parte delle ghiandole surrenali, di adrenalina, un ormone periferico che sembra consolidare i processi di memoria⁶²¹. In virtù di questo meccanismo, la decisione di trasferire le esperienze dal deposito a breve termine a quello permanente sarebbe presa quindi su base emozionale, al punto che *“senza emozioni non c'è adeguata elaborazione delle cose apprese e forse nemmeno apprendimento”*⁶²²; gli eventi connotati emotivamente verrebbero pertanto impressi con più incisività nella memoria, lasciando indietro quelli emotivamente più neutri. Inoltre, le implicazioni emotive di un'esperienza costituiscono una sorta di “suggerimenti” che attivano le reti associative in cui sono immagazzinati i ricordi; in questo modo, esse aiuterebbero sia la memorizzazione, sia la rievocazione di quell'esperienza⁶²³. Tra le dimensioni della memoria autobiografica, peraltro, sono molti gli autori che attribuiscono un ruolo importante alle emozioni che il soggetto ha provato al momento della codifica di un ricordo e che rivive durante la fase di *recupero/ripristino*, tanto che la capacità di regolare gli affetti sarebbe così rilevante per il funzionamento della memoria da ostacolare o facilitare il processo di recupero di

⁶²¹ Secondo quanto dimostrato da McGaugh e colleghi. Poiché, però, l'adrenalina non supera la barriera ematoencefalica, si tratta probabilmente di un effetto indiretto: l'adrenalina rilasciata dalla midolla surrenale agisce sul nervo vago, che termina nel nucleo del tratto solitario del midollo il quale manda le proprie emissioni al *locus ceruleus* che, a sua volta, rilascia noradrenalina in diverse aree del proencefalo, amigdala e ippocampo compresi. Cfr. J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, 2003, op.cit., in L. Mongazzini, *La sorgente delle emozioni*, Morlacchi, Perugia, 2005, p.34.

⁶²² Cfr. E. Boncinelli, *Il cervello, la mente, l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano, 2000, p.214, in L. Mongazzini, *La sorgente delle emozioni*, 2005, op.cit., p.34.

⁶²³ Cfr. L. Mongazzini, *La sorgente delle emozioni*, 2005, op.cit., p.33-35.

una traccia mnestica⁶²⁴. Nello specifico della presente ricerca, è stato richiesto ai giovani studenti partecipanti di scegliere soltanto due ricordi scolastici tra i tanti a disposizione (selezione dei ricordi effettuata per intensità e salienza emotiva) e di associarli ad altrettante due tra le sette emozioni primarie analizzate precedentemente in fase di *warm-up* sul riconoscimento delle espressioni facciali secondo la categorizzazione della teoria neuro-culturale di Ekman (1972-1992). Utilizzando il ricordo con questa modalità si è implicitamente chiesto ai giovani studenti di fare una selezione e di determinare internamente una gerarchia tra i propri ricordi scolastici (la selezione dei ricordi durante il ciclo scolastico ha rappresentato il grado di specificità della narrazione); in altre parole, si è chiesto loro di “mettere ordine”, di dare un senso attivo alle molteplici esperienze quotidiane (*pensiero narrativo*), per poter far sì che il vissuto potesse prendere forma e dunque essere compreso, comunicato, e ricordato (*discorso narrativo*). In questo caso, la narrazione dei ricordi scolastici ha fornito anche un modo agile ed efficace per intraprendere un’analisi sulla rielaborazione e sull’attribuzione dei significati all’esperienza scolastica al termine di un ciclo di studi e su come - eventi considerati significativi - sono stati costruiti dai soggetti attivi⁶²⁵. Durante le attività proposte in aula, che hanno coinvolto tutto il gruppo-classe con la collaborazione degli insegnanti che hanno aderito al progetto di ricerca, ai giovani studenti partecipanti sono stati presentati sette fogli ognuno dei quali in corrispondenza delle sette emozioni già presentate precedentemente. Per semplificazione, si è chiesto loro di associare un colore a una emozione seguendo il riferimento dato dall’accoppiamento: rabbia-rosso, disgusto-arancione, tristezza-blu, gioia-giallo, paura-nero, sorpresa-azzurro e disprezzo-verde. Dopodiché, ai giovani studenti è stato chiesto di scegliere soltanto due tra i ricordi del periodo scolastico e di prendere un foglio colorato relativo all’emozione sul quale avrebbero associato il ricordo da narrare in forma scritta. Infine, al termine della scrittura degli *storytelling*, gli è stato chiesto di introdurre il foglio colorato in una corrispettiva cartella colorata allo stesso modo (Cfr. fig. 73, allegato B); questa modalità di condividere idealmente il proprio ricordo con gli altri, ha rappresentato per tutti un diario delle emozioni di classe suddiviso per emozioni. Ogni gruppo-classe, dunque, al termine della prova ha prodotto il *diario di classe della gioia*, il *diario di classe della rabbia*, il *diario di classe della paura* e così via. In questa operazione di valorizzazione della memoria

⁶²⁴Cfr. M.A. Conway, C.W. Pleydell-Pearce, *The construction of autobiographical memories in the self-memory system*, «Psychological review», 107(2), 261, 2000.

⁶²⁵ C.K. Riessman, *Narrative Analysis*, CA: Sage, Newbury Park, 1993, p. 70.

personale e collettiva dei gruppi-classe - a livello individuale e gruppale - si è assistito ad un esercizio di integrazione, rilettura e *ri-assunzione* della cosa vissuta, di *ri-appropriazione* del passato. Si è preso atto di aver compiuto un tragitto di vita nello spazio e nel tempo, di quali fossero gli avvenimenti conservati in memoria e ritenuti più significativi, come atto di autocoscienza e *auto-ricostruzione di sé* in un *co-essere* strettissimo con la dimensione del futuro. Senza un adeguato confronto-ricordo con le esperienze dimenticate, gli esseri umani entrerebbero in una pericolosa spirale di spersonalizzazione. I ricordi personali assumono una “funzione psicodinamica”⁶²⁶, cioè garantiscono una continuità di sé nel passato, nel presente e nel futuro, organizzando e ricostruendo la propria esperienza in modo da formare un tutto coerente, un sé integrato. Alcuni autori sostengono che memoria autobiografica e conoscenza di sé si intreccino a tal punto da coincidere: “*il mio sé esteso non è altro che un accumulo di ricordi*”⁶²⁷. I ricordi personali sarebbero “l’espressione fenomenologica” del sé, cioè una forma di conoscenza dell’esperienza che deriva dalla percezione della realtà fisica e sociale⁶²⁸, che permette di comprendere l’insieme di attitudini, aspettative, significati e sensazioni che compongono la personalità⁶²⁹. Anche il “sé”, in quanto concetto psicologico, ha subito numerose ridefinizioni che hanno portato alla confusione concettuale riguardo ai suoi molteplici significati⁶³⁰, anche se la gran parte della letteratura sul tema attualmente intende il concetto di sé come una rappresentazione multifaccettata, che - in linea con la visione interpersonale, relazionale e intersoggettiva delle molteplicità dei sé - descrive il sé come un insieme complesso di emozioni, ricordi, attitudini e impulsi che costituiscono la personalità⁶³¹. In questo senso, il sé diventa così multiforme da costituire nelle sue mille sfaccettature e funzioni, il ponte per comprendere la struttura di personalità attraverso i ricordi⁶³². Un ruolo importante per la ritenzione delle informazioni è ricoperto dalle emozioni. Fabbro a tal riguardo afferma: “*le strutture emotive del sistema nervoso sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria [...]; le*

⁶²⁶ Cfr. D.B. Pillemer, *Remembering personal circumstances: A functional analysis*, 1992.

⁶²⁷ Cfr. U. Neisser, *Five kinds of self-knowledge*, «Philosophical psychology», 1(1), 1988, pp. 35-59.

⁶²⁸ Cfr. C.R. Barclay, *Autobiographical remembering: Narrative constraints on objectified selves*, in D.C. Rubin (a cura di), *Remembering Our Past: Studies in Autobiographical Memory*, Cambridge University Press, 1996, pp. 94-125.

⁶²⁹ Cfr. L.A. Sroufe, *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*, Cambridge University Press, New York, 1996.

⁶³⁰ Cfr. J.C. Muran, *Multiple selves and depression*, «In-Session: Psychotherapy in Practice», 3, 1997, pp.53-64.

⁶³¹ Cfr. J. Wallin, *The Interpretive Spirit of Borderline Figures*, «Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies», 5 (1), 2007.

⁶³² Cfr. A. Smorti, *Adolescenza e solitudine*, «Psicologia sociale», 2 (2), 2007, pp.213-216.

*situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo*⁶³³”, sono più utili per l’individuo rispetto a quelle neutrali, affinché il soggetto possa “*evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole*”. In un contesto culturalmente eterogeneo dove la presente ricerca si è realizzata, l’utilizzo dello *storytelling* in forma scritta non solo mi è sembrato uno strumento di facile comprensione e utilizzo, ma soprattutto utile per ricavare informazioni per la ricerca qualitativa; durante la fase di realizzazione ho potuto verificare, infine, come in una realtà caratterizzata per tutti da condizioni di continua incertezza e che richiede una sempre più capacità adattiva, rielaborare le esperienze vissute è una necessità dettata dal bisogno di non perdersi, di orientarsi. Anche per questo motivo, l’utilizzo dello *storytelling* in forma scritta, non solo ha soddisfatto il criterio di indagine ipotizzato, ma anche il criterio formativo poiché è stato proposto in “*un momento di passaggio, di crisi e di transizione, dove occorre una continua riconquista di sé, rimettersi a fuoco per comprendersi e inaugurare l’avvio di un processo di ripensamento e di rielaborazione orientato a possedere il senso del vissuto e a dirigerne il percorso a venire*”⁶³⁴.

5.4 Il *circle time*: stati d’animo del presente e aspettative future

In prospettiva *culturally sensitive research*, ho considerato la difficoltà degli studenti di origine cinese a comunicare apertamente di sé nel più ampio contesto del gruppo-classe⁶³⁵. Così, in accordo con tutti i Dirigenti Scolastici e i docenti delle scuole che hanno partecipato alla ricerca - nel tentativo di facilitare la comunicazione e approfondire alcuni aspetti più personali in un clima più intimo e raccolto - ho deciso di proporre un *circle time* in cui coinvolgere soltanto gli studenti di origine cinese presenti all’interno dei gruppi-classe. I sottogruppi di studenti di origine cinese hanno partecipato all’attività del *circle-time* durante le ore di frequenza scolastica in uno spazio tranquillo e fuori dalla classe. In ogni sessione di lavoro con le 16 classi (8 di scuola primaria e 8 di scuola secondaria), le considerazioni dei partecipanti in relazione alle tematiche proposte sulle

⁶³³ F. Fabbro, *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma, 1996, p. 110.

⁶³⁴ Cfr. D. Demetrio, *La scrittura come via alla coscienza introspettiva di sé, del corpo, del mondo*, p.171-188, in L. Collacchioni, A. Mannucci (a cura di), *L’avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, ETS, Pisa, 2009.

⁶³⁵ Cfr. J. Li, L. Wang, K. Fischer, *The organisation of Chinese shame concepts?*, «Cognition and Emotion», 18(6), 2004, pp. 767-797; Cfr. M. Yik, *How unique is Chinese emotion*, The Oxford handbook of Chinese psychology, 2010, pp. 205-220; Cfr. J. Li, *A Chinese cultural model of learning*, How Chinese learn mathematics: Perspectives from insiders, 2004, pp. 124-156.

quali riflettere, sono state sia registrate con tracce audio successivamente trascritte, sia scritte estemporaneamente durante la conduzione. La scelta di un riadattamento del *circle time* mi è sembrata funzionale per le sue caratteristiche di predisporre un clima accogliente in cui poter favorire un atteggiamento interpersonale positivo, di apertura e collaborazione. È noto, infatti, come questo strumento con la sua caratteristica disposizione in cerchio faciliti la comunicazione, poiché la distribuzione paritaria dello spazio fisico e la rigorosa rotazione degli interventi producono quasi subito nei partecipanti un senso di complicità positiva all'interno del gruppo; il cerchio viene percepito come un contenitore solido che sviluppa e potenzia reti di sostegno. In questo caso inoltre, dovendo stimolare una discussione su sé stessi ma anche aperta nel confronto con altri, ho ipotizzato che il senso di cooperazione che la circolarità produce, potesse creare un valore aggiunto e favorire un clima disteso e di sostegno reciproco tra i pari età connazionali. Le dinamiche che si sviluppano dal *circle time*, proprio in virtù della caratteristica della circolarità che crea le condizioni per esprimersi, facilitano la libera espressione delle proprie opinioni su un dato tema e la comunicazione interpersonale in merito ai propri vissuti personali, favorendo una conoscenza di sé e il confronto con le opinioni altrui. La letteratura sul *circle time*, sottolinea che questo strumento è ampiamente utilizzato in situazioni in cui lo scopo principale è *dar voce* agli studenti su questioni che si considerano di importanza rilevante, ad esempio, quando coinvolgerli con questa modalità ha a che vedere con tematiche che riguardano la rielaborazione di esperienze o un processo decisionale⁶³⁶. In questo caso, oltre che in coerenza con i motivi del *dar voce* su questioni rilevanti, l'intervento che ha previsto l'utilizzo del *circle time* è stato anche collocato all'interno di un progetto di ricerca con il fine di promuovere sviluppo sociale ed emotivo e per creare presupposti di benessere in ambito scolastico⁶³⁷.

⁶³⁶ Cfr. J. Rudduck, *Going to the 'big school': the turbulence of transition*, in Rudduck et al. (a cura di) *School improvement: What can pupils tell us?*, David Fulton, London, 1996, pp.19-28.; Cfr. F. Kessler, *Focus groups as a means of qualitatively assessing the U-boat narrative*, «Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization», 37(4), 2000, pp.33-60; Cfr. K. Riley, J. Docking, *Voices of disaffected pupils: implications for policy and practice*, «British Journal of Educational Studies», 52(2), 2004, pp.166-179; Cfr. F. Guajardo, D. Perez, M.A. Guarjardo, E. Davila, J. Ozuna, M. Saenz, N. Casaperalta, *Youth voice and the Llano Grande Center*, «International Journal of Leadership in Education», 9(4), 2006, pp.359-362.

⁶³⁷ Cfr. M. Arnot, D. Reay, *A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation*, «Discourse: studies in the cultural politics of education», 28(3), 2007, pp. 311-325; Cfr. N. O'Brien, T. Moules, *So round the spiral again: A reflective participatory research project with children and young people*, «Educational Action Research», 15(3), 2007, pp. 385-402; Cfr. G. Whitty, E. Wisby, *Whose voice? An exploration of the current policy interest in pupil involvement in school decision-making*, «International Studies in Sociology of Education», 17(3), 2007, pp.303-319.

Anche se il *circle-time* nasce originariamente da contesti anglosassoni e statunitensi⁶³⁸ - a partire dalla scuola dell'infanzia per continuare nei cicli successivi - attualmente non è raro anche nelle classi di molti paesi europei osservare, in qualsiasi giorno della settimana, gruppi di alunni formare un cerchio per condividere ad inizio o durante la giornata le loro esperienze personali con l'insegnante. Mosley sottolinea come il *circle-time* sia un mezzo molto utile e versatile per rispondere ai bisogni sociali ed emotivi degli studenti⁶³⁹, dal momento che è al tempo stesso un'attività attentamente strutturata e una strategia che può migliorare l'autostima e incoraggiare relazioni positive attraverso la condivisione di pensieri e sentimenti⁶⁴⁰. Il *circle-time* è un metodo di lavoro ideato dalla psicologia umanistica negli anni Settanta con lo scopo di proporre uno strumento efficace per aumentare la vicinanza emotiva all'interno di un gruppo; il cerchio come strumento di lavoro, infatti, si rileva particolarmente efficace per stimolare gli studenti ad acquisire consapevolezza delle proprie ed altrui emozioni, per acquisire conoscenze su di sé e su come meglio gestire le relazioni sociali, sia con i coetanei che con gli adulti di riferimento. Oltre alla gestione delle emozioni il *circle-time* è un gruppo di discussione che affronta argomenti di varia natura con il fine di migliorare le abilità comunicative. Nel caso specifico di questa esperienza di ricerca, ho cercato di interpretare il ruolo di guida nel *circle-time* del sottogruppo di studenti di origine cinese, assumendo l'atteggiamento del facilitatore: ho proposto argomenti su cui riflettere, senza mai essere direttivo e senza mai esprimere giudizi di valore, consenso o dissenso in merito al contenuto degli interventi su ciò che emergeva via via dalla discussione, osservando i rapporti all'interno del sottogruppo, incoraggiando all'interazione con gli altri e all'espressione e alla condivisione di emozioni e opinioni personali. Prima di iniziare ho cercato di chiarire alcuni aspetti sincerandomi di essere stato compreso da tutti i partecipanti per non

⁶³⁸ Murray White è stato il primo autore britannico a pubblicare un libro sul "tempo del cerchio" e i suoi *Magic Circles* hanno aumentato la popolarità di questa metodologia durante gli anni Ottanta. A riguardo: M. White, *Magic Circles-self-esteem for everyone through circle time* (2nd edition 2009 www.sagepub.co.uk). Sempre in ambito anglosassone, a Jenny Mosley invece, si attribuisce il merito di averne sperimentato e divulgato l'uso nelle scuole e in altri contesti di gruppo. Il *circle time* negli Stati Uniti invece è un programma meno formale. Viene utilizzato a partire dalla scuola dell'infanzia, ma anche nei cicli scolastici successivi può venire riproposto: sono previsti due o tre incontri di gruppo al giorno che vengono chiamati appunto, *circle time*, in cui i bambini si siedono in cerchio (di solito su un tappeto) e l'insegnante può leggere un libro ad alta voce, condurre un canto o coinvolgere i bambini in una discussione a partire dalle curiosità dei bambini su temi di attualità o su dinamiche relazionali che si presentano in classe. Il *circle-time*, sia nel contesto anglosassone che in quello statunitense, è generalmente utilizzato per gruppi-classe in cui la fascia di età va dai 2 agli 11-12 anni.

⁶³⁹ Cfr. J. Mosley, *Quality circle time in the Primary School* (vols 1 & 2), LDA, Cambs, 1996 & 1999.

⁶⁴⁰ Cfr. C. Canney, A. Byrne, *Evaluating Circle Time as a support to social skills development - Reflections on a journey in school-based research*, «British Journal of Special Education», 33(1), 2006, pp.19-24.

compromettere l'esito atteso; tra le raccomandazioni che ho esplicitato, ho sottolineato che nessuno era obbligato a parlare e che la successione degli interventi sarebbe stata rigorosamente rispettata e avrebbe seguito l'ordine del cerchio. Durante tutte le attività di *circle-time* ho cercato via via di attenermi al ruolo di coordinare del dibattito; ho facilitato la comunicazione chiedendo a ciascuno di intervenire ogni volta che si ripresentasse il suo turno, facendo rispettare l'ordine degli interventi, richiamando l'attenzione del gruppo sul compito ogni volta che ci si allontanava dal tema in discussione. All'interno dei sottogruppi di studenti di origine cinese coinvolti nella ricerca, non tutti i pari età presentavano però lo stesso livello di padronanza della lingua italiana e un decisivo aiuto è stato fornito dai giovani studenti con maggiori competenze comunicative che si sono prestati spontaneamente in compiti di interpretazione/traduzione su ciò che veniva espresso dai loro connazionali, compagni di classe. Le sollecitazioni che sono state fornite nell'ambito del *circle-time* con il sottogruppo degli studenti di origine cinese, sono state individuate come funzionali allo scopo di ottenere informazioni utili all'analisi della domanda di ricerca; traendo liberamente ispirazione da alcune tematiche già presenti nel "Quaderno dell'integrazione"⁶⁴¹ sono state, dunque, proposte alcune tematiche riguardo all'atteggiamento verso la scuola con un *focus group* in merito agli interrogativi: "Al termine di questo ciclo scolastico, potresti indicarmi quali sono le tue materie preferite? Perché le preferisci... perché ti interessano o perché le capisci facilmente?". La distinzione tra "interesse" e una "più facile comprensione", mi è sembrato un necessario approfondimento dal momento che molti degli studenti di origine cinese presentano ancora - anche a detta dei loro insegnanti - problematiche inerenti a semi-linguismo, per

⁶⁴¹ Cfr. G. Favaro (a cura di), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze, Polistampa, Firenze, 2008; Cfr. AA.VV., *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia, Regione Friuli Venezia Giulia*, USR FVG, 2011. Il Quaderno dell'integrazione è uno strumento, sperimentato in diverse città e scuole italiane, che si propone di rilevare le dinamiche integrative degli alunni stranieri e, al tempo stesso, di osservare il contesto in cui avviene il percorso di inserimento e l'efficacia dei dispositivi realizzati. A partire da sei indicatori (l'inserimento scolastico, la competenza in italiano come L2, le relazioni fra pari in classe, le relazioni in tempo extrascolastico e le modalità di aggregazione nella città il rapporto con la lingua e i riferimenti culturali d'origine e la motivazione), individuati come centrali in tutte le storie di integrazione, l'osservazione può riguardare infatti: la situazione di inserimento dell'alunno straniero/degli alunni stranieri; il "clima" relazionale in classe e fuori dalla scuola; i risultati ottenuti grazie a iniziative e dispositivi specifici realizzati. Il Quaderno dell'integrazione, ideato da Graziella Favaro e Lorenzo Luatti, è stato sperimentato nelle scuole della provincia di Arezzo, Pesaro, Padova, Milano (anni 2004-2007) e poi nelle scuole del comune di Firenze (2008-2010), e nelle scuole della Regione Friuli Venezia Giulia, provincia di Fermo (2009) e dalla Rete scolastica Treviso Integrazione (2010). La versione del *Quaderno dell'integrazione* del 2008 è frutto di sperimentazioni realizzate nelle scuole del territorio fiorentino, mentre la versione del 2011 è frutto di sperimentazioni realizzate nelle scuole della provincia di Fermo, della Regione Friuli Venezia Giulia e dalla Rete di scuole Treviso integrazione.

cui l'intenzione era quella di capire se dalle risposte potesse emergere una predilezione per le discipline scolastiche in cui non è determinante la padronanza della lingua italiana come L2. Sempre in merito a una tematica che riflettesse l'atteggiamento verso la scuola, è stato introdotto anche un argomento per sollevare riflessioni in merito alla predisposizione verso il futuro con la seguente domanda: *“Pensando al prossimo anno, quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste: gioia, paura, sorpresa, tristezza, rabbia, disgusto, disprezzo? Immaginandoti nella futura situazione scolastica e associando una di queste emozioni, qual'è il tuo attuale stato d'animo?”* Proseguendo nel *circle time*, via via che gli studenti di origine cinese avvertivano sempre meno imbarazzo e vergogna a parlare di sé, è stato introdotto il tema del loro rapporto con la famiglia e tra la loro famiglia e la scuola differenziando le domande in: *“I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?”*; *“I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?”*; *“I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?”*. Nel porre le tre domande sono state fornite indicazioni scrupolose nel fare attenzione alla richiesta e quindi a distinguere tra la partecipazione dei genitori durante i momenti della comunicazione tra l'istituzione scolastica nella restituzione delle pagelle o nei momenti deputati al colloquio tra i docenti e le famiglie e il reale interesse per *quello che si fa a scuola e a come si sta a scuola*. Un altro campo di indagine durante l'attività di *circle-time* è stato approfondire gli aspetti riguardanti i possibili progetti e le aspettative per il futuro, proposti agli studenti con le domande: *“Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?”*; *“Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?”*. Anche in questo caso, l'intenzione è stata quella di porre delle riflessioni implicite rispetto al proprio punto di vista e a quello dei propri genitori per poi riuscire a capire, in un secondo momento, quanto e quale sia lo scarto intergenerazionale rispetto a una ipotesi di progetto di vita e l'incidenza o il condizionamento attuale dei genitori al termine dei cicli scolastici che anticipano il *drop-out* per questa popolazione scolastica. Al termine del *circle-time*, infine, ho chiesto agli studenti di origine cinese delle opinioni in libertà su esperienze di teatro e musica, attività laboratoriali con finalità inclusive utilizzate trasversalmente in tutti gli Istituti scolastici dove è stata realizzata la ricerca, sia alla scuola primaria che in quella secondaria. Il contesto laboratoriale musicale e quello teatrale hanno effettivamente lo scopo di promuovere l'acquisizione di competenze socio-relazionali mediante codici espressivi differenti e quello di abbattere parzialmente l'ostacolo dell'aspetto linguistico dal momento che in queste attività l'italiano come L2 non è quasi mai prevalente. Dai dati emersi e dalla loro elaborazione in grafici e

diagrammi (Cfr. allegato C), il *report* con le considerazioni degli studenti di origine cinese in fase di *circle time* risulta del tutto plausibile.

5.5 Una lettura delle relazioni amicali nei gruppi-classe nella prospettiva del sociogramma

Il gruppo-classe rappresenta la struttura di base attraverso cui l'organizzazione scolastica persegue gli obiettivi istituzionali della “*acquisizione sistematica e programmata di conoscenze*”⁶⁴², ma “*costituisce anche l'ambito entro il quale si manifestano bisogni di natura individuale, differenti da quelli istituzionali (ad esempio, il bisogno di avere amicizia, di conquistare prestigio o di scaricare aggressività*”⁶⁴³. Quest'ultimo aspetto è definito da Carli e Mosca come livello sub-istituzionale, che caratterizza profondamente il processo di socializzazione ed è spesso considerato dagli insegnanti l'ambito all'interno del quale si manifestano problemi di relazione tra gli alunni e tra gli alunni e il corpo docente. D'altra parte, non sempre l'insegnante riesce a cogliere correttamente la qualità e la quantità dei rapporti interpersonali che si instaurano tra gli alunni, le preferenze o gli evitamentitattici di questo o quel compagno all'interno di un gruppo-classe. Moreno, il fondatore della sociometria, nello iato esistente tra la percezione dell'insegnante e il reale *status* sociale degli allievi, individua la causa che forse maggiormente incide negativamente nella costruzione di rapporti adeguati e gratificanti tra alunni e docenti. Quindi, un mancato riconoscimento ed una inadeguata esplicitazione dei bisogni emergenti a questo livello, secondo Moreno può determinare una integrazione problematica e disfunzionale del gruppo-classe, incidendo di conseguenza negativamente sul processo primario dell'apprendimento. Il fine della scuola non è solo quello di trasmettere sapere e cultura e di fornire gli strumenti intellettuali per introdurre gli individui nella società, ma anche quello di educare alle relazioni e all'affettività per sviluppare le potenzialità di ognuno a tutti i livelli, incluso quello emotivo-relazionale. In questa prospettiva, la rilevazione degli aspetti sociometrici rappresenta un efficace strumento di indagine per conoscere le complesse e articolate dinamiche che si strutturano all'interno del gruppo. Il termine sociometria è creato nel 1916 da Jacob Levi Moreno, psicologo sociale e ufficiale medico. La sociometria è la scienza che misura un certo tipo

⁶⁴² R. Carli, A. Mosca, *Gruppo e istituzione a scuola*, Boringhieri, Torino, 1980, p.66.

⁶⁴³ Ivi, p.69.

di comportamento interpersonale. La sociometria (da *socius* = compagno; *metron* = misurazione) è, infatti, la scienza che descrive i rapporti fra i componenti di un gruppo, misurandone l'estensione e l'intensità nei termini relazionali di attrazione e repulsione. Si poggia sulla comune osservazione che, oltre lo scopo da raggiungere, un gruppo ha una struttura psicosociale non evidente e ufficiale, ma comunque viva, reale e dinamica⁶⁴⁴. Nell'ottica sociometrica, i rapporti interpersonali sono correnti caratterizzate da spinte di avvicinamento o distanziamento, misurabili a partire dal più piccolo elemento di costituzione di un gruppo, ovvero l'individuo in relazione all'altro che Moreno definì *atomo sociale*. Moreno sottolinea la nozione di *atomo sociale*, costituito da un individuo non preso isolatamente ma con tutte le relazioni che lo legano agli altri: esso costituisce la base di tutte le interazioni all'interno di un gruppo. Secondo Moreno, infatti: *“qualunque unità sociale, grande o piccola che sia, è anzitutto un sistema di attrazioni (scelte) o di repulsioni (rifiuti) di carattere reciproco o unilaterale”*⁶⁴⁵. L'*atomo sociale* è, dunque, la più piccola struttura sociale di cui si occupa la sociometria. Il questionario sociometrico, normalmente utilizzato, serve per analizzare la posizione di un individuo all'interno di un gruppo, fornire informazioni sulla situazione del gruppo stesso e individuare i leader e gli emarginati. Nel caso di questa ricerca, tuttavia, è stato riadattato e semplificato in coerenza con gli obiettivi specifici individuati dalla domanda iniziale: comprendere più profondamente se vissuti socio-emozionali in ambito scolastico possono avere una loro specifica incidenza nella scelta degli studenti di origine cinese di interrompere gli studi. La tecnica sociometrica non si occupa direttamente dei comportamenti manifesti, ma si avvale di un questionario per scoprire le relazioni interpersonali tra i componenti di un gruppo. Il questionario sociometrico consiste nel chiedere a tutti i membri di un gruppo - nel nostro caso, un gruppo-classe - di indicare in ordine decrescente di preferenza i compagni con i quali vorrebbero svolgere un'attività specifica (prima domanda) e, al contrario, con chi non vorrebbero assolutamente associarsi (seconda domanda). Le prime due domande, quindi, fanno riferimento al principio: scelta/repulsione, individuato da Moreno. La terza e la quarta domanda - partendo da una diversa prospettiva - servono normalmente per indagare sulla capacità che gli allievi hanno di rappresentarsi all'interno del gruppo-classe (percezione di stato). Come fatto cenno in precedenza, nel nostro esempio l'interesse ai fini della ricerca era quello di restringere il campo soltanto agli aspetti legati alle preferenze amicali, per cui il

⁶⁴⁴ Cfr. J.L. Moreno., *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, ETAS, Milano, 1980.

⁶⁴⁵ Ibidem.

critério che è stato utilizzato ha considerato esclusivamente l'aspetto affettivo-relazionale. Grazie alle caratteristiche di versatilità di questo strumento con cui è stato possibile agire efficacemente differenziando i criteri riguardanti la sfera emotivo-affettiva (rapporti interpersonali di natura primaria) e quelli funzionali (rapporti interpersonali di tipo secondario), ho deciso pertanto di estrapolare soltanto la prima domanda del questionario del sociogramma di Moreno con il fine di monitorare le relazioni interpersonali all'interno del gruppo-classe e di conseguenza anche i reali processi inclusivi. L'interesse era esclusivamente quello di restringere il *focus* sulla struttura delle relazioni del gruppo stesso e di ottenere una fotografia delle relazioni esistenti all'interno di ogni gruppo-classe coinvolto nella ricerca. Tutti le sedici classi coinvolte nella ricerca (otto classi di un ultimo anno di scuola primaria e otto di un ultimo anno di scuola secondaria di I° grado) si caratterizzavano infatti come culturalmente eterogenee, per cui dall'originale questionario sociometrico di Moreno è stato utilizzato soltanto il criterio affettivo-relazionale perché ritenuto utile con l'obiettivo di far emergere i vissuti socio-emotivi degli studenti di origine cinese all'interno dei gruppi-classe. L'attenzione non si è centrata, quindi, sulla posizione del singolo all'interno del gruppo, ma nello scegliere e *ri-adattare* questo strumento; è stato prioritario comprendere il tipo di relazione (ad esempio, *“gli studenti di origine cinese cercano e frequentano soltanto i propri pari età connazionali o anche gli altri compagni nei contesti scolastici ed extrascolastici?”*) e la frequenza delle relazioni (ad esempio, *“con quale frequenza gli studenti di origine cinese cercano e frequentano i pari età connazionali e gli altri compagni nei contesti scolastici ed extrascolastici?”*) che emergeva da quelli che convenzionalmente ho individuato essere i tre sottogruppi caratterizzanti i gruppi-classe coinvolti nella ricerca: “studenti di origine cinese”, di “origine italiana”, “con origine di altra nazionalità”. Si è considerato, infine, che anche i soggetti al termine della secondaria di I° grado - nel periodo di preadolescenza o adolescenza - presentano in questa fase della crescita un bagaglio emotivo in continua evoluzione e di conseguenza l'ipotesi che le relazioni all'interno del gruppo potevano essere fortemente influenzate dall'umore e dalle emozioni altalenanti proprie dell'età dei giovani studenti presi in considerazione. L'obiettivo di indagare soltanto l'aspetto affettivo-relazionale è stato quello di sollecitare ogni studente dei gruppi-classe coinvolti nella ricerca, a riflettere su di sé e sulle sue capacità di relazionarsi con gli altri. In questo senso, è stata chiamata in causa la percezione di ogni studente in merito alla vita in comune e allo stare insieme che sono stati indagati esclusivamente secondo il criterio: *“chi sono gli amici con cui preferisci stare a scuola, ad esempio, in*

*situazioni di gioco durante l'intervallo o con i quali parli e scherzi più spesso?". Per ottenere queste informazioni è stato utilizzato uno dei "solleccitatori" presenti nel "Quaderno dell'integrazione" di Favaro e Luatti (versione 2011)⁶⁴⁶ dal titolo "I fiori dell'amicizia". I "fiori dell'amicizia" sono stati presentati a ogni bambino su foglio cartaceo e la consegna è stata illustrata con chiarezza e semplicità. Prima di procedere si è inoltre precisato che l'esecuzione del compito sarebbe stata semplice e non avrebbe richiesto molto tempo, si è poi richiesto a tutti gli studenti di collaborare per creare un clima di *partecipazione attiva* e si sono distanziati i banchi, al fine di contenere la curiosità ed evitare di dare una "sbirciatina" sul foglio del compagno vicino. Infine è stata garantita la riservatezza puntualizzando che le risposte sarebbero state prese in visione soltanto dal ricercatore e dai loro insegnanti. A tutti gli alunni del gruppo-classe è stato quindi consegnato un foglio cartaceo che rappresentava due fiori identici aventi sei petali ciascuno, uno posizionato nella parte alta del foglio e l'altro in basso. Nei petali del fiore posizionato in alto è stato chiesto inizialmente: *"Nei petali del fiore, posizionato in alto nel foglio, scrivi i nomi dei compagni o delle compagne di classe con cui normalmente ti piace giocare a scuola; ad esempio, quelli con cui ti piace stare durante la ricreazione o quando si esce per andare a giocare in giardino ..."*. In fase di consegna è stata anche fornita la libera opzione di poter aggiungere altri petali, qualora si fosse sentito il bisogno di farlo. In merito alla scelta di inserire più di 3 nomi è stato però contestualmente anche puntualizzato che la gerarchia dei primi 3 nomi doveva comunque essere segnalata con un evidenziatore giallo. Quindi ripetendo successivamente la stessa modalità di consegna, è stata posta anche la domanda: *"Nei petali del fiore posizionato in basso nel foglio, scrivi i nomi dei bambini o delle bambine con cui ti piace giocare fuori della scuola. Se vuoi, puoi aggiungere altri petali ..."*. La proposta dei "fiori dell'amicizia" è stata utilizzata sia per gli studenti frequentanti l'ultimo anno di scuola primaria che per gli studenti frequentanti l'ultimo anno di scuola secondaria di I° grado e, in questo caso, è stata finalizzata esclusivamente per attuare un confronto fra le relazioni amicali a scuola e fuori della scuola, per poter verificare se coincidessero in tutto/in parte o se fossero completamente diverse. In questo modo tutti gli studenti sono stati solleccitati a mettere a*

⁶⁴⁶ Cfr. AA.VV., *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Regione Friuli Venezia Giulia, USR FVG, 2011. Il Quaderno dell'integrazione, ideato da Graziella Favaro e Lorenzo Luatti, è stato sperimentato nelle scuole della provincia di Arezzo, Pesaro, Padova, Milano (anni 2004-2007) e poi nelle scuole del comune di Firenze (2008-2010), e nelle scuole della Regione Friuli Venezia Giulia, provincia di Fermo (2009) e dalla Rete scolastica Treviso Integrazione (2010).

fuoco le loro idee di amicizia mossi da un interrogativo ben più profondo, ma non dichiarato: “*chi sono davvero i loro amici*”? Tutti gli studenti sono stati invitati, quindi, a scrivere all’interno dei petali i nomi di chi considerano amici. In qualche caso, è stato chiesto agli studenti di specificare chi erano gli amici indicati nel fiore posizionato in basso nel foglio cartaceo, quello deputato a indicare gli amici “*fuori della scuola*”, perché i nomi non coincidevano con i compagni di classe (parenti, altri bambini del caseggiato o del quartiere, del centro sportivo ecc.) o, nel caso degli studenti cinesi, perché utilizzavano i nomi di amici di origine cinese ma con nomi italiani. La configurazione delle interrelazioni che si sono ottenute utilizzando questo criterio fanno riferimento esclusivamente a rapporti affettivi che si fondano su affinità psicologiche e non su considerazioni in merito alle abilità pratiche dell’individuo. In questo senso, la richiesta di indicare fra i compagni quelli con cui avrebbero preferito interagire maggiormente, ha permesso di individuare le reti di comunicazione costruite all’interno di ognuno dei sedici gruppi-classe (otto gruppi-classe frequentanti l’ultimo anno di scuola primaria e otto gruppi-classe frequentanti l’ultimo anno di scuola secondaria di I° grado) che hanno partecipato alla ricerca.

CAPITOLO SESTO

GLI ISTITUTI COMPRENSIVI, I PLESSI SCOLASTICI, GLI ATTORI DI SISTEMA COINVOLTI NELLA RICERCA

6.1 Gli Istituti Comprensivi del territorio compreso tra i comuni di Firenze, Campi Bisenzio e Prato coinvolti nella ricerca

In questo sesto capitolo, passerò in rassegna i diversi Istituti Comprensivi in cui la ricerca è stata realizzata, descrivendo il territorio e le differenti specificità a partire dall'analisi dei PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa)⁶⁴⁷. Il PTOF è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia. Il piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, inoltre tiene conto anche della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Ai fini della presente ricerca, verranno analizzate le attività specifiche previste dal PTOT degli Istituti scolastici coinvolti nella ricerca che, in ottica di prevenzione al *drop-out*, si possono considerare misure strategiche.

Istituto Comprensivo “Don Lorenzo Milani” di Prato

L'Istituto Comprensivo “Don Lorenzo Milani” comprende tre scuole dell'infanzia (“San Giusto - Don Lorenzo Milani”, “Bruno Munari” e “Tobbiana”), due scuole primarie (“San Giusto - Don Lorenzo Milani” e “Agostino Ammannati”) e una scuola secondaria di I°

⁶⁴⁷ Il piano dell'offerta formativa, ai sensi della legge italiana (D. Lgs.28 Marzo 2003 n. 53, e successivamente il D.Lgs 19 marzo 2004 n. 59), hanno introdotto sul piano pratico un regime di flessibilità all'interno del PTOF. Ciò per adattarsi alle esigenze degli insegnanti e degli studenti. Questo piano flessibile prevede che, pur riconoscendo la validità finale dei programmi ministeriali in campo scolastico, ogni alunno e ogni insegnante possa esercitare il metodo di studio e d'insegnamento ritenuto più consono per orario, programmazione argomentativa e degli altri aspetti inerenti all'istituzione scolastica. Il P.T.O.F. viene elaborato e aggiornato di norma ogni anno, in base alle caratteristiche sociali, culturali, scolastiche e demografiche del contesto di appartenenza delle scuole. È un atto che presenta le scelte pedagogiche, organizzative e gestionali delle scuole di un determinato territorio, la “carta di identità”, di ogni istituto comprensivo, all'interno del quale vengono esplicitate le finalità educative, gli obiettivi generali relativi alle attività didattiche e le risorse previste per realizzarli.

grado (“Sem Benelli”); l’Istituto Comprensivo Don Lorenzo Milani, quindi, ha in totale sei plessi scolastici dislocati nei quartieri di San Giusto e Tobbiana, nella prima periferia a Sud di Prato. Nello specifico, la presente ricerca ha coinvolto due classi frequentanti l’ultimo anno di scuola primaria del plesso scolastico omonimo “Don Lorenzo Milani”, situata in via delle Gardenie 73, nel quartiere San Giusto a Prato. Data la numerosa presenza di alunni non italofofoni (40%), questo Istituto Comprensivo pratese ha assunto la diversità come suo paradigma identitario, come una occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze culturali. Per questo motivo, la *mission* della sua azione educativa si caratterizza in prospettiva interculturale e si promuovono iniziative per un confronto tra culture, si predispongono misure compensatorie di carattere speciale per sostenere l’apprendimento linguistico degli alunni stranieri e nelle finalità che si vuole raggiungere attraverso il PTOF si osserva che: “... *per favorire ad ogni allievo il successo scolastico e formativo, nei plessi scolastici dell’Istituto Comprensivo “Don Lorenzo Milani” si predispongono un clima di accoglienza e di attenzione ai bisogni educativi di ciascun alunno. In particolare, ci proponiamo di migliorare i risultati scolastici di tutti gli alunni, soprattutto nella comprensione e produzione linguistica, nell’area matematica e nelle competenze personali e sociali, nonché innalzare i risultati a distanza riducendo sensibilmente la dispersione nel corso della scuola secondaria di II° grado*”. Partendo dall’analisi dei bisogni di un territorio con forte flusso migratorio, quindi, l’intento programmatico dell’Istituto Comprensivo “Don Lorenzo Milani” è prendere in esame tra le sue priorità l’importanza del benessere a scuola nella prospettiva di una reale inclusione. Nei suoi plessi scolastici sono presenti studenti svantaggiati per provenienza socio economica e culturale. La frequenza altalenante non permette loro un regolare percorso di apprendimento e questo determina una grande variabilità all’interno di alcune classi, che viene affrontata con soluzioni flessibili sul piano organizzativo e con una didattica personalizzata e stratificata sul piano didattico, in modo da far procedere ciascun alunno secondo le sue possibilità. In questa prospettiva, l’obiettivo prioritario espresso nel PTOF da questo istituto è quello di cercare di non lasciare indietro nessuno, ma al tempo stesso di garantire alti risultati per tutti coloro che sono in grado di raggiungerli e di destinare risorse per una continua formazione degli insegnanti tenuto anche conto della complessa criticità del tessuto sociale in cui le scuole del “Don Lorenzo Milani” operano e che mette a rischio *drop-out* i giovani studenti durante o al termine del I° grado di secondaria. In questo senso, l’impegno dell’Istituto Comprensivo “Don Lorenzo Milani” si concretizza anche a partire dalle sue linee programmatiche per l’azione educativa, ad

esempio privilegiando una didattica laboratoriale e non trasmissiva, attenta alle potenzialità del singolo alunno e alle sue possibilità di acquisire apprendimenti significativi e competenze nel contesto del gruppo-classe che si costruisce come comunità di apprendimento. In questo modo, la scuola in quanto agenzia educativa si assume dunque il ruolo di reale agente per l'inclusione sociale e culturale. L'utilizzo delle attività laboratoriali nei plessi scolastici del "Don Lorenzo Milani" è previsto sia in orario scolastico che extrascolastico ed è principalmente finalizzato all'incontro tra culture differenti (su tematiche quali letteratura, cibo, tradizioni, musica, teatro...), con una proposta variegata di laboratori incentrata soprattutto su attività linguistico-espressive e teatrali, che agiscono sul vissuto personale dei ragazzi. L'esperienza di questo Istituto pratese su questo specifico territorio, ha orientato la scelta educativa evidenziata nel PTOF di utilizzare le attività laboratoriali, in special modo privilegiando gli aspetti di incontro e dialogo tra giovani studenti italiani e i loro coetanei che provengono da altri paesi, nella consapevolezza che ciascuno di loro ha un ricordo importante della propria storia di vita che riguarda la realtà territoriale di provenienza, di nascita, di radici culturali profondamente diverse e che i ricordi e le storie vanno salvaguardate, perché accrescono il patrimonio culturale di tutti noi. In coerenza con la salvaguardia di questi principi e con l'obiettivo di valorizzare le risorse di ciascuno, anche le attività laboratoriali vengono predisposte affinché ogni giovane studente appena arrivato nel nostro Paese, o di seconda generazione, possa produrre comunque risultati significativi in merito all'acquisizione di una buona conoscenza della lingua italiana, in quanto costituisce un requisito di base per una reale inclusione. In questa prospettiva, l'Istituto Comprensivo "Don Lorenzo Milani" individua nelle linee programmatiche del suo PTOF la scelta strategica di potenziare i laboratori di facilitazione linguistica (livello di conoscenza dell'italiano L2 entro il livello di A2 previsto dal QCER - *Quadro Comune Europeo di Riferimento per Lingue*)⁶⁴⁸ e di

⁶⁴⁸ Il QCER è un documento che fornisce una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione dei programmi, degli esami, dei libri di testo ecc. per l'apprendimento delle lingue moderne. Il QCER descrive ciò che chi studia una lingua deve imparare e quali abilità deve acquisire per poter comunicare con le persone che parlano quella lingua. Il QCER delinea una inoltre una sequenza graduata di livelli comuni di riferimento che permettono di descrivere con precisione la competenza raggiunta da chi sta imparando una lingua diversa dalla lingua madre. I "livelli" del QCER, sono i livelli generali di conoscenza di una lingua (in questo caso la lingua italiana) che sembrano coprire adeguatamente lo spazio di apprendimento della lingua, vengono usati in tutta l'Europa e sono pertanto definiti dal Quadro Comune Europeo. I sei livelli che il QCER presenta sono: A1, Livello di contatto; A2, Livello di sopravvivenza; B1, Livello soglia; B2, Livello progresso; C1, Livello dell'efficacia; C2, Livello di padronanza. La scala globale, dal più elementare al più avanzato dei 6 livelli, permette di sapere quanto e come una persona conosce una lingua. In particolare, i livelli A1 (si riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe - il luogo dove abita, le persone che

attivare la sperimentazione dei moduli di didattica inclusiva con il metodo dell'*Apprendimento Linguistico Cooperativo (ALC)*⁶⁴⁹. Questa politica scolastica

conosce, le cose che possiede - ed è inoltre in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare) e A2 (si riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza - ad esempio, informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro. Riesce inoltre a comunicare in attività semplici e di *routine* che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce, infine, a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati) corrispondono a un livello elementare. I livelli B1 (si è in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti) e B2 (si è in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento di attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni), corrispondono invece a un livello intermedio. Infine, i livelli C1 (si è in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione) e C2 a un livello avanzato (si è in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse).

⁶⁴⁹ Il metodo ALC (Apprendimento Linguistico Cooperativo) è stato sperimentato, per la prima volta, nelle scuole del comune di Prato all'interno del progetto "*Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale*", finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali tramite ANCI, nell'anno scolastico 2012-13. Nell'anno scolastico 2014-15, tale metodologia è stata consolidata sul territorio grazie a LINC (Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza), progetto su fondi FEI che coinvolge il territorio pratese con capofila il Comune di Prato. Questi progetti nascono dalla volontà di implementare e potenziare prassi didattiche inclusive per alunni di madrelingua italiana e non, prevedendo attività a classe intera come sfida per lo sviluppo, per tutti e per ciascuno, di competenze, abilità e conoscenze al contempo socio-relazionali e disciplinari. Le caratteristiche di tali attività sono graduate e accessibili anche per studenti con competenze interlinguistiche, stimolanti per i parlanti nativi e ricche di elementi interculturali/plurilingui. Il metodo ALC, basato su un'integrazione tra i principi dell'Apprendimento Cooperativo e della Facilitazione Linguistica, nasce come risposta a questo interrogativo. Il metodo ALC nasce dall'assunto che in un contesto scolastico plurilingue, un clima di classe positivo, ricco di scambi significativi di collaborazione, aiuto e condivisione tra i ragazzi, stimoli e faciliti gli apprendimenti, in generale, e quelli linguistico-comunicativi. Con l'Apprendimento Cooperativo (AC), si cerca di intervenire sulla costruzione del gruppo e la promozione di un clima positivo di lavoro. Con le metodologie e le tecniche della Facilitazione Linguistica (FL), si cerca di sviluppare negli alunni con madrelingua italiana e non le abilità linguistico-comunicative e per lo studio, nonché strumenti alternativi per accedere alle conoscenze disciplinari coniugandole con una visione interculturale alla valorizzazione delle competenze/abilità/conoscenze (pluri) linguistiche (A riguardo: N. Gentile, J. Nistri, P. Pelagalli, T. Chiappelli (a cura di) *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo, Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2014).

dell'Istituto Comprensivo "Don Lorenzo Milani" è stata determinata anche e soprattutto nell'ottica preventiva di contrastare il rischio per l'abbandono scolastico⁶⁵⁰.

L'Istituto Comprensivo "Primo Levi" di Prato

L'Istituto Comprensivo "Primo Levi" di Prato comprende tre scuole dell'infanzia ("Cafaggio", "Castelnuovo" e "Paperino" che ha una sezione distaccata presso la scuola primaria "Valeria Crocini" situata nel quartiere di San Giorgio a Colonica), quattro scuole primarie ("Ivana Marcocci" situata nel quartiere di Fontanelle, "Laura Poli" situata nel quartiere di Cafaggio, "Ambra Cecchi" situata nel quartiere di Paperino e "Valeria Crocini" situata nel quartiere di San Giorgio a Colonica) e una scuola secondaria di I° grado ("Ivana Marcocci" situata nel quartiere di Fontanelle). Nell'Istituto Comprensivo "Primo Levi" di Prato, la presente ricerca ha coinvolto una classe frequentante l'ultimo anno di scuola primaria del plesso scolastico "Ivana Marcocci" in via Ardengo Soffici 30, situata nel quartiere Fontanelle di Prato. I plessi scolastici di questo Istituto pratese dislocati anch'essi nel territorio a Sud di Prato, in una zona della città in cui si registra la più alta concentrazione di popolazione giovanile e che attualmente risulta in continuo aumento. Si tratta di una zona ex-agricola nella quale si sono registrati nel corso degli ultimi decenni notevoli insediamenti a carattere industriale e commerciale, insieme ad un forte incremento edilizio-abitativo che ha determinato una consistente mobilità delle famiglie il cui livello socio-economico e culturale non è omogeneo e oscilla dal basso al medio alto. Il flusso migratorio continuo dall'Europa dell'Est, dalla Cina e dai paesi arabi ha portato di conseguenza a un aumento della presenza multiculturale e multiethnica anche nelle scuole del "Primo Levi" di Prato (17,75% della popolazione scolastica). Questo fenomeno ha determinato e determina un diffuso e veloce processo di trasformazione della "cultura del luogo" e dei suoi nuovi "stili di vita", di cui la scuola è parte integrante. L'aspetto prevalente su cui si basa la *mission* dell'Istituto Comprensivo "Primo Levi" nelle linee programmatiche del PTOF ha, quindi, la priorità di garantire il successo formativo a tutti gli alunni. A questo proposito, all'interno del documento si legge: "... *la scuola si impegna ad esplorare percorsi a misura di allievo, affinché concretamente ciascuno abbia come esito un risultato positivo. Tenendo conto che la scuola oggi è diventata scuola delle diversità, [...] è proprio da queste che bisogna partire per ricondurre le azioni formative ad obiettivi di cui - seppur a diversi livelli di competenza*

⁶⁵⁰ Cfr. Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Don Lorenzo Milani" di Prato in: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/POIC81300V/don-lorenzo-milani/ptof/>, consultato il 14.05.2019, h.21.30.

- *la scuola deve garantire l'acquisizione*". Nell'evidenziare la necessità di creare le condizioni per un percorso di successo formativo viene, dunque, fornita la dovuta attenzione nella prevenzione per il rischio alla dispersione scolastica e, all'interno del PTOF, si legge: *"Attualmente il sistema scolastico è attraversato da problematiche di vario tipo e in continua trasformazione che richiedono risposte differenziate e tempestive e il fenomeno della dispersione scolastica è uno dei problemi emergenti, che va contrastato, tramite un sistema preventivo, a partire dai primi anni di scolarizzazione offrendo a tutti gli studenti un adeguato sostegno all'apprendimento. Un efficace intervento di contrasto del fenomeno non può che agire su più aspetti. Per questo motivo, in questo istituto sono stati attivati laboratori curricolari ed extracurricolari di recupero e potenziamento al fine di:*

- *sostenere gli alunni con difficoltà di apprendimento, per contrastare il disagio scolastico e favorire il successo formativo*

- *sviluppare competenze specifiche, potenziando gli insegnamenti curricolari*

- *utilizzare le nuove tecnologie per supportare processi di insegnamento/apprendimento.*

Inoltre, sono stati anche attivati sportelli di ascolto e counseling psicologico e pedagogico per fornire sostegno agli alunni nel corso dei cambiamenti di stato (passaggio dalla fanciullezza alla pre adolescenza/adolescenza), sostegno ai gruppi classe, sostegno ai docenti, sostegno ai genitori".

In questo istituto - sempre in ottica di prevenzione all'abbandono scolastico - è stato anche attivato in orario extracurricolare il progetto *"A scuola di ben...Essere"*, tra cui il laboratorio di alfabetizzazione *"Nessuno è straniero a scuola"*, indirizzato ad alunni della scuola secondaria di I° grado non-italofoni per l'apprendimento della lingua italiana attraverso l'utilizzo di attività ludiche, con l'obiettivo di far acquisire le competenze di base in lingua italiana e contestualmente di innalzare il livello di italiano come L2 per quelli che hanno già una base di competenza. Infine, nell'ottica di un'efficace inclusione scolastica anch'essa a prevenzione di possibili *drop-out*, da questo Istituto pratese viene fornita una particolare attenzione al ruolo che la didattica innovativa può giocare nel favorire interessi per i giovani studenti e all'importanza del potenziamento delle dotazioni tecnologiche per fornire strumenti compensativi e percorsi di apprendimento sempre più personalizzati. La scelta proposta da questo Istituto a contrasto al *drop-out*, si caratterizza in questo senso con la presenza di LIM e di laboratori con *computer* sempre connessi in rete per gli alunni della scuola secondaria di I° grado, così da favorire l'utilizzo

consapevole di alcuni strumenti digitali legati allo studio delle discipline e con l'obiettivo di:

- creare ambienti di apprendimento più flessibili e adeguati alle esigenze degli alunni;
- promuovere l'alfabetizzazione digitale (*digital literacy*), intesa come capacità di utilizzare le tecnologie informatiche computerizzate (TIC), per accedere all'informazione e alla conoscenza avviando i giovani studenti all'acquisizione di abilità strumentali di navigazione in rete e la formazione di competenze digitali attraverso la frequentazione guidata di ambienti istituzionali/non istituzionali, formali/informali, presenti sul web;
- favorire approcci didattici innovativi con l'utilizzo delle tecnologie per facilitare la personalizzazione dei processi di apprendimento;
- promuovere il successo scolastico di tutti gli alunni, rafforzando le competenze di base e trasversali tramite l'utilizzo di risorse multimediali e ipermediali⁶⁵¹.

L'Istituto Comprensivo "Pietro Mascagni" di Prato

L'Istituto Comprensivo Statale "Pietro Mascagni" è composto da sette scuole, tra cui tre scuole dell'infanzia ("Pietro Mascagni", "Il Pino" e "Borgosanpaolo"), tre scuole primarie ("Pietro Mascagni", "Borgonuovo" e "Virginia Frosini") e una scuola secondaria di I° grado ("Bogardo Buricchi"). I plessi scolastici di questo Istituto pratese sono situati nelle circoscrizioni territoriali in area centro-ovest della città, nelle quali si registra un'alta densità abitativa. La "Bogardo Buricchi", dove è stata svolta la presente ricerca in quattro classi frequentanti l'ultimo anno della scuola secondaria di I° grado, si trova nella circoscrizione "Centro" del comune di Prato e ha sede in Via Galcianese 20/F, a Prato. L'utenza di questo Istituto Comprensivo riflette la situazione sociale del quartiere San Paolo, dove negli ultimi decenni si è registrato un notevole incremento del fenomeno migratorio. Anche in questo caso, uno dei principali obiettivi del lavoro educativo è quello di trasformare la convivenza tra culture diverse in un incontro significativo che possa generare le condizioni per il benessere scolastico. Nella prospettiva di creare i presupposti necessari al successo formativo di tutti gli alunni e di accompagnare i giovani studenti in un percorso di crescita personale, anche l'Istituto Comprensivo "Pietro Mascagni" pone una particolare attenzione all'orientamento scolastico inteso come processo evolutivo di "educazione alle scelte consapevoli". A questo proposito, in ottica di contrasto al *drop-out*, oramai da anni questo Istituto Comprensivo pratese realizza un'organizzazione

⁶⁵¹ Cfr. Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Primo Levi" di Prato in: https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/POIC81900T/primo-levi/ptof/?jsessionid=oQSWF+A7ek5L2MXwGHPmH0w7.mvlas008_2, consultato il 19.05.2019, h.09.30.

didattica che predispone un accogliente e motivante ambiente di vita, di relazione e di apprendimento in un atteggiamento di ascolto e di “accoglienza permanente”. In coerenza con questa sua *mission*, il “Pietro Mascagni” di Prato caratterizza la sua offerta formativa - partendo dall’ultimo anno della scuola dell’infanzia per giungere al terzo anno della scuola secondaria di I° grado - concentrando la sua proposta nell’educazione musicale attuata in tutte le classi dell’istituto (insegnamento della propedeutica musicale, dello strumento o del canto corale) e nell’educazione motoria, praticata attraverso progetti condivisi con enti sportivi del territorio. Il contesto scolastico e territoriale di questo Istituto pratese in coerenza con la sua *mission*, si propone inoltre di attuare le linee programmatiche contenute nel PTOF, attraverso l’autonomia didattica ed organizzativa che prevede come fulcro la necessaria personalizzazione dei percorsi di apprendimento, *in primis*, degli alunni con bisogni educativi speciali e a maggior rischio di dispersione scolastica. In virtù di queste premesse, oltre all’importanza attribuita alla valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all’italiano come L2, nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell’Unione europea, anche mediante l’utilizzo della metodologia CLIL (*Content Language Integrated Learning*⁶⁵²),

⁶⁵² Il termine CLIL è l’acronimo di *Content and Language Integrated Learning*, introdotto dal finlandese David Marsh e dall’olandese Anne Maljers nel 1994 (A riguardo: D. Marsh, *Bilingual education & content and language integrated learning*, *International Association for Cross-cultural Communication*, Language Teaching in the Member States of the European Union, University of Sorbonne, Paris, 1994; Cfr. anche in D. Marsh, *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*, *International Association for Cross-cultural Communication*, Language teaching in the Member States of the European Union, Paris 1994. Documento completo reperibile on line: http://www.europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1186. Documento completo, in italiano, reperibile on line: www.clilcompendium.com/books.htm). Si tratta di una metodologia che prevede l’insegnamento di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare. Ciò favorisce sia l’acquisizione di contenuti disciplinari sia l’apprendimento della lingua straniera. La Legge di Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado avviata nel 2010 ha introdotto l’insegnamento in lingua veicolare anche negli ordinamenti scolastici italiani e con la Legge 107 del 13 luglio 2015 ed il CLIL è entrato a far parte degli obiettivi formativi prioritari del sistema scolastico italiano. Al comma 7 del suo unico articolo, la Legge segnala come primo obiettivo “la valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all’italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell’Unione europea, anche mediante l’utilizzo della metodologia *Content Language Integrated Learning*”. Le scuole di ogni ordine e grado hanno attivato sperimentazioni di contenuti veicolati in una lingua straniera in base all’autonomia didattica. L’insegnamento di una disciplina in lingua straniera è obbligatorio nell’ultimo anno dei licei e istituti tecnici. Nei Licei Linguistici l’insegnamento è previsto a partire dalla classe terza in una lingua straniera e dalla classe quarta in un’altra lingua straniera. Il CLIL è una metodologia di insegnamento che si è sviluppata in diversi Paesi europei a partire dalla metà degli anni 1990, quando in Italia, grazie allo sviluppo di progetti europei, organizzati da varie istituzioni e Università, alcune scuole hanno attivato sperimentazioni di insegnamenti di contenuti disciplinari in lingua straniera. Il nostro è il primo paese dell’Unione Europea a introdurre il CLIL in modo ordinamentale nella scuola secondaria di secondo grado. Il profilo del docente CLIL della scuola secondaria di II° grado è caratterizzato da: 1) competenze linguistico-comunicative nella lingua straniera veicolare di livello C1 del QCER; 2) competenze metodologico-didattiche acquisite al termine di un corso di perfezionamento universitario del valore di 60 CFU per i docenti in formazione iniziale e di 20 CFU per i docenti in servizio.

il “Pietro Mascagni”, si distingue anche per l’attenzione di una didattica creativa che utilizza le arti, la storia dell’arte, il cinema e le tecniche dei media (produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni), per poter creare interesse e motivazione nei giovani studenti, affinché possano raggiungere obiettivi formativi in merito a: *“prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, ad ogni forma di discriminazione e al bullismo, anche informatico”*. Il PTOF dell’istituto Comprensivo “Pietro Mascagni” si propone di rispondere con interventi e progetti mirati alle esigenze di alunni con bisogni educativi speciali (alunni BES⁶⁵³) che, nello specifico di questo Istituto Comprensivo, presentano la maggioranza dei casi in alunni con svantaggio sociale, culturale e linguistico. Il contesto di questa scuola infatti negli ultimi anni ha risentito di un aumento

⁶⁵³ Per una serie di motivazioni, sociali, politiche ed economiche, il numero di alunni che necessitano di un’attenzione particolare e di una didattica personalizzata risulta in costante aumento. La scuola non può prescindere dal considerare una simile realtà; la *mission* perseguita in tal senso è rivolta a realizzare una realtà scolastica inclusiva, nella quale contrastare ogni forma di marginalità. Affinché ciò si realizzi è necessario individuare le difficoltà individuali e agire adeguatamente per abbattere le barriere all’apprendimento. Il compito di individuare esigenze particolari e di lavorare per assecondarle è affidato nel concreto agli insegnanti, a qualsiasi grado di istruzione essi appartengano. Educare presuppone la consapevolezza che ognuno è dotato di capacità di apprendimento differenti e che pertanto può capitare di imbattersi in giovani studenti che hanno bisogni educativi speciali e che necessitano quindi di metodi educativi speciali. BES è, infatti, l’acronimo di Bisogni Educativi Speciali ed evidenziano necessità particolari dei singoli alunni, tali da richiedere attenzione e un PDP (Piano Didattico Personalizzato), per poter fornire a ciascun giovane studente gli strumenti utili per garantire il diritto al suo successo formativo. Queste “necessità particolari” possono riguardare esigenze di apprendimento speciali, permanenti o temporanee e nascono per una varietà di ragioni diverse. Un soggetto che presenta caratteristiche BES a scuola può derivare da: differenze culturali e linguistiche; uno svantaggio di natura sociale e/o culturale; un disturbo specifico di apprendimento o evolutivo (l’alunno definito con DSA - disturbo specifico dell’apprendimento - presenta una diagnosi in dislessia (difficoltà nella lettura), discalculia (difficoltà nel fare calcoli aritmetici e a gestire fatti matematici), disgrafia (difficoltà nell’atto dello scrivere e nel gesto grafico); disortografia (disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto) o una una disabilità fisica e/o mentale. La Direttiva Ministeriale del 27 Dicembre 2012 *“Strumenti d’intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”* del MIUR (Ministero Istruzione Università e Ricerca) approfondisce e completa, laddove necessario, la Legge 170/2010 che ha riguardato esclusivamente gli alunni con disturbi specifici di apprendimento e ha ampliato il campo di applicazione di una didattica inclusiva e personalizzata; in particolare, ha inserito nei soggetti che presentano BES anche quelle difficoltà di apprendimento che non sono certificabili, ma che comunque sussistono. Il Miur ha introdotto il riconoscimento degli alunni con BES, ovvero degli individui che con continuità o temporaneamente manifestano esigenze didattiche particolari, dettate da cause fisiche, psicologiche, sociali, fisiologiche o biologiche. Tale riconoscimento estende a tutti gli studenti che presentano difficoltà nell’apprendimento il diritto a ricevere una didattica personalizzata, così come previsto dalla Legge 53/2003. Tre sono le categorie di alunni con B.E.S. identificate dal Miur: 1) alunni con disabilità, per il riconoscimento dei quali è richiesta la presentazione di un’apposita certificazione; 2) alunni con disturbi evolutivi specifici tra i quali: Disturbi Specifici dell’Apprendimento (per i quali è necessario presentare una diagnosi di DSA), *deficit* di linguaggio, *deficit* non verbali, *deficit* motorio, *deficit* di attenzione e iperattività (ADHD); 3) alunni con svantaggio sociale, culturale e linguistico. Nei casi di disabilità o di DSA sono richieste diagnosi e certificazioni mentre per tutti gli altri casi sono gli stessi insegnanti ad identificare, sulla base di analisi didattiche e pedagogiche, eventuali bisogni educativi speciali. Le considerazioni dei docenti avvengono sulla base del concetto educativo e di apprendimento stabilito dal modello ICF (International Classification of Functioning) dell’Organizzazione Mondiale della Sanità.

della percentuale di alunni che evidenziano problematiche di tipo familiare e sociale; la presenza massiccia di alunni di recente immigrazione, acuisce le difficoltà legate alla gestione della classe; le classi sono sempre più caratterizzate da livelli di apprendimento eterogeneo con competenza linguistica diversificata, che necessitano di interventi finalizzati al potenziamento dell'italiano come L2. Le linee programmatiche del PTOF di questo Istituto Comprensivo pratese in riferimento all'obiettivo della prevenzione al *drop-out*, dunque, individua le priorità educative in una progettualità che ha l'obiettivo di migliorare le competenze linguistiche dell'italiano L2 mediante l'utilizzo di attività laboratoriali e la continua sperimentazione di una metodologia attiva che dispone delle attività espressive e di aspetti creativi e divergenti che nei processi di insegnamento/apprendimento possono considerarsi paralleli e alternativi al tradizionale modello trasmissivo delle conoscenze che pone al centro esclusivamente il codice linguistico - e i suoi elementi caratteristici di comprensione e padronanza linguistica - come *conditio sine qua non* di ogni processo di apprendimento⁶⁵⁴.

L'Istituto Comprensivo "Giorgio La Pira" di Campi Bisenzio

L'Istituto Comprensivo "Giorgio La Pira" è costituito in totale da sette plessi scolastici, tra cui tre scuole dell'infanzia ("Collodi", "Mahatma Gandhi" e "Nadia e Caterina Nencioni"), tre scuole primarie ("Don Lorenzo Milani", "Marco Polo" e "Vamba") e una scuola secondaria ("Giovanni Verga"). Le scuole di questo Istituto Comprensivo sono situate in una ampia zona che comprende tre quartieri tutti densamente abitati e che hanno il loro riferimento amministrativo nel comune di Campi Bisenzio: San Donnino, San Piero a Ponti e Sant'Angelo a Lecore. I tre centri abitati hanno una struttura sociale diversa tra loro che contribuisce a definire il quadro di complessità nel quale l'Istituto opera. In generale però, l'area è caratterizzata da elevata mobilità sociale ed alto livello di immigrazione; in questo Istituto Comprensivo nell'anno scolastico 2017-2018 in cui è stata realizzata la presente ricerca, si contavano circa 26 etnie differenti e quella più diffusa era l'etnia cinese. Il quartiere di San Donnino, infatti, a partire dai primi anni Novanta, è stato meta di una massiccia immigrazione famiglie di origine cinese che hanno modificato l'assetto sociale del territorio e hanno chiamato in causa l'impegno dei plessi scolastici del territorio in modo diretto in un'opera di mediazione sociale. Questo ha portato l'Istituto Comprensivo "Giorgio La Pira" di Campi Bisenzio ad acquisire un

⁶⁵⁴ Cfr. Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Pietro Mascagni" di Prato in: <https://www.mascagniprato.edu.it/ptof-piano-triennale-dellofferta-formativa/>, consultato il 22.05.2019, h.11.50.

bagaglio di pratiche e esperienze in ambito interculturale, con l'obiettivo di facilitare l'inclusione dei giovani studenti stranieri che caratterizza l'azione educativa di questo Istituto Comprensivo campigiano. La presente ricerca, nei plessi scolastici del "Giorgio La Pira" di Campi Bisenzio, ha coinvolto tre classi frequentanti il quinto ed ultimo anno della scuola primaria "Vamba" e tre classi frequentanti il terzo ed ultimo anno della scuola secondaria di I grado "Giovanni Verga"; entrambi i plessi dei due cicli scolastici hanno sede in Piazza della Costituzione n.9, nel quartiere di San Donnino a Campi Bisenzio. Le linee guida del PTOF di questo Istituto Comprensivo si caratterizzano in alcuni punti strategici nella prospettiva di contrastare la dispersione scolastica a partire dalla fase di accoglienza, dal momento che in ogni relazione e in particolare in quella educativa, è fondamentale prendersi il tempo per conoscersi, per incontrarsi, per far sì che tutti gli aspetti fondamentali della vita di ciascuno si inseriscano in una relazione di mutua fiducia. Considerando centrale il ruolo della famiglia al momento dell'accoglienza degli alunni, nelle linee programmatiche del PTOF di questo Istituto Comprensivo si osserva come sia necessario accogliere e accompagnare la famiglia nel graduale e dinamico processo di inclusione favorendo la partecipazione attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate alle iniziative e alle attività della scuola, alla conoscenza e condivisione del progetto pedagogico. A questo proposito, da una più accurata analisi del PTOF, emerge come in questo Istituto campigiano venga prestata molta attenzione alla fase di accoglienza, anche perché il territorio è da sempre fortemente caratterizzato da mobilità sociale dovuta anche alla prossimità con l'area produttiva del *Macrolotto* ed inoltre, perché sono innumerevoli i fattori che entrano in gioco:

- conoscitivo: si deve ricostruire la storia personale, scolastica e linguistica del minore straniero, attraverso i documenti presentati, per cui diviene necessario un momento di colloquio conoscitivo con i genitori, anche mediante la collaborazione di mediatori linguistico-culturali ecc.;
- amministrativo: sulla base degli elementi di conoscenza raccolti durante i colloqui iniziali, i momenti di osservazione dell'alunno neoarrivato, le indicazioni della normativa, si procede a definire la classe e la sezione di inserimento più adeguata;
- relazionale: nella fase iniziale si stabilisce un patto educativo con la famiglia straniera, considerata come partner educativo a tutti gli effetti si mettono le basi per una collaborazione positiva tra i due spazi educativi. Al tempo stesso, si inaugura, nel gruppo-classe dell'alunno neo-arrivato, una dinamica relazionale tra i pari, che va seguita e accompagnata con cura;

- pedagogico-didattico: vengono rilevati durante i primi giorni dell'inserimento i bisogni linguistici e di apprendimento, in generale, e anche le competenze e i saperi acquisiti e, sulla base di questi dati, si elabora eventualmente ce ne fosse bisogno un PDP (piano didattico personalizzato);

- organizzativo: i plessi di questo Istituto Comprensivo campigiano predispongono nodi dispositivi efficaci per rispondere ai bisogni linguistici e di apprendimento degli alunni neo-inseriti: modalità e tempi dedicati all'apprendimento dell'italiano seconda lingua, individuazione delle risorse interne ed esterne all'istituto, attivazione dei dispositivi di aiuto allo studio anche in tempo extrascolastico. Un altro aspetto a cui si dà molta importanza nelle linee programmatiche del PTOF di Istituto del "Giorgio La Pira" in un'ottica di prevenzione al *drop-out*, è l'educazione alla salute e allo "star bene" a scuola. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1993) ha individuato il programma "*Life Skills Education*"⁶⁵⁵, come funzionale ed utile per attivare interventi educativi rivolti a bambini e ad adolescenti finalizzati a promuovere ed a far apprendere le competenze necessarie per la salute e il benessere scolastico. Le *life skills* sono le abilità che rendono i soggetti in età evolutiva capaci di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana, in una società sempre più complessa, come quella in cui viviamo. Nel rispetto delle diverse fasi di crescita delle alunne e degli alunni, questo Istituto campigiano si caratterizza per proposte educative contenute nel PTOF in progetti e attività laboratoriali con l'obiettivo di favorire una maggiore conoscenza di aspetti tipici della propria cultura e di quelli di "culture altre" e di promuovere le competenze relazionali in coerenza con il programma delle *life skills*. Un aspetto peculiare nella prospettiva del contrasto al *drop-out* che contraddistingue questo Istituto, è la messa a punto di un utilissimo strumento di analisi, frutto della decennale collaborazione con gli insegnanti la scuola cinese presente sul territorio, che i giovani studenti di origine cinese frequentano nel pomeriggio al termine delle lezioni. Questo documento viene utilizzato, in ottica di valutazione comparativa dagli insegnanti sia all'istituto primaria che alla secondaria, per monitorare il percorso scolastico dei giovani studenti di origine cinese che frequentano

⁶⁵⁵ In coerenza con le raccomandazioni dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) riguardo alle dieci *skills* (Empatia, Gestione delle emozioni, Gestione dello stress, Relazioni interpersonali, Comunicazione efficace, Pensiero critico, Pensiero creativo, *Problem-solving*, *Decision making*, Autoconsapevolezza), gli insegnanti dell'Istituto Comprensivo "Giorgio La Pira" orientano strategicamente l'offerta formativa e la scelta delle attività da proporre nella quotidianità con l'obiettivo di promuovere le "abilità per la vita", garantendo agli alunni un apprendimento consapevole e spendibile nei vari contesti di vita reale. Questo orientamento metodologico permette sia ai docenti che ai discenti, di interagire in un contesto di confronto e di meta-riflessione costruttiva per coniugare in maniera interdisciplinare le variegate proposte curricolari.

nel pomeriggio anche la scuola cinese ed è composto da aree di interesse e griglie di valutazione che vengono compilate sia dagli insegnanti della scuola italiana, che dagli insegnanti della scuola cinese. Le informazioni sugli alunni vengono scambiate nel corso di colloqui che avvengono in forma istituzionale ogni anno, di solito nel mese di Febbraio, ma sporadicamente possono anche essere previsti qualora si presentassero necessità che emergono durante l'anno scolastico nelle classi. Le aree e griglie di valutazione, su cui ci si confronta sono: A) l'atteggiamento verso la scuola; B) la frequenza scolastica; C) l'impegno speso in ambito scolastico; D) la partecipazione alla vita della classe; E) le abilità linguistiche previste dai riferimenti QCER relativamente a comprensione, lettura, produzione orale e scritta. Un altro strumento a cui si fa riferimento nelle linee programmatiche del PTOF di Istituto, nella prospettiva di favorire l'inclusione e per contrastare il rischio *drop-out*, è l'approccio metodologico del *cooperative learning*, un metodo efficace che coinvolge gli studenti nel lavoro di gruppo per il raggiungimento di un fine comune. La suddivisione del lavoro in piccoli gruppi infatti facilita il mutuo-aiuto e un senso di corresponsabilità del reciproco percorso; in questa prospettiva, l'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando ambienti di apprendimento in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di *problem-solving* di gruppo, conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti. L'apprendimento cooperativo è una tecnica di insegnamento centrata sullo studente che interagisce con altri studenti, ma è sempre il docente che propone i problemi da risolvere, che fissa i tempi e che fornisce gli spunti. Il *cooperative learning*, tuttavia, non è stata ancora assunta come metodologia che caratterizza l'azione educativa di tutti i plessi scolastici dell'Istituto Comprensivo campigiano. Nel rispetto della libertà di insegnamento, infatti, nel PTOF dell'Istituto Comprensivo "Giorgio La Pira" di Campi Bisenzio, viene puntualizzato che *ogni docente può comunque utilizzare gli approcci che ritiene più idonei per attivare e promuovere i processi di apprendimento e inclusivi all'interno dei gruppi-classe*⁶⁵⁶. Infine, grazie alla rete "Scambiando s'impara" in collaborazione con il COSPE e con il preside della scuola cinese, il Professore Pan Shili, l'Istituto Comprensivo "Giorgio La Pira" dal 2013 ha stretto accordi di partenariato e scambio culturale con due scuole di Wēnzhōu e Rui'an, luoghi di provenienza delle famiglie cinesi che vivono in questo

⁶⁵⁶ Cfr. Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Giorgio La Pira" di Campi Bisenzio (Firenze) in: http://www.icslapira.it/scuola/amministratore/notiziets/ptof_definitivo.pdf, consultato il 12.05.2019, h.14.20.

territorio e altre importanti cittadine della regione dello Zhèjiāng. Ogni anno, alternativamente, delegazioni di alunni e docenti si recano in visita nelle scuole *partner*: un anno è la delegazione campigiana a recarsi in Cina e l'anno successivo i partner cinesi vengono accolti a Campi Bisenzio. Come affermato da una docente di scuola primaria coinvolta in un *focus group* per la presente ricerca, con il passare degli anni questo tipo di esperienza si sta rivelando utilissima dal momento che *“questi viaggi hanno annullato molto di più rispetto alla distanza che ci vuole per arrivare da Campi Bisenzio in Cina, perché per molti che vi hanno partecipato, hanno interrotto il meccanismo del pregiudizio e hanno consentito di osservare con occhi diversi la realtà che abbiamo nel nostro quartiere”*.

Istituto Comprensivo “Mahatma Gandhi” di Firenze

L'Istituto Comprensivo Statale “Mahatma Gandhi” è composto da tre scuole: una scuola dell'infanzia (“Luigi Capuana”), una scuola primaria (“Duca d'Aosta”) e una scuola Secondaria di I° grado (“Paolo Uccello”). I plessi scolastici di questo Istituto Comprensivo sono situati nella periferia Nord-Ovest del comune di Firenze, al confine con il comune di Campi Bisenzio. La presente ricerca realizzata nei plessi scolastici del “Mahatma Gandhi” di Firenze ha coinvolto due classi frequentanti il quinto ed ultimo anno di scuola primaria “Duca d'Aosta” - ubicata nel centro storico del quartiere di Brozzi, in piazza Primo Maggio, 13 - e due classi, frequentanti il terzo ed ultimo anno della scuola secondaria di I° grado “Paolo Uccello”, che ha sede in Via Golubovich 4, in località Brozzi-Le Piagge a Firenze. Questo quartiere negli ultimi venti anni ha subito diverse trasformazioni sotto il profilo socio-economico, culturale ed urbanistico dal momento che è sorto in sua prossimità il nuovo e moderno quartiere de Le Piagge. La massiccia immigrazione e, di conseguenza l'aumento progressivo del numero di alunni di nazionalità non italiana, ha rappresentato un dato di grande rilevanza che ha chiamato in causa la scuola e, in particolare, la sua capacità di accoglienza e inclusione. Si è trattato, anche per questo territorio, di far fronte a un fenomeno dinamico in una situazione di forte trasformazione a livello sociale, culturale e di organizzazione scolastica, caratterizzato dall'influenza della globalizzazione nei processi di conoscenza e dal pluralismo culturale. In tale contesto, nelle linee programmatiche del PTOF, l'Istituto Comprensivo “Mahatma Gandhi” si connota come scuola della ricerca e dell'apprendimento significativo. In una prospettiva interculturale, l'Istituto Comprensivo fiorentino si caratterizza per la riflessione metodologica, per una personalizzazione attenta alla valorizzazione delle differenze, per la promozione del dialogo e del confronto tra le culture - per tutti gli alunni

e a tutti i livelli - definendosi come scuola aperta al territorio, trasparente, che promuove le proprie azioni e progetta collaborazioni a livello internazionale. Al “Mahatma Gandhi” di Firenze, anche in ottica di contrasto di possibili *drop-out*, è stato avviato da qualche anno un sistematico percorso di ricerca-azione, una strategia di ricerca/formazione/cambiamento, volta a realizzare itinerari di esplorazione dei bisogni e delle risorse disponibili e ad attivare progetti educativi di promozione dello sviluppo personale e sociale a scuola. Il processo in atto in questo Istituto fiorentino è reale strategia di ricerca in quanto porta a sviluppare percorsi di indagine che prendono spunto da problemi emergenti all’interno della pratica professionale e sono condotti dagli stessi insegnanti. Le attività di ricerca-azione implicano pertanto una riflessione continua e *in progress* sul proprio ruolo e sulle strategie messe in atto per realizzarlo attraverso l’utilizzo di tecniche di tipo osservativo in una dimensione collaborativa e finalizzata al miglioramento e allo sviluppo della pratica docente stessa in riferimento al contesto. Le attività di ricerca-azione che caratterizzano l’innovativa azione educativa di questo Istituto Comprensivo, a fronte di un contesto periferico dell’area metropolitana fiorentina che presenta la sua complessa e specifica criticità, si articolano su linee portanti come curricolo verticale (monitoraggio delle attività nei tre cicli scolastici: scuola dell’infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I° grado) e intercultura. Nei contenuti programmatici del PTOF si richiede agli insegnanti un intervento mirato e consapevole per formare, attraverso le discipline l’alunno a far fronte alle diverse “sfide” della vita, utilizzando lo sfondo integratore delle *life skills* per tutte le attività didattiche. Le metodologie implicate nei percorsi laboratoriali e di ricerca-azione, come il *cooperative learning*, il *peer tutoring* e il *peer education*, danno corpo alla sostanza del PTOF coniugandosi con i pilastri fondamentali: intercultura, orientamento, continuità, attenzione posta alla dispersione scolastica. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse, che caratterizza l’utenza anche di questo Istituto fiorentino, è oramai un fenomeno strutturale e non può più essere considerato episodico. In questa direzione e nella convinzione che la complessità può trasformarsi in un’opportunità per tutti, molta attenzione nel PTOF di Istituto viene fornita all’ambito interculturale, con l’obiettivo di valorizzare l’unicità, la singolarità, e l’identità culturale di ogni giovane studente. Per questo motivo sono stati predisposti interventi mirati su ogni singolo alunno per l’acquisizione e l’apprendimento dell’italiano, componente essenziale del processo di inclusione e condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità scolastica. Un sostegno a queste attività di sostegno/consolidamento per

l'apprendimento linguistico dell'italiano come L2 viene anche fornito dai docenti-facilitatori dei centri di alfabetizzazione predisposti dal comune di Firenze qualche anno fa⁶⁵⁷. Questi operatori, in accordo con gli insegnanti di questo Istituto, individuano percorsi individualizzati e calibrati sui bisogni specifici di apprendimento degli alunni di origine straniera. In questo Istituto, inoltre, è nato anche un ulteriore progetto di ricerca-azione sul lessico disciplinare essenziale ed ha portato allo sviluppo di un lessico settoriale condiviso (area matematico-scientifica e linguistico-espressiva) con lemmi in progressione via via più complessi, che richiamano quelli passati e si proiettano verso quelli futuri. Il percorso si è realizzato con lo scopo di individuare i fondamenti di ciascuna disciplina, ovvero gli strumenti indispensabili che ogni disciplina fornisce agli alunni per interpretare la realtà che li circonda. In questa sperimentazione, la ricerca dell'essenzialità del sapere si riconduce alle varie discipline, al loro scopo formativo come chiavi di lettura del presente e del passato, alla gestione dei rapporti sociali, di conoscenza di sé stessi e degli altri. Inoltre, la costruzione e l'utilizzo di questo strumento ha funzionato anche come veicolo interculturale, riducendo la distanza tra alunni italo-foni e non italo-foni nei termini di padronanza di utilizzo dei saperi, determinandosi quindi anche come mezzo di inclusione culturale e sociale. Questa esperienza infine ha anche permesso ai docenti di controllare l'acquisizione dei concetti nel corso del tempo a oggi, sollecitandone costantemente l'uso da parte degli alunni e soprattutto ha permesso a tutti i giovani studenti di origine italiana e non, di osservare coscientemente e monitorare autonomamente la propria crescita culturale. Anche questa strategia di Istituto - ancora in *progress* - concorre all'obiettivo principale di far acquisire a tutti gli alunni in maniera definitiva un solido bagaglio di capacità d'uso di lemmi essenziali di ciascuna disciplina nel corso degli studi, partendo dalla Scuola dell'infanzia per finire alla Scuola Secondaria di I° grado. Un'altra proposta didattica adottata da questo Istituto e trasversale a tutte le classi, consiste nell'apertura di *finestre interculturali* per l'arricchimento del curriculum. In tutte le scuole dell'Istituto "Mahatma Gandhi", infatti, ogni docente e in ogni classe, inserisce nella propria disciplina o campo di esperienza contenuti di apprendimento relativi a culture diverse con pari dignità rispetto ai contenuti "tradizionali" della scuola italiana. Le *finestre interculturali* sono previste nelle programmazioni dei docenti e documentate a fine anno in un diario di bordo e hanno lo scopo di conferire un'apertura internazionale al curriculum e far comprendere concretamente che anche altri popoli sono

⁶⁵⁷ Cfr. C. Testi (a cura di), *Pensare in grande, lavorare in piccolo. Storia di un percorso educativo in tutta la scuola per ogni alunno*, Conoscenza, Roma, 2018, pp. 189-190.

portatori di culture da studiare a scuola. Servono inoltre anche a mostrare agli alunni di origine straniera che alcuni contenuti a loro più “familiari” divengono oggetto di apprendimento importante per tutti e questo li aiuta a riconoscersi nella proposta di apprendimento e ad accrescere la propria autostima. Lo strumento delle *finestre interculturali* può essere proposto dai docenti in ogni ambito di conoscenza: letterario e linguistico, artistico, musicale, storico e geografico, matematico e scientifico, ecc. Nelle linee guida europee e nazionali, l’apprendimento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come un diritto permanente di ogni persona. Il PTOF dell’Istituto “Mahatma Gandhi” prevede a tal riguardo una serie di attività specifiche in merito al tema dell’Orientamento nella prospettiva dell’apprendimento permanente e implicitamente, anche nella prospettiva del contrasto al *drop-out*. Per rendere maggiormente consapevoli i giovani studenti in merito alle proprie capacità e alla ricchezza/articolazione/complessità del mondo, le linee programmatiche dell’Istituto fiorentino includono nel percorso di orientamento:

- a) l’aspetto formativo (riservato alle classi prime e seconde della secondaria di I° grado), organizzando una serie di iniziative finalizzate soprattutto al “conosci te stesso” (interesse, motivazione, abilità, desideri, ecc.);
- b) l’aspetto formativo/informativo (riservato alle classi terze della secondaria di I° grado), che prevedono incontri con gli stessi e tra genitori e alunni (coordinamento ed informazioni sugli *Open days*⁶⁵⁸ presso i vari Istituti di secondaria di II° grado sul territorio);
- c) l’aspetto laboratoriale/stagistico (riservato alle classi seconde e terze della secondaria di I° grado), organizzando attività che si articolano e si differenziano con lezioni teoriche e laboratoriali da parte di insegnanti di alcuni Istituti superiori di secondaria di II° grado e incontri/stages con e/o presso aziende/realità lavorative del territorio. Un’altra attività proposta al fine di prevenire il fenomeno dell’abbandono scolastico e che coinvolge l’Istituto Comprensivo “Mahatma Gandhi”, è il progetto “Concertazioni”. Le azioni educative sono programmate e gestite da professionisti di un ente esterno, ma in accordo con linee programmatiche dell’Istituto fiorentino mirano ad arricchire di contenuti e di

⁶⁵⁸ L’*Open day* è il giorno durante un anno scolastico, in cui l’Istituto Comprensivo si presenta alle famiglie e alla comunità. Normalmente, inizia con una introduzione del Dirigente Scolastico che presenta sinteticamente il Piano Triennale dell’Offerta Formativa della scuola (la scuola, la sua utenza, l’offerta formativa in generale). Al Dirigente Scolastico si affiancano, poi, alcuni docenti che illustrano più nel dettaglio programmi e progetti offrendo dati e statistiche sulla scuola. In molti casi, la giornata prosegue con la possibilità di visitare la scuola.

esperienze i processi di apprendimento, a sviluppare e rafforzare le competenze socio-relazionali e artistico-ricreative, delle classi e degli allievi coinvolti. Gli interventi previsti promuovono percorsi formativi individualizzati, complementari a quelli tradizionali, e coinvolgono anche interi gruppi-classe, prevedendo azioni congiunte “dentro e fuori la scuola”, che affianchino all’attività ordinaria delle azioni scolastiche anche l’azione di altri soggettive, a vario titolo, si occupano di minori. Con queste azioni, il progetto vuol favorire il riavvicinamento alla scuola dei ragazzi che presentano forti rischi di dispersione. Dal momento che l’Istituto “Mahatma Gandhi” si caratterizza anche per la presenza di un elevato numero di giovani studenti di origine cinese nei suoi plessi scolastici, nell’ottica di agevolare la comunicazione, in tutte le aree comuni dei plessi scolastici afferenti all’Istituto fiorentino sono disposti avvisi multilingue ed è prevista la presenza settimanale di un mediatore di lingua cinese nella scuola primaria e nella scuola secondaria I° grado per la cura nei rapporti con i genitori e per eventuali traduzioni, per la mediazione linguistica nei colloqui, nelle assemblee con i genitori, nei consigli di classe (là dove sono stati eletti rappresentanti dei genitori di lingua cinese) e nell’orientamento. Un aspetto peculiare che più di tutti quelli già descritti caratterizza più di ogni altro l’Istituto Comprensivo “Mahatma Gandhi” è, tuttavia, la convivenza con la scuola cinese di Firenze che merita un particolare approfondimento. Da oltre 10 anni, infatti, all’interno dei locali della scuola secondaria di I° grado “Paolo Uccello”, è ospitata la scuola cinese di Firenze: ogni pomeriggio dalle ore 15,00 alle 18,30 si alternano gruppi di alunni che studiano la lingua e la cultura cinese con insegnanti madrelingua. Negli anni si sono consolidate fra i docenti delle due scuole la collaborazione e il confronto sui temi educativi e formativi, non solo attraverso *performance* musicali ed artistiche organizzate in varie occasioni, visite reciproche durante le attività scolastiche, ma anche confronti, facilitati dalla mediazione linguistica, sulle modalità di apprendimento degli alunni che frequentano ambedue le scuole. Il Dirigente scolastico e gli insegnanti cinesi rappresentano un importante ponte con le famiglie degli alunni, che ha portato maggior coinvolgimento dei genitori cinesi anche negli organismi di rappresentanza della scuola (rappresentanti e consigli di classe). Inoltre, aspetto di non scarsa rilevanza, il rapporto con la scuola cinese ha incentivato i docenti dell’Istituto Comprensivo “Mahatma Gandhi” ad intraprendere studi e ricerche sull’influenza che può avere una solida competenza nella lingua madre in un percorso di apprendimento degli alunni confortati dalla letteratura di settore su bilinguismo e plurilinguismo. Infine, grazie alla rete “Scambiando s’impara”, in collaborazione con il COSPE (Cooperazione Per Sviluppo

Paesi Emergenti) e con il preside della scuola cinese, Professore Pan Shili, l'Istituto Comprensivo "Mahatma Gandhi" dal 2010 ha stretto accordi di partenariato e scambio culturale con due scuole dello Zhèjiāng e precisamente della città di Hángzhōu e Wēnzhōu. Ogni anno, alternativamente, delegazioni di alunni e docenti si recano in visita nelle scuole partner: un anno è la delegazione fiorentina a recarsi in Cina e l'anno successivo in partner cinesi vengono accolti a Firenze⁶⁵⁹. A questo proposito, un insegnante mi ha fatto osservare che nei primi anni in cui erano stati attivati gli scambi era stato necessario fare opera di convincimento per trovare i genitori disponibili a far partecipare i propri figli al viaggio, ma nel 2016 le richieste di partecipazione sono arrivate a superare di gran lunga le disponibilità offerte. Un indicatore significativo questo, che evidenzia come nella vita di questa comunità alcuni aspetti pregiudiziali incidono adesso molto meno che in passato. Questo esempio, tuttavia, rivela anche che è necessario progettare una complessa rete di relazioni in ottica sistemica "macro-micro", al fine di poter creare un processo di reale e concreta reciproca conoscenza. Nel caso specifico degli scambi internazionali dell'Istituto "Mahatma Gandhi" e della ricaduta positiva che hanno avuto nel contesto scolastico, a livello *macro* si è agita la progettualità tra Istituzioni (l'Istituto scolastico fiorentino e gli Istituti scolastici della Repubblica Popolare Cinese) e a livello *micro* - nella quotidianità scolastica - si è agita un'azione educativa caratterizzata dall'apertura all'altro e al dialogo (prioritaria attenzione ai traguardi di sviluppo in termini di competenze, ma contestualmente anche massima attenzione per la qualità delle relazioni all'interno dei gruppi-classe).

6.2 Le interviste semi-strutturate ai Dirigenti Scolastici

Il Dirigente Scolastico (DS) attualmente è ancor più responsabilizzato che in passato: ha un ruolo strategico, rafforzato sia nelle sue funzioni di gestione direzionale, organizzativa e di coordinamento, sia nel suo ruolo di decisore dell'utilizzo delle risorse umane, finanziarie, strumentali, sia nella sua istituzione scolastica. Un ruolo che non svolge da solo, ma con gli altri componenti della comunità scolastica (il Collegio dei docenti, il Consiglio d'Istituto con al suo interno rappresentanti di docenti, genitori e, per le scuole superiori, studenti) e che trova il suo momento più importante nella definizione ed

⁶⁵⁹ Cfr. Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Mahatma Gandhi" di Firenze in: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/FIIC812003/gandhi/>, consultato il 20.05.2019, h.18.30.

attuazione del PTOF (ex art 1 comma 14, Legge 107/2015). Per quel che riguarda la gestione e la direzione della scuola, il Dirigente scolastico è certamente la figura di maggior autorità. Le sue competenze, in Italia, sono regolate dall'art. 25 del Decreto Legislativo 165/2001 (che deriva dai precedenti D.L. n. 59/97/ art.21 e n. 59/98), che delinea il passaggio dal ruolo direttivo al ruolo dirigenziale, indicando profili, ruoli e funzioni della nuova figura del dirigente: “referente unico” per l’esercizio delle funzioni pubbliche affidategli e per il perseguimento *della flessibilità, della diversificazione, dell’efficienza ed efficacia del servizio scolastico*. Le trasformazioni che hanno investito recentemente l’organizzazione della pubblica amministrazione in Italia hanno determinato una “decentralizzazione” verticale che ha avvicinato l’amministrazione ai cittadini; tuttavia, queste trasformazioni richiedono nuove forme di dirigenza che si traducono in nuovi ruoli, nuove funzioni e nuove competenze, richieste anche a chi ricopre il ruolo di Dirigente Scolastico. In virtù di questi recenti cambiamenti, al DS spetta l’attivazione, l’orientamento, il coordinamento dei processi nelle singole realtà, in base alle specifiche esigenze e ai bisogni dell’utenza e del territorio. Dal momento che il DS viene considerato come responsabile dell’offerta didattica dell’Istituto scolastico, il cui risultato sono gli apprendimenti stessi degli alunni, oltre alle teorie organizzative sul *management* scolastico nel suo bagaglio di competenze non possono certo mancare le scienze giuridiche e amministrative in merito alla legislazione scolastica, ma anche le competenze psicologiche riguardo a *leadership* e dinamiche di gruppo. Egli è divenuto l’unico responsabile della gestione pedagogica, didattica ed organizzativa dell’Istituzione Scolastica che gli viene affidata⁶⁶⁰. Ed è proprio per questo che ogni DS deve attivarsi per promuovere periodicamente interventi indirizzati ad assicurare il diritto di apprendimento di tutti i suoi iscritti, la libertà di scelta educativa delle famiglie, la libertà di insegnamento dei suoi docenti, ma anche formazione di qualità e collaborazioni culturali, professionali, sociali ed economiche con il territorio. La funzione dirigente si esplica essenzialmente all’interno del contesto scolastico ed anche all’esterno con tutti i soggetti che sono a vario titolo coinvolti nell’attività educativa: dalle famiglie, alle istituzioni locali, alle altre agenzie formative che agiscono sugli allievi e interagiscono con la scuola nei processi di apprendimento. Una delle caratteristiche fondamentali del DS pertanto diviene quella di saper intessere una serie di relazioni positive con interlocutori vari e di creare un buon clima relazionale in tutti i contesti. Tra i differenti e gravosi compiti che caratterizzano

⁶⁶⁰ Cfr. E.M. Bianchi, Rossi V., Urdanch B., *Profilo e ruolo del dirigente scolastico*, in: <http://didatticainclusiva.loescher.it/files/3260>, consultato il 26.03.2019, h.10.30.

l'azione del DS in questo momento storico, anche quello di garantire inclusione in contesti stanno sempre più evolvendo verso un modello pluralistico e quello di farsi garante del raggiungimento del successo formativo di ogni alunno: *“Il dirigente scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni.”* (D. Lgs.165/2001). Per tutti questi motivi ho ritenuto fondamentale intervistare i cinque Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi che sono stati coinvolti nella ricerca, per poter approfondire alcuni aspetti del loro lavoro e ricavare le loro opinioni in merito alle altrettanto complesse questioni che riguardano, nello specifico, il fenomeno del *drop-out* degli studenti di origine cinese nel territorio preso in esame dalla ricerca e, più in generale, per analizzare con il loro contributo lo “stato dell'arte” esclusivamente in merito agli aspetti inclusivi, in un territorio caratterizzato da gruppi-classe culturalmente eterogenei. A questo proposito, ho utilizzato lo strumento dell'intervista semi-strutturata⁶⁶¹.

⁶⁶¹Si tratta di interviste in cui il tema oggetto della ricerca è fornito dall'intervistatore, ma in cui viene lasciata ampia libertà al soggetto sia nella scelta dei contenuti sia nella sequenza: i contenuti da approfondire sono chiesti al ricercatore ma non vengono proposti come una serie di domande. Sono piuttosto un pro-memoria dei temi a cui prestare maggior attenzione, da riprendere, da approfondire o da proporre al termine dell'intervista se il soggetto non li ha affrontati spontaneamente. Il tema viene enunciato e il soggetto intervistato parla liberamente mentre l'intervistatore utilizza tecniche non direttive, approfondisce i temi più rilevanti e propone, quando un tema è esaurito, un altro punto contenuto nel suo pro-memoria. I temi sono dati, ma la sequenza e il taglio sono scelti liberamente dal soggetto (A riguardo: S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione, I metodi qualitativi*, 2006 [seconda edizione], op.cit., p.216). Nel caso della presente ricerca, con l'utilizzo dell'intervista semi-strutturata, sono stati coinvolti i Dirigenti Scolastici, gli insegnanti della secondaria di I° grado e i mediatori linguistico-culturali. Le modalità di somministrazione hanno seguito il modello costituito dal pro-memoria con un elenco di argomenti/serie di domande, a carattere generale. Prima di andare sul campo a realizzare le interviste, ho stabilito delle tracce considerandole una sorta di perimetro entro la quale far muovere l'intervistato con libertà di movimento consentendogli di trattare tutti gli argomenti necessari ai fini conoscitivi. Nonostante in questo modello fossero state presenti tracce fisse e comune per tutti, la conduzione dell'intervista ha subito variazioni sulla base delle risposte date dall'intervistato e sulla base della singola situazione (ad esempio, alcuni aspetti che si sono approfonditi con i Dirigenti Scolastici, non sono stati gli stessi che si sono approfonditi con gli insegnanti, piuttosto che con i mediatori linguistico-culturali, ecc.) In alcuni casi, infatti, - a differenza di quanto accade invece nell'intervista strutturata - ho preferito affrontare tematiche non previste dalla traccia che sono emersi spontaneamente nel corso dell'intervista e che ho ritenuto utili alla comprensione di quanto indagato. È anche accaduto che l'intervistato abbia anticipato alcune risposte e quindi sono stato costretto a modificare l'ordine delle domande.

6.3 I *focus group* agli insegnanti di scuola primaria e le interviste semi-strutturate ai docenti di scuola secondaria di I° grado

*“A che serve il professore? Con l’avvento, non dico di Internet, ma della televisione e persino della radio, e magari già con l’avvento del cinema, gran parte di queste nozioni venivano assorbite da ragazzi nel corso della vita extrascolastica. Mio padre da piccolo non sapeva che Hiroshima fosse in Giappone, che esistesse Guadalcanal, aveva notizie imprecise di Dresda, e sapeva dell’India quello che gli raccontava Salgari. Io sin dai tempi della guerra queste cose le ho apprese dalla radio e dalle cartine sui quotidiani, mentre i miei figli hanno visto in televisione i fiordi norvegesi, il deserto di Gobi, come le api impollinano i fiori, com’era un Tyrannosaurus Rex; e infine un ragazzo d’oggi sa tutto sull’ozono, sui koala, sull’Iraq e sull’Afghanistan. Forse un ragazzo d’oggi non sa dire bene che cosa siano le staminali ma le ha sentite nominare, mentre ai miei tempi non ce lo diceva neppure la professoressa di scienze naturali. E allora che ci stanno a fare gli insegnanti?”*⁶⁶² ” Scriveva queste righe il Professor Umberto Eco in un articolo dell’Espresso dell’Aprile 2007, per sottolineare un passaggio epocale a cui stiamo assistendo oramai da anni; la pervasività che le informazioni messe a disposizione dal web con l’avvento di Internet e dei *social network*, oggi sono immensamente più ampie e spesso più approfondite di quelle di cui dispone un insegnante e questo stato di cose può contribuire, paradossalmente, allo smarrimento delle giovani generazioni. La riflessione di Eco nel suo svilupparsi, ha in realtà l’intenzione di porre enfasi sul ruolo necessario dell’insegnante, proprio in questa realtà sempre più complessa e attraversata da un flusso di informazioni inarrestabile, affinché non si sbiadisca mai quel senso dell’*e-ducere*, della figura che accompagna e conduce all’acquisizione di un pensiero autonomo, che orienta il cammino finché il cammino è incerto. Eco conclude la sua riflessione, infatti, affermando che Internet dice “quasi tutto”, salvo come cercare, filtrare, selezionare, accettare o rifiutare quelle informazioni. A immagazzinare nuove informazioni, purché si abbia buona memoria, sono capaci tutti. Ma decidere quali vadano ricordate e quali no è *arte sottile*. Le ricerche italiane sulla condizione professionale dei docenti⁶⁶³ però registrano attualmente una crescente situazione di disagio e demotivazione tra gli

⁶⁶² Cfr. U. Eco, *A cosa serve il Professore?* in “La bustina di Minerva”, La Repubblica, 17 Aprile, 2007, in: <http://espresso.repubblica.it/opinioni/la-bustina-di-minerva/2007/04/17/news/a-che-serve-il-professore-1.3250>, consultato il 14.05.2019, h.12.15.

⁶⁶³ L’istituto di ricerca che più si è dedicato a studiare la condizione professionale dei docenti italiani è lo IARD, che in maniera ricorrente promuove indagini su ampi campioni di insegnanti: Cfr. A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna, 2000.

insegnanti. Tra le variabili indipendenti che influiscono a generare malcontento diffuso, si può su tutte individuare l'insoddisfazione verso livelli retributivi considerati non appropriati per una categoria da cui si pretenderebbe un rinnovato slancio etico-professionale⁶⁶⁴. Mancanza di carriera, appiattimento retributivo e assenza di incentivi, caratterizzano nel presente la professione docente della scuola pubblica, ma è altresì evidente che una crisi più generale investe la categoria degli insegnanti e ha a che fare con identità, visibilità sociale e autorevolezza. Nella società della globalizzazione, della conoscenza pervasiva, del rischio esistenziale, sembrano perdersi la *mission* e la *vision* della scuola come istituzione pubblica e il suo essere luogo deputato alla trasmissione della conoscenza - da una generazione all'altra - e alla formazione delle persone e dei cittadini. Probabilmente il diffuso senso di disorientamento generalizzato che avvolge la società ha contagiato genitori, allievi e insegnanti e si è smarrito "il senso". I cambiamenti della società stanno travolgendo la resilienza degli insegnanti alle prese con la fragile condizione delle famiglie e la pervasività ricorrente della comunicazione tecnologica (sms, I pod, internet, video, ecc.). Le famiglie contemporanee spesso si rivelano incapaci di porre limitazioni ai bisogni dei loro figli, le stesse poi però paradossalmente le reclamano alla scuola, quando le rivendicano di non rafforzare abbastanza la sua funzione regolativo-normativa con richiami ricorrenti a temi quali la responsabilità, i comportamenti, il profilo educativo, il progetto di vita, la persona. Il rapporto scuola-famiglia, che per anni aveva rappresentato l'attività dell'*e-ducere* in una sinergica direzione a senso unico per il soggetto-persona in età evolutiva, è ora la fotografia di una dissociazione in atto che, in molti casi, vede la famiglia completamente svuotata di fiducia nella scuola come istituzione pubblica ma, al tempo stesso, le richiede una vera e propria delega per l'educazione dei propri figli. E poi c'è la questione della convivenza con la tecnologia, i nuovi linguaggi, tutta la criticità e gli interrogativi che lascia emergere riguardo al suo impatto sulle menti dei giovani studenti. È difficile *fare scuola* oggi, in classi sempre più plurali e diverse, dove l'immaginario degli allievi segue altre piste assai lontane dalla cultura scolastica. Al centro della professione docente c'è però poi una responsabilità pubblica, che si esplica nell'etica del *lavoro ben fatto*, nell'impegno educativo verso i ragazzi, nella formazione di persone e cittadini

⁶⁶⁴ Cfr. G. Cerini, 'La questione insegnante': identità, formazione, sviluppo professionale dei docenti, in: https://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/la_questione_insegnante.htm, consultato il 20.06.2019, h.13.35.

consapevoli ed attivi⁶⁶⁵. Per *effetto domino* dovuto a cause macro-sociali, nel contesto d'aula si ritrovano invece i giovani studenti, figli dell'insicurezza, bisognosi di protezione, immersi nei riti del consumismo. In questo scenario sociale oggi molti docenti si trovano ad operare con l'obiettivo di far riscoprire agli studenti, nella quotidianità, l'importanza della centralità delle emozioni, della motivazione, dell'essere attratti verso qualcosa, del dare un "senso" all'esperienza della scuola. Nel tentativo di approfondire la tematica della qualità delle relazioni all'interno dei gruppi-classe e di analizzare alcuni aspetti critici che presenta il "fare scuola" in un quartiere di periferia ad alta presenza migratoria, ho deciso di utilizzare lo strumento del *focus-group*⁶⁶⁶ per ottenere opinioni dagli insegnanti di scuola primaria (complessivamente 18 docenti) e di utilizzare lo strumento dell'intervista semi-strutturata, per coinvolgere in questa indagine anche il punto di vista gli insegnanti di scuola secondaria di I° grado (complessivamente 15 docenti).

⁶⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶⁶ Il *focus-group* è una tecnica qualitativa di rilevazione dati utilizzata nella ricerca sociale che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o un argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità (Cfr. V.L. Zammuner, *I focus-group*, Il Mulino, Bologna, 2003). È una tecnica qualitativa che utilizza la discussione in un gruppo di persone rappresentative di un vissuto o di una esperienza e avviene in presenza di un moderatore. I vantaggi che può portare l'utilizzo di un *focus-group* in fase di ricerca sono dovuti dalle caratteristiche intrinseche dello strumento che per la sua flessibilità comporta l'ottenimento di quantità e qualità delle informazioni. Gli spunti che si "producono" in un contesto di gruppo, infatti, sono più numerosi e più profondi grazie allo scambio e alle interazioni fra i partecipanti. Un altro vantaggio non indifferente che si ha grazie all'utilizzo di questo strumento, inoltre, è riuscire ad avere una maggiore facilità di coinvolgere i partecipanti con abbattimento di costi e tempi. Nel caso della presente ricerca, in totale sono stati realizzati 4 *focus-group* con gli insegnanti delle scuole primarie dove sono stati coinvolti i giovani studenti oggetto della ricerca (un altro *focus-group* è stato rivolto a 3 docenti-facilitatori per l'apprendimento alla lingua italiana L2 dei centri di alfabetizzazione, come approfondiremo successivamente) e il campione rappresentato dal totale degli insegnanti di scuola primaria ha presentato omogeneità interna al gruppo, ma ciascuno ha espresso liberamente il suo punto di vista e non si è in nessun caso verificato un compiacente e circostanziale conformismo. Le domande sono state formulate in modo aperto, non ambigualmente e senza suggerire un possibile risposta. È stato chiesto ai partecipanti di presentarsi e nella fase di incipit sono stati posti dei quesiti piuttosto semplici con risposte veloci per creare un clima piacevole. Poi successivamente sono state poste sollecitazioni di "transizione" che hanno permesso il passaggio alle domande chiave, così da favorire la consapevolezza del punto di vista degli altri e per approfondire la riflessione individuale. Dopo aver posto le domande salienti ai fini dell'indagine sono state anche richieste ulteriori precisazioni su quanto emerso prima di poter restituire la valorizzazione del contributo offerto da ciascun gruppo. Ognuno dei 4 *focus-group*, in media è durato un'ora e mezza.

6.4 Le interviste semi-strutturate ai mediatori linguistico-culturali e i *focus-group* ai docenti-facilitatori dei centri di alfabetizzazione

Il mediatore culturale è un professionista bilingue che proviene da una delle aree di origine di una delle popolazioni immigrate che risiedono sul territorio dove opera, che vive da almeno due anni in Italia, che ha almeno un diploma di scuola superiore e possiede ottime competenze linguistiche sia in lingua madre che in italiano. Inoltre, il mediatore è in grado di comprendere e interpretare i codici culturali sia del paese d'origine che di quello di accoglienza. La figura professionale del mediatore interculturale, o anche mediatore linguistico - che in Italia è regolata da norme regionali a seconda delle specifiche necessità territoriali⁶⁶⁷ - viene descritta come un operatore competente che funge da *cerniera* tra gli immigrati e il contesto socioculturale in cui vivono e lavorano. Dal punto di vista dell'intervento sociale, quella del mediatore culturale è, dunque, una figura professionale che ha il compito di facilitare l'inserimento dei cittadini stranieri nel contesto sociale del paese di accoglienza, esercitando la funzione di tramite tra i bisogni dei migranti e le risposte offerte dai servizi pubblici⁶⁶⁸ e svolge, di fatto, le seguenti attività: intermediazione linguistica, accompagnamento nei percorsi individuali, facilitazione degli scambi tra cittadini immigrati e operatori, servizi e istituzioni. Analizza, inoltre, i bisogni e le risorse di un singolo utente o di un gruppo, orienta e progetta iniziative e strumenti che aiutano l'inclusione sociale. Il suo compito è, quindi, sostanzialmente quello di "mediare tra culture". Le modalità con le quali il mediatore linguistico-culturale provvede a realizzare questa mediazione attingono da una conoscenza approfondita della lingua, della cultura e del contesto socio-politico del Paese in cui vive e anche del Paese di origine delle persone straniere che segue: è così in grado di fare da "ponte" e facilitare la comunicazione tra persone che parlano lingue diverse o con differenze culturali rilevanti, che potenzialmente potrebbero dare origine a malintesi o conflitti. Si assicura che entrambi gli interlocutori abbiano compreso correttamente parole, significati e concetti, anche complessi, affinché possano interagire tra di loro sulla base di un dialogo chiaro ed efficace. Le funzioni della mediazione sono dunque multiple: traduzione, comunicazione interpersonale tenendo conto delle differenze culturali, etniche, religiose, di genere e di vissuto; saper ascoltare ed essere empatici; riconoscere

⁶⁶⁷ La prima regione in Italia a normare la figura professionale del mediatore interculturale è stata la Toscana nel 1997.

⁶⁶⁸ D. Demetrio, *Agenda interculturale*, Meltemi, Roma, 1997, p. 78.

e valorizzare le differenze. La figura del mediatore linguistico-culturale è utile non solo ai migranti, ma anche a chi eroga servizi di accoglienza (servizi di istruzione e formazione professionale, servizi medico-sanitari, ecc.), perché aiuta le strutture a relazionarsi al meglio con gli stranieri. In generale, il mediatore opera a sostegno di chi cerca una organizzazione di vita in maniera autonoma in un nuovo Paese: interagisce con gli operatori, il personale e i volontari di enti e organizzazioni, comunica i bisogni e le richieste più comuni degli utenti immigrati, avverte su possibili reazioni e comportamenti che persone con un diverso sistema di codici e valori culturali potrebbero avere di fronte a determinate situazioni, prepara materiale informativo multilingue dedicato. Uno degli ambiti di maggiore intervento del mediatore culturale è il sistema educativo e formativo. Quando necessita, il mediatore partecipa alla fase di accoglienza dei giovani studenti migranti per agevolarne l'inserimento scolastico e partecipa ai momenti deputati agli incontri tra scuola e famiglia, sia per i colloqui che avvengono durante l'anno scolastico, sia per quelli in cui avviene la restituzione delle pagelle di valutazione oppure nei casi in cui in ambito scolastico sono previsti eventi tematici che iniziano o concludono un progetto interculturale. Specialmente in contesti scolastici culturalmente eterogenei che registrano la presenza di numerosi alunni stranieri e dove emergono spesso criticità dovute soprattutto alla comprensione linguistica, non capita così raramente che gli insegnanti che lo ritengono opportuno, possono richiedere l'intervento di mediazione con l'obiettivo di comunicare ai genitori stranieri in modo più fluido e chiaro possibile, sincerandosi di essere stati compresi per poter progettare un'azione personalizzata che contenga le premesse per un *patto di co-responsabilità educativa*. In quest'ottica, la richiesta di sostegno del mediatore scolastico va ad agire anche in coerenza con lo spirito costituzionale della scuola pubblica italiana che è quella di garantire diritto allo studio e pari diritti e opportunità a tutti gli studenti⁶⁶⁹. È necessario, a fronte di un contesto multietnico che presenta complessità intrinseche dovute a difficoltà di comunicazione linguistica per mancanza di conoscenza o anche di una padronanza parziale della lingua

⁶⁶⁹ A questo proposito la Costituzione della Repubblica italiana prevede i seguenti articoli tematici: Articolo 3: *“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”*; Articolo 33: *“L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato”*; Articolo 34: *“La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”*.

italiana, che gli insegnanti operino con consapevolezza, si interrogino e si attrezzino per favorire non tanto la transizione da una cultura all'altra quanto la sintesi tra culture, allo scopo di creare momenti pedagogici capaci di andare oltre le reciproche differenze. In questa prospettiva, negli Istituti Comprensivi coinvolti nella presente ricerca, ho osservato che il ricorso all'utilizzo del mediatore culturale è molto frequente e, in alcuni casi, determinante per facilitare la comunicazione tra persone di lingue e culture differenti, per favorire il percorso di inclusione dei giovani studenti stranieri e delle loro famiglie in ambito scolastico, per informare le famiglie straniere riguardo ai diritti e ai doveri previsti dalla legge e per assicurare il corretto adempimento di tutte le pratiche burocratiche. Per questo motivo, ho deciso che fosse interessante una loro opinione in merito ad alcune questioni in ambito scolastico e ho chiesto a tre di loro la disponibilità per rispondere ad alcune domande. Un altro approfondimento che mi è sembrato utile e significativo ai fini esplorativi della presente ricerca, è stato creare un *focus-group* con tre docenti-facilitatori che lavorano quotidianamente in uno dei tre centri di alfabetizzazione preposti dal Comune di Firenze⁶⁷⁰ con l'obiettivo, appunto, di *facilitare* - a seconda dei casi - una acquisizione o un consolidamento della lingua italiana come L2. La scuola italiana si è orientata fin da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolastiche evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati. Tale scelta chiaramente non viene certo messa in discussione dalle pratiche concrete di divisione in gruppi, per brevi periodi e per specifici apprendimenti - principalmente legati allo studio della lingua italiana - dal momento che lo spirito e la *mission* stessa della sperimentazione dei centri di alfabetizzazione è proprio quella di facilitare l'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano che rappresenta una componente essenziale del processo inclusivo, la condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità scolastica e non. L'esperienza dei centri di alfabetizzazione nel territorio preso in esame dalla presente ricerca nacque sull'onda dei bisogni di prima alfabetizzazione in italiano L2 e dal comune di Firenze furono istituiti in conseguenza di una crescita accelerata del numero di giovani studenti con specifici bisogni di apprendimento

⁶⁷⁰ Il Comune di Firenze ha istituito un servizio di alfabetizzazione di italiano L2 rivolto alla popolazione scolastica di origine straniera che frequenta le scuole primarie e secondarie di I° grado. Tale attività viene realizzata attraverso i centri *Giufà, Ulysse e Gandhi* e ha l'obiettivo di favorire concretamente il diritto allo studio e contribuisce alla formazione di una cittadinanza consapevole. I laboratori sono attivati da Ottobre a Giugno di ogni anno scolastico, presso i centri o le singole scuole e sono integrati con l'attività didattica con l'obiettivo di integrare e sostenere la regolare frequenza scolastica. Attraverso i centri viene messo a disposizione delle scuole anche un servizio di mediazione linguistico-culturale.

linguistico, particolarmente in alcune zone della città⁶⁷¹. Si trattava di una situazione di emergenza rispetto alla quale non c'erano molte esperienze consolidate. Le attività dei centri di alfabetizzazione sono diventate sempre più parte integrante delle attività delle scuole, è stata superata nel tempo l'idea di delegare a loro nelle prime fasi l'incombenza dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, la loro attività si è andata progressivamente integrando con l'attività delle classi, con un'attenzione sempre più forte alle necessità di apprendimento della lingua per lo studio. I tre centri di alfabetizzazione attualmente attivi sul territorio fiorentino ad esempio realizzano percorsi di apprendimento specifici per rendere l'intervento formativo più aderente alle competenze e ai bisogni reali espressi dagli alunni e dalle alunne seguiti. L'attività laboratoriale è articolata in due/tre incontri settimanali, offre maggiori strumenti per partecipare attivamente al lavoro nella classe e per sostenere la motivazione e l'autostima. I Laboratori sono di due tipologie: A) Italbase (liv. A1-A2), per coloro che sono appena arrivati in Italia e non sono in grado di comunicare in italiano; B) Italstudio (liv. A2-B1), per coloro che hanno raggiunto un sufficiente livello di comunicazione ma che non padroneggiano la lingua per lo studio. Questa modalità di intervento sul territorio ha il chiaro intento di progettare interventi mirati su ogni singolo alunno per facilitare così la possibilità di stilare un modello condiviso di piano di studio personalizzato, che parta dall'insegnamento dell'italiano di base alla scuola primaria ed arrivi all'uso dell'italiano per lo studio alla secondaria di primo grado. Il servizio - gestito da cooperative private, ma che prevede l'utilizzo di docenti-facilitatori esperti in L2 fra cui operatori bilingue in differenti lingue affiancati da qualificati mediatori culturali - viene richiesto dalle scuole e gli interventi sono concordati con gli insegnanti di classe dei rispettivi alunni. Il comune di Firenze si occupa anche degli eventuali spostamenti degli alunni per cui viene richiesto questo intervento temporaneo di sostegno linguistico. Con gli insegnanti curricolari i docenti-facilitatori che operano nei Centri realizzano percorsi interculturali rivolti alle intere classi di appartenenza degli alunni e che si possono orientare verso differenti ambiti:

- interculturale: il percorso è curato dal coordinamento dei centri e tenuto da docenti-facilitatori affiancati da mediatori linguistico-culturali;

⁶⁷¹ C. Testi (a cura di), *Pensare in grande, lavorare in piccolo*, 2018, op.cit., p.189.

- sociorelazionale: il percorso é curato dal coordinamento dei centri e tenuto da docenti-facilitatori con l'obiettivo di facilitare situazioni ad alta complessità nella classe multilingue;

- sociolinguistico: il percorso é curato dal coordinamento dei centri e tenuto da docenti-facilitatori con l'obiettivo di stimolare il confronto tra le diverse appartenenze linguistiche culturali e sviluppare le competenze sociali della classe⁶⁷². Le metodologie utilizzate nei centri di alfabetizzazione riconoscono e valorizzano la lingua di origine, sostenendola e rinforzandola come strumento positivo per lo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale dell'alunno straniero, nella convinzione che porta con sé una propria lingua e competenze acquisite nella scuola di origine e nella sua famiglia. Le linee metodologiche sono condivise e concordate con gli insegnanti di classe che formano un *team* di lavoro insieme all'operatore del Centro; molti di questi percorsi, inoltre, coinvolgono direttamente tutta la classe in cui sono inseriti i bambini nuovi arrivati, rinforzando ed integrando l'azione educativa del Centro e della scuola. Le metodologie e le tecniche di facilitazione linguistica si adattano in maniera flessibile al livello e all'età degli alunni e nelle sedi preposte dei Centri. Il mio intento è stato quello di utilizzare un *focus-group* con tre docenti-facilitatori, per approfondire con loro alcuni aspetti della loro peculiare esperienza dal momento che quotidianamente operano a stretto contatto e in piccoli gruppi esclusivamente con giovani studenti sinofoni.

⁶⁷² Ivi, p.190.

*Non avrò più paura di “essere o non essere”
... abita in me un tesoro che nessuno mai potrà portarmi via*

CAPITOLO SETTIMO

I DATI DELLA RICERCA SUL CAMPO

7.1 I soggetti della ricerca

Questo studio ha cercato di rispondere alla domanda di ricerca: *“in un territorio che presenta un alto numero di abbandoni scolastici tra la popolazione di studenti di origine cinese, è possibile individuare vissuti socio-emotivi che possono iniziare a determinare una dis-affezione verso la scuola?”*. L'indagine realizzata nelle ultime classi dei cicli scolastici precedenti a quello in cui si manifesta l'abbandono scolastico - classi di V in scuola primaria e di III nella scuola Superiore di I° grado - ha coinvolto complessivamente sedici gruppi-classi in un territorio in cui le scuole che hanno partecipato sono comprese tra i comuni di Firenze, Campi-Bisenzio e Prato. I giovani studenti che hanno partecipato sono stati complessivamente 359 (180F; 179M); nello specifico, i giovani studenti di origine cinese che hanno partecipato alla ricerca sono stati complessivamente 127 (66F; 61M) di cui 65 alunne e alunni (33F; 32M) frequentanti l'ultimo anno delle scuole primarie e 62 alunne e alunni (33F; 29M) frequentanti l'ultimo anno delle scuole secondarie di I° grado. Per completare il quadro e suddividendo il totale del campione in tre *cluster* - utilizzati nella prospettiva dell'analisi dei dati - i partecipanti alla ricerca sono stati raggruppati in: 168 giovani studenti di origine italiana (86F; 88M); di cui 72 alunne e alunni (38F; 34M) frequentanti l'ultimo anno delle scuole primarie e 96 alunne e alunni (42F; 54M) frequentanti l'ultimo anno delle scuole secondarie di I° grado; 64 giovani studenti con origine di altra nazionalità (34F; 30M); di cui 44 alunne e alunni (27F; 17M) frequentanti l'ultimo anno delle scuole primarie e 20 alunne e alunni (7F; 13M) frequentanti l'ultimo anno delle scuole secondarie di I° grado. Tenuto conto delle differenti implicazioni nella sfera emozionale nelle le due fasce di età dei soggetti coinvolti, la valutazione è stata realizzata in ambito scolastico per comprendere se nei giovani studenti di origine cinese è presente un disagio che inizia ad affacciarsi prima del periodo in cui i dati dell'Osservatorio Regionale Educazione Istruzione della Regione

Toscana riportano l'emergere del *drop-out* per questa popolazione scolastica. A tal fine, è stata condotta un'indagine qualitativa nelle scuole del territorio della piana fiorentina (area industriale *Macrolotto*) che ha coinvolto studenti frequentanti l'ultimo anno di scuola primaria e l'ultimo anno di scuola secondaria di I° grado. Sono stati utilizzati strumenti già validati dalla ricerca psico-socio-pedagogica, ma in forma semplificata e con la finalità di raggiungere gli obiettivi specifici del progetto, partendo comunque dall'ipotesi che fosse difficoltoso far emergere apertamente in un contesto di gruppo-classe le emozioni e i vissuti personali degli studenti di origine cinese; la letteratura, infatti, descrive ampiamente la loro tendenza ad avere norme interiorizzate che, anche in contesti scolastici, li predispongono ad avere una condotta uniformata all'armonia dell'ordine sociale e orientata culturalmente da un codice comportamentale aderente e riferibile al modello della *shame culture*⁶⁷³. Inizialmente, è stato utilizzato un esercizio di *warm-up* sul riconoscimento delle emozioni primarie in riferimento alla teoria neuro-culturale di Ekman (1972-1992) ed è stato richiesto agli studenti di osservare su un foglio cartaceo immagini che rappresentavano espressioni facciali di emozioni: gioia, paura, tristezza, rabbia, sorpresa, disprezzo e disgusto. Successivamente, è stato richiesto di creare associazioni - in forma scritta - tra l'emozione osservata e una situazione della vita quotidiana di cui i giovani studenti fossero a conoscenza e in cui era possibile provare quella stessa emozione. In questo modo, lo scopo è stato quello di poter ricavare una associazione tra emozione/attribuzione a un vissuto scolastico ritenuto significativo e, contestualmente, una associazione emozione/proiezione dei propri vissuti nella quotidianità scolastica. Sono state analizzate, infatti, soltanto le risposte che sono state fornite in merito a situazioni emozionali che hanno a che fare con il contesto scolastico. In questo modo si è potuta isolare la salienza emotiva ed il significato attribuito ad essa, al termine del ciclo scolastico. Dal momento che i gruppi-classe dove si è realizzata la ricerca erano caratterizzati da eterogeneità culturale, per una lettura che potesse far emergere la specificità in merito alle tematiche in oggetto, i dati sono stati suddivisi in 3 differenti *cluster*: "studenti di origine cinese", "studenti di origine italiana" e "studenti con origine di altra nazionalità".

⁶⁷³ Cfr. J. Li, L. Wang, K. Fischer, *The organisation of Chinese shame concepts?*, «Cognition and Emotion», 18(6), 2004, pp. 767-797; Cfr. M. Yik, *How unique is Chinese emotion*, The Oxford handbook of Chinese psychology, 2010, pp.205-220; Cfr. J.Li, *A Chinese cultural model of learning*, in L. Fan, *How Chinese learn mathematics: Perspectives from insiders*, vol. 1, «World Scientific», 2004, pp. 124-156.

7.2 I risultati emersi dal riconoscimento delle emozioni con proiezione dei vissuti socio-emotivi in ambito scolastico

Per il riconoscimento delle emozioni si è utilizzato lo strumento del *warm-up*.

Analizzando le risposte ottenute nell'esercizio del *warm-up*, considerando come utili ai fini dell'indagine soltanto le associazioni prodotte tra le immagini delle espressioni facciali delle emozioni osservate riferite alle proprie esperienze socio-emotive vissute in ambito scolastico, si è potuto verificare che quasi la totalità dei giovani studenti coinvolti nella ricerca:

- riconoscono, a partire dalla caratterizzazione del prototipo di emozioni differenti proposto da Ekman⁶⁷⁴, le emozioni proprie e altrui (*componente empatica*) e distinguono, dalla variegata gamma di vissuti che scandisce la quotidianità scolastica, tra i differenti stati interni che scaturiscono dalle interazioni sociali e di gruppo;
- attribuiscono come emotivamente significativa la presentazione delle immagini delle espressioni facciali delle emozioni, mettendola in relazione con i tratti distintivi di una emozione vissuta in ambito scolastico;
- confermano l'ipotesi, seppur con i limiti delle risorse e dei mezzi con i quali si è proposta la sperimentazione, che il *sistema mirror* non è solo motorio ma anche emozionale e costituisce quindi il substrato neurobiologico del meccanismo empatico. Da una ulteriore analisi dei dati riguardanti il *warm-up*, osservando nello specifico il risultato ottenuto dagli studenti di origine cinese al termine dei due cicli scolastici in oggetto, emerge la specularità riguardo a come abbiano interpretato le emozioni identificando prevalentemente nella gioia, nella tristezza e nella rabbia, emozioni in cui riconoscersi in riferimento ai vissuti scolastici.

⁶⁷⁴ Cfr. P. Ekman, *Facial expressions of emotion: New findings, new questions*, 1992, op.cit.

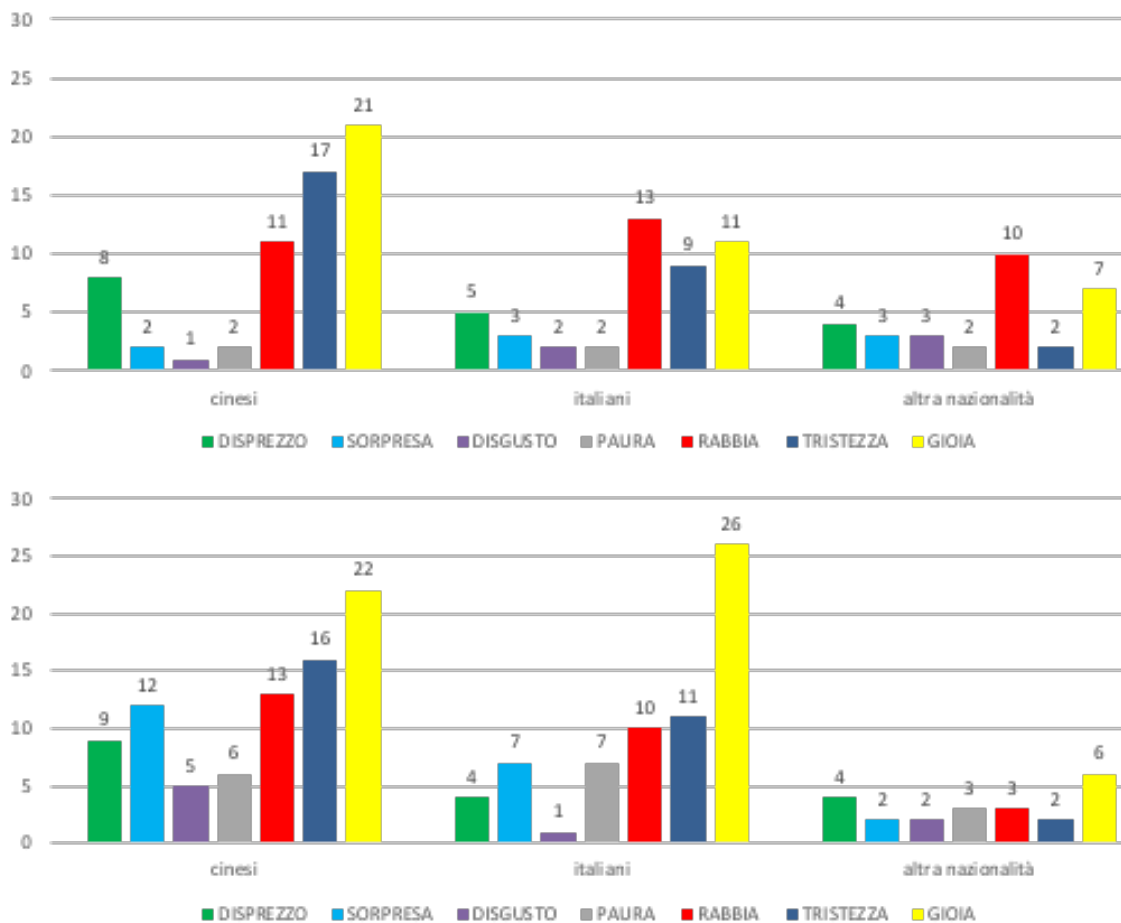


Figura 41: Grafico del *warm-up* sul riconoscimento delle emozioni e i dati riguardanti le relative attribuzioni/proiezioni degli studenti all'ultimo anno di scuola primaria (8 gruppi-classe) e all'ultimo anno di scuola secondaria di I° grado (8 gruppi-classe) dei 16 gruppi-classe oggetto di indagine, in riferimento ai differenti cluster: "studenti di origine cinese", "studenti di origine italiana" e "studenti con origine di altra nazionalità".

Andando ad analizzare il contenuto dei *warm-up* in forma scritta, tuttavia, si nota che mentre per la gioia e la tristezza i vissuti vengono sempre ricondotti all'associazione con la *performance* scolastica; nel caso della rabbia, i vissuti dei giovani studenti di origine cinese si riferiscono soprattutto a una conseguente frustrazione dovuta al fatto di non riuscire ad essere abbastanza competenti nel parlare la lingua italiana e non riuscire a darsi delle spiegazioni su ciò che li circonda (... *perché quel compagno si comporta in quel modo?*; ... *perché la maestra/Professoressa urla?*); nel ciclo della secondaria di I° grado le associazioni legate all'emozione della rabbia aumentano leggermente e indipendentemente dal genere e hanno a che fare con il tipo di frustrazione appena descritta. In questi termini, ritorna il pensiero di Bateson quando sottolinea come in ogni

ambiente culturale si affermi una cornice cognitiva ed emotiva dentro cui la maggior parte delle persone finisce col muoversi quando esperisce ed interpreta l'ambiente in cui vive⁶⁷⁵. Ai fini della presente ricerca - tenendo conto che il soggetto in età evolutiva di origine cinese si ritrova a fare l'esperienza scolastica in un contesto che presenta ben pochi riferimenti dal differente contesto culturale in cui è stato accudito e cresciuto prima che l'esperienza scolastica prendesse avvio - è possibile, ad esempio, considerare l'*ethos* come un aspetto intangibile della cultura di appartenenza che possa orientare inconsciamente gli atteggiamenti da assumere nel contesto scolastico, uno *script* interno generato in un determinato ambiente culturale con cui "filtrare" i vissuti relazionali e socio-emotivi all'interno delle dinamiche del gruppo-classe nella quotidianità (Cfr. paragrafo 3.3). Dall'analisi dei contenuti emersi dal *warm-up* in forma scritta, le associazioni che gli studenti di origine cinese hanno *ripristinato/riattivato* in memoria per emozioni come gioia e tristezza, sottolineano che esse sono riferite esclusivamente in merito alle *performance* scolastiche (Cfr. allegato A). Una possibile interpretazione di tali risultati, può essere fornita da una maggiore intensità neuronale attivata per risonanza con l'immagine osservata. Come già ricordato in precedenza, infatti, il *sistema mirror* non è solo motorio, ma anche emozionale e costituisce, quindi, la base neurobiologica per la comprensione degli stati emotivi altrui. Il *ripristino* o *riattivazione* delle emozioni avviene quando una situazione corrente suscita *ri-attivazioni* mentali e, dunque, si riannoda a emozioni tipiche di una situazione precedentemente vissuta. Una stimolazione che *ri-crea* una situazione mentale corrente, suscitata dalla presentazione delle immagini delle espressioni facciali delle emozioni, quindi, può essere caratterizzata come emotivamente significativa in virtù della sua relazione con passate situazioni emozionali⁶⁷⁶. In questo senso, lo scopo del *warm-up* era quello di evocare nella corteccia cerebrale un'azione potenziale corrispondente all'azione osservata e chiedere di esprimere il "come se" di chi osserva, per creare una risonanza con le azioni osservate, così da poter interpretare la salienza delle emozioni provate e memorizzate nell'esperienza scolastica, potendo dedurre una loro possibile significatività dai dati emersi riguardo a un possibile *ben-essere* come a una sensazione di disagio. Inoltre, nelle differenze che emergono tra i *cluster* si evidenzia come la rabbia, o meglio da interpretarsi come *frustrazione* se si considerano le risposte fornite dalla maggior parte dei giovani studenti (Cfr. allegato A), sia un'emozione che nella scuola primaria viene associata ai

⁶⁷⁵ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, 1977, op.cit.

⁶⁷⁶ Cfr. M. Rizzato, D. Donelli, *Io sono il tuo specchio. Neuroni a specchio ed empatia*, 2013, op.cit.

vissuti scolastici in misura significativa anche dal gruppo “studenti di origine italiana” e da quello degli “studenti con origine di altra nazionalità”. Nelle ultime due decadi, la ricerca cross-culturale sulle emozioni ha tratto immenso beneficio da ricercatori provenienti da ambiti scientifici di diverse prospettive che hanno chiarito molti aspetti. Nella presente ricerca, l’associazione indotta mediante il *warm-up* e provocata dal riconoscimento delle espressioni facciali (Ekman, 1972-1992) riferite alle emozioni vissute in ambito scolastico, ha avuto anche l’implicito scopo di identificare la natura dell’influenza culturale esercitata nella percezione emotiva del contesto scolastico, anche per poter approfondire *ciò che è universale e ciò che è unico*⁶⁷⁷ nei giovani studenti di origine cinese. Ciò che emerge dal *warm-up*, soltanto in parte si discosta da ciò che precedentemente la letteratura ha sostenuto riguardo la modalità cinese di esprimere emozioni in riferimento ad un dato contesto; molti studi precedenti a questo hanno in effetti sottolineato come, generalmente, i cinesi siano molto restii a rivelare *emozioni fredde*⁶⁷⁸ e normalmente tendono a nascondere o reprimere stati d’animo come tristezza e collera, perché comunicare apertamente ciò che si prova porterebbe a provare vergogna per sé stessi e arrecare alla propria famiglia⁶⁷⁹, forse a causa del loro forte legame con la loro tradizione e cultura confuciana⁶⁸⁰ e della preoccupazione per una buona reputazione che ha un ruolo dominante nell’esperienza di apprendimento dello studente cinese⁶⁸¹. Tuttavia, in questo caso, fornita una possibilità di esprimersi all’esterno della comunità cinese e in riferimento al contesto del proprio gruppo-classe, molti sono stati gli studenti di origine cinese a rivelare vissuti socio-emotivi di frustrazione (per la difficoltà di imparare correttamente la lingua italiana) e di tristezza (spesso riferita a casi in cui si è verificato uno scarso rendimento scolastico). Più in generale, però, ciò che emerge dai risultati del *warm-up* è coerente con ciò che già è precedentemente emerso in letteratura; la tendenza generale osservata è che i giovani studenti di origine cinese vivono l’esperienza emotiva in ambito scolastico con modalità del tutto simili ai pari età italiani

⁶⁷⁷ Cfr. Yik M., *How unique is Chinese emotion*, 2010, op.cit.

⁶⁷⁸ Cfr. M.J. Cody, W.S. Lee, E.Y. Chao, *Telling lies: Correlates of deception among Chinese* 1989, op.cit.; Cfr. D. O’Hair, M.J. Cody, X. Wang, E. Chen, *Vocal stress and deception detection among Chinese*, 1990, op.cit.

⁶⁷⁹ Cfr. G. Gao, S. Ting-Toomey, W. Gudykunst, *Chinese communication processes*, 1996, op.cit.

⁶⁸⁰ Cfr. H.W. Stevenson, *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*, 1992, op.cit.; Cfr. J. Huang, *Challenges of academic listening in English: Reports by Chinese students*, 2005, op.cit.; Cfr. R. Smith, *The Qing dynasty and traditional Chinese culture*, 2015, op.cit.

⁶⁸¹ Cfr. J. Juvonen, *The social functions of attributional face saving tactics*, 2001, op.cit.

o di altre culture; tuttavia, analisi approfondite dal confronto con altri dati a disposizione hanno messo in luce anche alcune peculiarità.

7.3 Lo *storytelling*: l'analisi dei ricordi scolastici

Nella prospettiva della *narrative inquiry*, sono stati presentati a tutti i partecipanti dei fogli cartacei di colori differenti da associare ognuno alle differenti emozioni prese precedentemente in esame durante l'esercizio del *warm-up*. Su questi fogli è stato chiesto di narrare due brevi *storytelling* in forma scritta, scegliendo soltanto due associazioni tra i tanti ricordi che potessero evocare il riferimento a due delle sette emozioni presentate precedentemente nell'esercizio del *warm-up*; questa modalità - essendo tutti i giovani studenti coinvolti nella ricerca al termine di un ciclo scolastico - ha consentito un'analisi dei contenuti degli *storytelling* in forma scritta considerando *in primis* l'effetto della salienza. Le "evidenze" emerse, pertanto, rimandano ad una espressione di vissuti significativi rispetto all'ambiente scolastico percepito che descrive implicitamente anche una *condizione interiore di base* con la quale si interpretano le relazioni che sono scaturite all'interno del gruppo-classe. Se da un lato il *warm-up* è riuscito a far emergere indirettamente la "coloritura emotiva" attribuita ai vissuti scolastici⁶⁸², dall'altro la strategia della formulazione di una breve narrazione sul tema emotivo prescelto, ha consentito di interpretare il pensiero narrativo e, dunque, la dimensione autobiografica attribuita all'esperienza da cui poter evincere anche alcuni significati impliciti⁶⁸³, dal momento che il ciclo scolastico in cui si determina la narrazione è in procinto di concludersi (Cfr. allegato B). Anche in questo caso, per una lettura che potesse far emergere la specificità in merito alle tematiche in oggetto, come in precedenza, i dati ottenuti sono stati suddivisi in 3 differenti cluster: "studenti di origine cinese", "studenti di origine italiana" e "studenti con origine di altra nazionalità".

⁶⁸² Cfr. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, 2006, op.cit.

⁶⁸³ Cfr. A. Smorti, *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze, 1998.

	Classe V N.1 Sc.primariaPrato (8; 4F + 4M)	Classe V N.2 Sc.primariaPrato (9; 5F + 4M)	Classe V N.3 Sc.primariaPrato (7; 3F + 4M)	Classe V N.4 Sc.primaria Firenze (8; 4F + 4M)	Classe V N.5 Sc.primaria Firenze (9; 5F + 4M)	Classe V N.6 Sc.primaria Campi Bisenzio (8; 3F + 5M)	Classe V N.7 Sc.primaria Campi Bisenzio (9; 4F + 5M)	Classe V N.8 Sc.primaria Campi Bisenzio (7; 5F + 2M)	TOTALE N.65 (33F + 32M) alumni di origine cinese Sc.primaria nel rapporto scelta 2 vissuti/emozioni a termine ciclo scolastico
GIOIA	5 (3F + 2M)	8 (5F + 3M)	4 (2F + 2M)	6 (3F + 3M)	4 (2F + 2M)	8 (3F + 5M)	8 (4F + 4M)	3 (2F + 1M)	46 (24F + 22M)
TRISTEZZA	2 (2F + 0M)	2 (2F + 0M)	6 (3F + 3M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	3 (2F + 1M)	3 (1F + 2M)	2 (1F + 1M)	19 (11F + 8M)
SORPRESA	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	1 (0F + 1M)	2 (2F + 0M)	1 (1F + 0M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	3 (3F + 0M)	9 (6F + 3M)
RABBIA	4 (1F + 4M)	2 (1F + 1M)	1 (0F + 1M)	2 (1F + 1M)	7 (4F + 3M)	0 (0F + 0M)	2 (0F + 2M)	4 (3F + 1M)	22 (10F + 12M)
PAURA	3 (1F + 2M)	5 (2F + 3M)	2 (1F + 1M)	5 (2F + 3M)	5 (3F + 2M)	3 (1F + 2M)	4 (3F + 1M)	2 (1F + 1M)	29 (14F + 15M)
DISGUSTO	2 (1F + 1M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	4 (1F + 3M)
DISPREZZO	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)

Figura 42. Tabella con i ricordi degli studenti di origine cinese delle scuole primarie associati alle emozioni primarie al termine del ciclo scolastico della scuola primaria.

	Classe III N.1 Sc.secondaria Prato(7;4F + 3M)	Classe III N.2 Sc.secondaria Firenze (11;4F+ 7M)	Classe III N.3 Sc.secondaria Campi Bisenzio (7;5F+2M)	Classe III N.4 Sc.secondaria Prato (7;5F+2M)	Classe III N.5 Sc.secondaria Prato (6;3F+3M)	Classe III N.6 Sc.secondaria Firenze (11;6F+5M)	Classe III N.7 Sc.secondaria Campi Bisenzio (6;2F+4M)	Classe III N.8 Sc.secondaria Prato (7;4F+3M)	TOTALE N.62 (F33 + M29) alumni di origine cinese sc.secondaria I° grado nel rapporto scelta 2 vissuti/emozioni a termine ciclo scolastico
GIOIA	4 (3F + 1M)	7 (2F + 5M)	5 (3F + 2M)	3 (1F + 2M)	1 (1F + 0M)	7 (5F + 2M)	4 (3F + 1M)	3 (2F + 1M)	34 (20F + 14M)
TRISTEZZA	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	5 (3F + 2M)	1 (0F + 1M)	2 (1F + 1M)	1 (0F + 1M)	2 (1F + 1M)	12 (5F + 7M)
SORPRESA	4 (2F + 2M)	5 (3F + 2M)	2 (2F + 0M)	0 (0F + 0M)	4 (1F + 3M)	4 (0F + 4M)	0 (0F + 0M)	4 (3F + 1M)	23 (11F + 12M)
RABBIA	3 (2F + 1M)	6 (1F + 5M)	3 (2F + 1M)	3 (3F + 0M)	1 (0F + 1M)	3 (1F + 2M)	4 (1F + 3M)	1 (1F + 0M)	24 (11F + 13M)
PAURA	2 (1F + 1M)	3 (2F + 1M)	3 (2F + 1M)	3 (3F + 0M)	2 (2F + 0M)	6 (4F + 2M)	1 (1F + 0M)	4 (3F + 1M)	24 (18F + 6M)
DISGUSTO	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	2 (0F + 2M)
DISPREZZO	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	1 (1F + 0M)	0 (0F + 0M)	2 (0F + 2M)	0 (0F + 0M)	3 (1F + 2M)

Figura 43. Tabella con i ricordi degli studenti di origine cinese delle scuole secondarie di primo grado associati alle emozioni primarie al termine del ciclo scolastico della scuola secondaria di I grado.

Totale studenti di “origine cinese” coinvolti nella ricerca = 127 (66F; 61M)

	Classe V N.1 Sc.primaria Prato (5; 4F + 1M)	Classe V N.2 Sc.primaria Prato (4; 3F + 1M)	Classe V N.3 Sc.primaria Prato (12; 7F + 5M)	Classe V N.4 Sc.primaria Firenze (11; 5F + 6M)	Classe V N.5 Sc.primaria Firenze (5; 2F + 3M)	Classe V N.6 Sc.primaria Campi Bisenzio (12; 5F + 7M)	Classe V N.7 Sc.primaria Campi Bisenzio (10; 6F + 4M)	Classe V N.8 Sc.primaria Campi Bisenzio (13; 6F + 7M)	TOTALE N.72 (38F + 34M) alumni di origine italiana sc.prim. nel rapporto scelta 2 vissuti/emozioni a termine ciclo scolastico
GIOIA	5 (4F + 1M)	3 (2F + 1M)	5 (4F + 1M)	10 (4F + 6M)	4 (1F + 3M)	9 (4F + 5M)	8 (4F + 4M)	7 (2F + 5M)	51 (25F + 25M)
TRISTEZZA	1 (1F + 0M)	1 (0F + 1M)	2 (1F + 1M)	3 (2F + 1M)	0 (0F + 0M)	5 (3F + 2M)	5 (4F + 1M)	5 (2F + 3M)	22 (13F + 9M)
SORPRESA	4 (3F + 1M)	2 (2F + 0M)	8 (4F + 4M)	3 (3F + 0M)	0 (0F + 0M)	4 (1F + 3M)	1 (1F + 0M)	4 (1F + 3M)	26 (15F + 11M)
RABBIA	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	6 (3F + 3M)	5 (0F + 5M)	2 (0F + 2M)	3 (0F + 3M)	2 (1F + 1M)	5 (3F + 2M)	22 (7F + 15M)
PAURA	0 (0F + 0M)	2 (2F + 0M)	0 (0F + 0M)	1 (1F + 0M)	3 (2F + 1M)	2 (1F + 1M)	3 (1F + 2M)	3 (2F + 1M)	14 (9F + 5M)
DISGUSTO	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	3 (2F + 1M)	0 (0F + 0M)	1 (1F + 0M)	1 (1F + 0M)	0 (0F + 0M)	2 (2F + 0M)	7 (6F + 1M)
DISPREZZO	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	1 (1F + 0M)	0 (0F + 0M)	1 (1F + 0M)

Figura 44. Tabella con i ricordi degli studenti di origine italiana delle scuole primarie associati alle emozioni primarie al termine del ciclo scolastico della scuola primaria.

	Classe III N.1 Sc.seconda ria Prato (17;8F+9 M)	Classe III N.2 Sc.seco ndariaFi renze (7;4F+3 M)	Classe III N.3 Sc.secondar ia Campi Bisenzio (11;3F+8M)	Classe III N.4 Sc.secondar ia Prato (16;7F+9M)	Classe III N.5 Sc.secondar ia Prato (13;4F+9M)	Classe III N.6 Sc.secondar ia Firenze (7;3F+4M)	Classe III N.7 Sc.secondar ia Campi Bisenzio (14;8F+6M)	Classe III N.8 Sc.secondar ia Prato (11;5F+6M)	TOTALE N.96 (F42+ M54) alumni di origine italiana sc.secondaria I° grado nel rapporto scelta 2 vissuti/emozio ni a termine ciclo scolastico
GIOIA	14 (6F + 8M)	3 (2F +1M)	8 (3F + 5M)	5 (4F + 1M)	8 (2F + 6M)	6 (3F + 3M)	7 (5F + 2M)	8 (5F + 3M)	59 (30F + 29M)
TRISTEZZA	3 (2F+1M)	0 (0F +0M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	7 (2F + 5M)	2 (1F + 1M)	0 (0F + 0M)	3 (1F + 2M)	16 (6F + 10M)
SORPRESA	7 (4F +3M)	5 (2F+3M)	8 (2F + 6M)	9 (6F + 3M)	2 (1F + 1M)	4 (2F + 2M)	3 (3F + 0M)	2 (0F + 2M)	40 (20F + 20M)
RABBIA	4 (2F+2M)	4 (1F+3M)	1 (0F + 1M)	11 (3F + 8M)	4 (1F + 3M)	1 (0F + 1M)	10 (6F + 4M)	5 (3F + 2M)	40 (16F + 24M)
PAURA	3 (1F+2M)	0 (0F+0M)	4 (1F + 3M)	2 (0F + 2M)	3 (1F + 2M)	1 (0F + 1M)	4 (4F + 0M)	0 (0F + 0M)	17 (7F + 10M)
DISGUSTO	0 (0F+0M)	2 (1F+1M)	0 (0F + 0M)	5 (1F + 4M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	4 (2F + 2M)	11 (4F + 7M)
DISPREZZO	3 (1F+2M)	0 (0F+0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	2 (1F + 1M)	0 (0F + 0M)	4 (0F + 4M)	0 (0F + 0M)	9 (2F + 7M)

Figura 45. Tabella con i ricordi degli studenti di origine italiana delle scuole secondarie di primo grado associati alle emozioni primarie al termine del ciclo scolastico della scuola secondaria di I grado.

Totale studenti di “origine italiana” coinvolti nella ricerca = 168 (80F; 88M)

	Classe V N.1 Sc.primariaPrato (10; 7F + 3M)	Classe V N.2 Sc.primari a Prato (5; 4F + 1M)	Classe V N.3 Sc.primari a Prato (4; 1F + 3M)	Classe V N.4 Sc.primari a Firenze (6; 4F + 2M)	Classe V N.5 Sc.primari a Firenze (6; 5F + 1M)	Classe V N.6 Sc.primari a Campi Bisenzio (2; 0F + 2M)	Classe V N.7 Sc.primari a Campi Bisenzio (5; 2F + 3M)	Classe V N.8 Sc.primari a Campi Bisenzio (6; 4F + 2M)	TOTALE N.44 (27F + 17M) alunni con origine di altra nazionalità sc.prim nel rapporto scelta 2 vissuti/emozion i a termine ciclo scolastico
GIOIA	7 (6F + 1M)	4 (3F + 1M)	3 (1F + 2M)	6 (4F + 2M)	5 (5F + 0M)	2 (0F + 2M)	3 (2F + 1M)	5 (3F + 2M)	35 (24F + 11M)
TRISTEZZA	4 (3F + 0M)	3 (2F + 1M)	1 (0F + 1M)	2 (2F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	2 (0F + 2M)	4 (3F + 1M)	16 (10F + 6M)
SORPRESA	4 (2F + 2M)	1 (1F + 0M)	1 (0F + 1M)	2 (2F + 0M)	1 (0F + 1M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	1 (1F + 0M)	11 (5F + 6M)
RABBIA	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	2 (0F + 2M)	2 (0F + 2M)	2 (2F + 0M)	1 (0F + 1M)	1 (1F + 0M)	2 (1F + 1M)	11 (4F + 7M)
PAURA	4 (3F + 1M)	2 (2F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	4 (3F + 1M)	0 (0F + 0M)	4 (1F + 3M)	0 (0F + 0M)	14 (9F + 5M)
DISGUSTO	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	1 (1F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	2 (1F + 1M)
DISPREZZO	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)

Figura 46. Tabella con i ricordi degli studenti che hanno origine di altra nazionalità delle scuole primarie associati alle emozioni primarie al termine del ciclo scolastico della scuola primaria.

	Classe III N.1 Sc.seconda ria Prato (0; 0F + 0M)	Classe III N.2 Sc.seconda riaFirenze (1; 0F + 1M)	Classe III N.3 Sc.second ariaCamp i Bisenzio (3; 1F + 2M)	Classe III N.4 Sc.secondar ia Prato (2; 1F+1M)	Classe III N.5 Sc.secondar ia Prato (3;3F+0M)	Classe III N.6 Sc.secondar ia Firenze (5;1F+4M)	Classe III N.7 Sc.secondar ia Campi Bisenzio (2;1F+1M)	Classe III N.8 Sc.secondar iaPrato (4;0F+4M)	TOTALE N.20 (7F + 13M) alunni con origine di altra nazionalità sc.secondaria I grado nel rapporto scelta 2 vissuti/emozion i a termine ciclo scolastico
GIOIA	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	2 (1F + 1M)	1 (1F + 0M)	3 (3F + 0M)	4 (1F + 3M)	2 (1F + 1M)	4 (0F + 4M)	16 (7F + 9M)
TRISTEZZA	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	2 (1F + 1M)	0 (0F + 0M)	1 (1F + 0M)	2 (0F + 2M)	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	6 (2F + 4M)
SORPRESA	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	4 (1F + 3M)
RABBIA	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	1 (0F + 1M)	2 (1F + 1M)	1 (1F + 0M)	1 (1F + 0M)	2 (1F + 1M)	0 (0F + 0M)	8 (4F + 4M)
PAURA	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	1 (1F + 0M)	2 (0F + 2M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	3 (1F + 2M)
DISGUSTO	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	1 (0F + 1M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	2 (0F + 2M)	3 (0F + 3M)
DISPREZZO	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)	0 (0F + 0M)

Figura 47. Tabella con i ricordi degli studenti che hanno origine di altra nazionalità delle scuole secondarie di primo grado associati alle emozioni primarie al termine del ciclo scolastico della scuola secondaria di I grado.

Totale studenti “con origine di altra nazionalità” coinvolti nella ricerca = 64 (34F; 30M)

Dai dati riguardanti lo *storytelling* in forma scritta emerge come, per gli studenti di origine cinese, i ricordi scolastici associati alle emozioni forniscano un risultato abbastanza coerente con quello ottenuto in precedenza all'esercizio di *warm-up*.

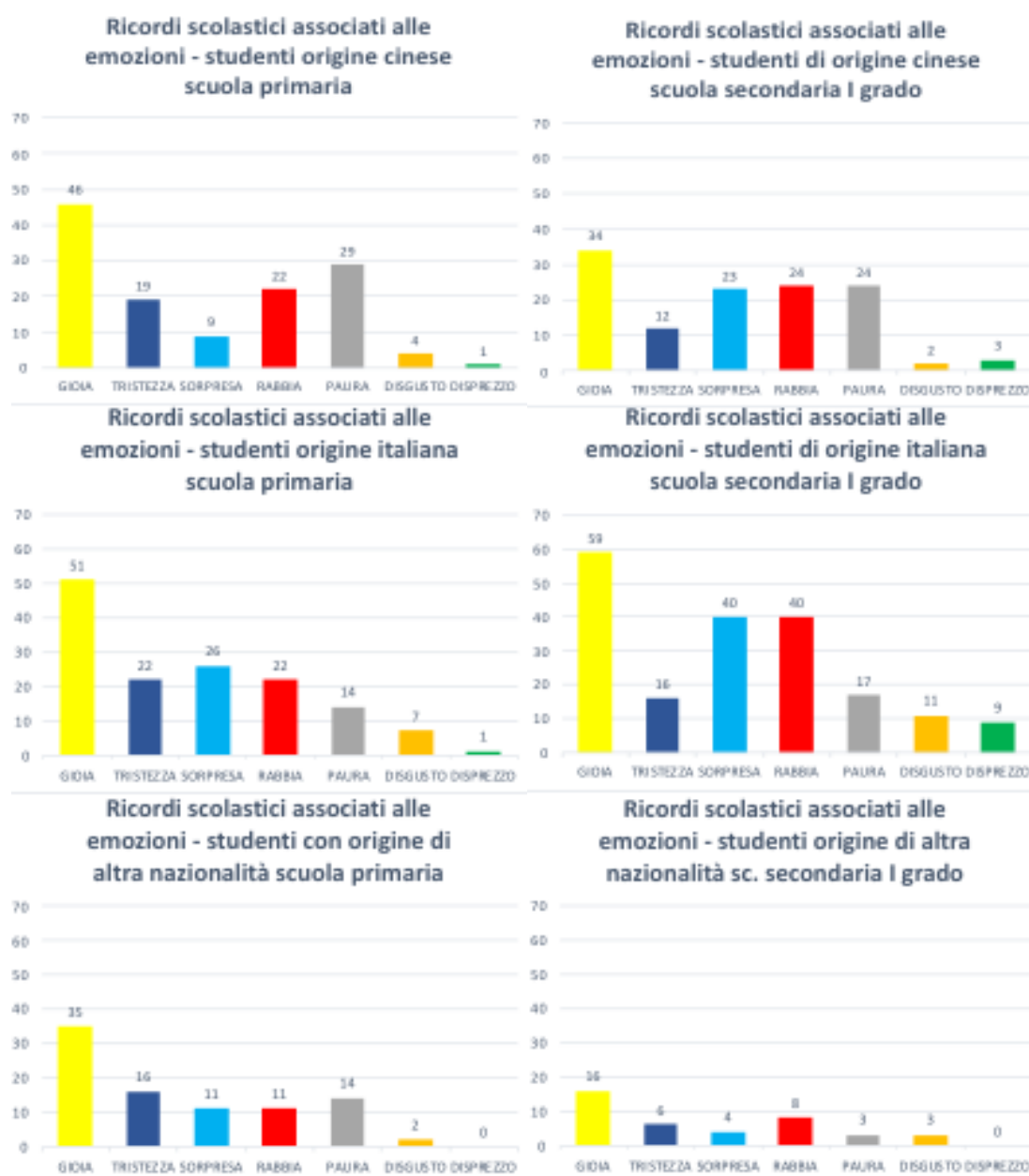


Figura 48. Grafico dei ricordi scolastici associati alle emozioni nell'esercizio di *storytelling* in forma scritta e i dati riguardanti gli studenti all'ultimo anno di scuola primaria (8 gruppi-classe) e all'ultimo anno di scuola secondaria (8 gruppi-classe), in riferimento ai differenti cluster: "studenti di origine cinese", "studenti di origine italiana" e "studenti con origine di altra nazionalità".

I ricordi alla scuola primaria sono prevalentemente associati a gioia, tristezza e rabbia, ma emergono anche molte narrazioni in cui si descrivono vissuti di paura. Questo dato significativo riguardo all'emozione della paura si conferma alla scuola secondaria di I° grado, dove diminuiscono sensibilmente le associazioni del ricordo per la tristezza e per la gioia e dove invece aumentano le associazioni per vissuti scolastici di rabbia e sorpresa. Analizzando comunque attentamente le risposte, si osserva come le esperienze descritte dagli studenti cinesi riguardo a sorpresa, gioia o tristezza, abbiano o un riferimento legato ad esiti scolastici o esprimano resoconti di vita socio-centrici che richiamano alla presenza dei compagni di classe più cari o, in alcuni casi, esperienze vissute con il gruppo-classe, mentre aspetti interpretabili come *individuo-centrici*, caratterizzano quelle dei gruppi pari età di "origine italiana" e "con altra nazionalità" (Cfr. allegato B). Una possibile spiegazione può essere fornita dal fatto che gli stili cognitivi possono essere influenzati da fattori bioculturali e, quindi, modellati dalle strutture sociali e dal senso di sé. Grazie ai cognitivisti e ai neuroscienziati sappiamo che i sistemi di *framing* (memoria semantica) e *scripting* (memoria episodica) sono alla base della nostra memoria autobiografica, ovvero quest'ultima vive di *frames* che ci consentono di capire cos'è l'evento che stiamo vivendo, e di *scripts* che ci permettono di articolarlo in una sequenza ordinata. Nello specifico, la natura collettiva della cultura cinese promuove una concezione del *Self* interdipendente con il contesto e con la convinzione che gli eventi siano determinati da fattori complessi e molteplici, mentre quella individualista delle società occidentali enfatizza una concezione indipendente del *Self* che comporta una visione focalizzata su singole entità isolate dal loro contesto e la convinzione che sia possibile conoscere le leggi che regolano le singole entità, potendone dunque controllare il comportamento. In coerenza con quanto afferma Calabrese⁶⁸⁴, il *Sé autobiografico* riflette necessariamente la prospettiva culturale d'origine. In Occidente, infatti, i genitori favoriscono nei loro figli la costituzione di un *Self* autonomo e indipendente sollecitandoli a elaborare storie personali e a mettere in archivio una memoria individuale fatta di elementi unici e irripetibili, ma altresì mettendo i figli al centro delle interazioni dialogiche, in modo che possano esprimere emozioni e interessi personali (*child-centered approach*). Al contrario, in Oriente l'operazione di *reminiscing* narrativo favorita dai genitori tende invece a infondere nei figli un forte senso di appartenenza alla comunità,

⁶⁸⁴ Cfr. S. Calabrese, *Storie di vita. Come gli individui si raccontano nel mondo*, Mimesis, Sesto San Giovanni (Milano), 2018.

mettendo in risalto le relazioni interpersonali e l'agire del "noi" in quanto gruppo (*socially-oriented approach*). Le emozioni sono considerate una diretta espressione del Sé e dell'affermazione dell'unicità individuale, per cui se gli occidentali dimostrano in linea di massima un'apertura verso la loro manifestazione, gli orientali esprimono una sostanziale chiusura. Come sostenuto da Calabrese, una conseguenza derivante da questa diversa modalità comunicativa consiste nel fatto che i primi esprimono le proprie idee in modo più diretto rispetto ai secondi, rientrando così nella dicotomia tra culture a basso contesto (*low context cultures*) e culture ad alto contesto (*high context cultures*)⁶⁸⁵. In questa prospettiva, nell'analisi di alcuni *storytelling* in merito alle implicazioni emotive della narrazione, inoltre, i contenuti sembrano riflettere coerentemente le osservazioni già emerse dagli studi di Wang et al., nella valutazione attenta e accurata circa la diade madre-figlio cinese; anche se è ipotizzabile che le narrazioni siano brevi e sintetiche per un limitato vocabolario a disposizione, i giovani studenti di origine cinese sia alla primaria che alla secondaria, infatti, utilizzano uno stile poco elaborato, orientato in modo interdipendente, dove si danno molta importanza alle regole morali e agli *standard* comportamentali da seguire⁶⁸⁶ e informazioni scarse in merito a esperienze passate con un *focus* emotivo che si concentra quasi esclusivamente su aspetti del racconto che riguardano le interazioni sociali e le *routine* quotidiane, sulla descrizione dei ruoli sociali, sulle caratteristiche specifiche del contesto e nella narrazione dei loro comportamenti o di quelli degli adulti di riferimento e dove viene utilizzato un tono neutro o dimesso⁶⁸⁷. Facendo un ulteriore approfondimento nel dettaglio con brevi esempi per ciascuna emozione, riguardo ad alcuni *storytelling* dei giovani studenti di origine cinese, infatti, si osserva quanto segue:

1. Gioia

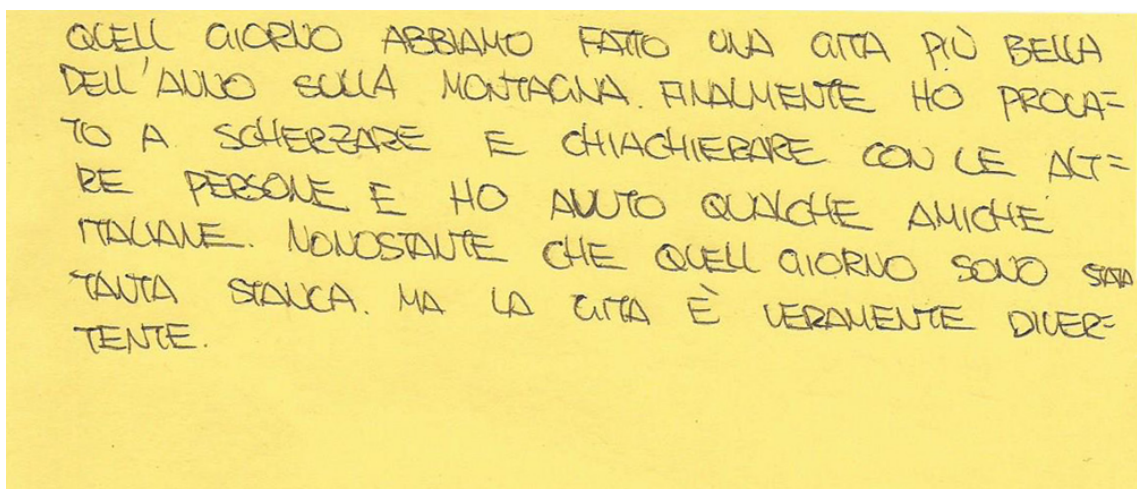
Due sono le attribuzioni predominanti: la prima legata al sentimento di amicizia, al fare nuovi amici all'interno del gruppo classe o ritrovare compagni aventi la stessa origine, la seconda legata ai ricordi delle attività didattiche extra-scuola. Sembra che lo sforzo di rafforzamento delle relazioni scolastiche, sia l'elemento predominante per costruire un ambiente positivo. Questo è un tratto sicuramente universale, ma l'enfasi e la

⁶⁸⁵ Ibidem.

⁶⁸⁶ Cfr. Q. Wang, M.D. Leichtman, K.I. Davies, *Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds*, 2010, op.cit.

⁶⁸⁷ Cfr. Q. Wang, *The Emergence of Cultural Self-Constructs: Autobiographical Memory and Self-Description in European American and Chinese Children*, 2004, op.cit.

predominanza delle risposte dei giovani studenti di origine cinese verso questo punto - indistintamente espresse nelle classi della primaria e della secondaria - pone questo tra gli obiettivi fondamentali per il raggiungimento del benessere in ambito scolastico. Inoltre, appare evidente l'attribuzione di gioia ai momenti di vita scolastica extra-classe, ad esempio, per le esperienze vissute durante le uscite didattiche, le visite guidate e i viaggi di istruzione. La componente di novità, riconducibile all'opportunità di viaggiare e fare attività rare per molti, o addirittura precluse nell'ambito familiare, ingenera un ovvio sentimento positivo di soddisfacimento del bisogno di esplorare l'ambiente ed il territorio italiano, di conoscerlo e farlo "proprio". La maggiore libertà espressiva, il liberarsi del contesto educativo-giudicante legato al voto e al mantenimento dell'autocontrollo indotto dallo sforzo di "non perdere la faccia", consentono un atteggiamento più rilassato, un abbassamento delle difese emotive e un conseguente impulso alla socializzazione. Riportato in diverse narrazioni, uno *storytelling* in particolare è emblematico: una ragazza di origine cinese frequentante il III° anno di secondaria di I° grado usa l'espressione: "finalmente ho provato a scherzare e chiacchierare con le altre persone e ho avuto qualche amica italiana". L'espressione "finalmente ho provato" mette in evidenza in modo chiaro come la ragazza riconosca un limite relazionale attribuibile al blocco emotivo-espressivo autoindotto dall'ansia nel contesto aula. Il contesto più informale della gita invece, "finalmente" le ha dato modo di provare ad aprirsi, di "auto-concedersi" la licenza di esprimersi più liberamente. La gioia derivante è insita nella sensazione di piena accettazione da parte del gruppo e nella desiderata relazione amicale, in particolare, con alcune delle compagne di classe italiane.

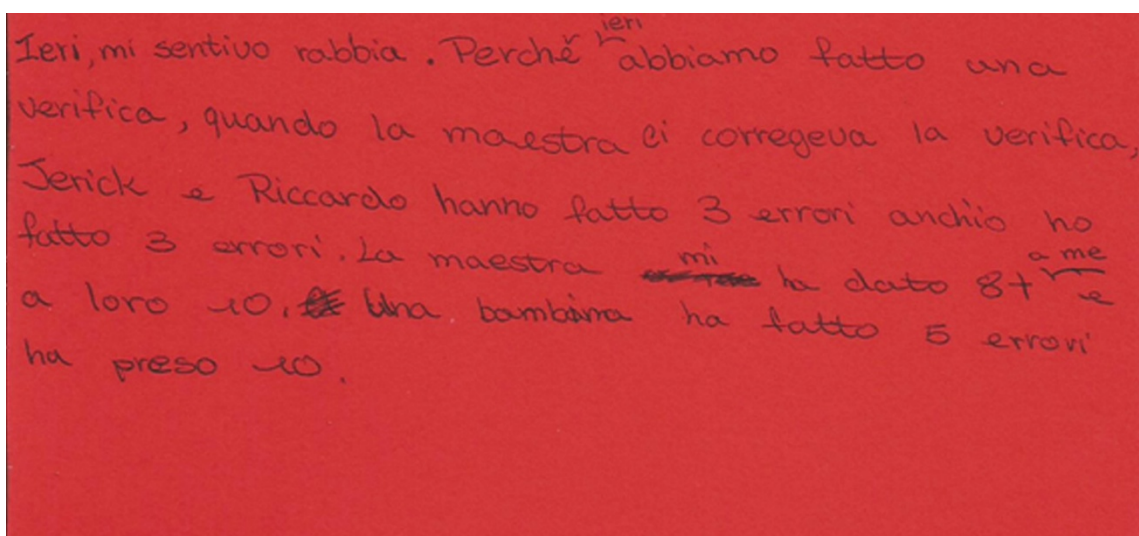


QUELL GIORNO ABBIAMO FATTO UNA GITA PIÙ BELLA
DELL'ALTRA SULLA MONTAGNA. FINALMENTE HO PROVATO
A SCHERZARE E CHACCHIERARE CON LE ALTRE
PERSONE E HO AVUTO QUALCHE AMICA
ITALIANA. NONOSTANTE CHE QUELL GIORNO SONO STATA
TANTA STANCA. MA LA GITA È VERAMENTE DIVER-
TENTE.

Figura 49. Lo *storytelling* in forma scritta che descrive un ricordo di Gioia.

2. Rabbia

I ricordi che esprimono rabbia non sono preponderanti ma, se espressi, sono riconducibili a due grandi categorie: connessi alla *performance* scolastica e, quindi, ascrivibili alla sensazione di frustrazione, o anche a litigi tra pari. I litigi tendono a sottolineare ingiustizie subite o viste infliggere, scherno e “tradimento”. Interessante è notare come, quasi tutte le narrazioni degli studenti di origine cinese dopo la descrizione dell’evento scatenante la rabbia, introducano elementi di riflessione sul tema della riconciliazione: *“quando qualche giorno fa ho litigato con una mia compagna di classe perché aveva barato in un gioco però dopo un po' ci siamo riconciliati”*. Effettivamente, il profondo senso di comunità e la natura collettivistica della società cinese - come già descritto e approfondito precedentemente - porta a sostenere atteggiamenti che facilitino le relazioni sociali e il mantenimento dell’armonia in società. Rabbia viene espressa anche in relazione alla valutazione scolastica, se ritenuta bassa o inadeguata allo sforzo. Non mancano comparazioni con i compagni che, in alcuni casi, sottendono una percezione di discriminazione subita dovuta alla difficoltà espressiva o addirittura alla propria origine: *“una volta ho fatto una ricerca di gruppo in geografia e con me nel gruppo c'erano tutti cinesi che non sanno parlare bene italiano. [...] la seconda e la terza volta non sono neanche venuti e ho fatto tutto io. [...] poi un giorno ho davvero pianto perché non riuscivo più a fare quella ricerca da sola”*.



Ieri, mi sentivo rabbia. Perché ^{ieri} abbiamo fatto una verifica, quando la maestra ci corregeva la verifica, Jerick e Riccardo hanno fatto 3 errori anch'io ho fatto 3 errori. La maestra ~~mi~~ ^{mi} ha dato 8+ ^{a me} e a loro 10. ~~Una~~ una bambina ha fatto 5 errori ha preso 10.

Figura 50. Lo *storytelling* in forma scritta che descrive un ricordo di Rabbia.

3. Sorpresa

Particolare interesse rivela l'attribuzione verso l'emozione di *sorpresa*. In generale, la sorpresa riguarda il clima emotivo e la coesione del gruppo-classe. La sorpresa di trovare compagni e professori "buoni" o di scoprire che nonostante *"i litigi in classe siamo sempre uniti [...] senza fare cose troppo 'serie' [...]"*, rimanda allo sforzo di creare ponti tra differenti basi culturali con una mediazione intraculturale. Il ricordo della classe unita inserito nella categoria emozionale della sorpresa sottintende un preconetto dei giovani studenti cinesi dovuto alla loro percezione di una diversa modalità espressiva che è specifica del contesto scolastico e viene probabilmente vissuta come caratteristica stabile e propria della società ospitante; *"anche se la classe non è perfetta - rispetto ai propri parametri culturali - siamo molto uniti e questo mi ha sorpreso molto"*. L'associazione ad una emozione positiva, sostiene con forza il presupposto che lavorare sulla coesione del gruppo-classe, l'unione e la condivisione di esperienze - anche *"senza fare cose troppo 'serie' "* - può far diminuire la difficoltà espressive e relazionali e la conseguente paura di prender parte all'attività scolastica, rinforzando la motivazione e il senso di autoefficacia, elementi essenziali per arginare i rischi dovuti a un possibile *drop-out* dovuto a *concause* riconducibili a forme di disagio personali nel contesto scolastico.

4. Disprezzo

In generale, espresso per atteggiamenti di scherno, per gli "sbagli" e per l'incapacità di autocontrollo dei pari età. A tal proposito, riporto il pensiero di una ragazza di origine cinese frequentante il III° anno di scuola secondaria di I° grado: *"[...] mi offendono e mi urlano davanti alla faccia, spiano, ridono se sbaglio [...]"* (Cfr. allegato B). Il disprezzo, è qui inteso come categoria emozionale, generata dalla percezione dell'italiano come *outgroup* che non aderisce ai propri sistemi valoriali di riferimento. Tale condizione di "spaesamento" e conseguente frustrazione del bisogno di identificazione nel gruppo dei simili, si può ricondurre al costrutto concettuale di tradimento, sia in senso letterale ("spiano"), sia in senso lato quando l'utilizzo del termine "tradire" può essere inteso come la messa in campo di tutto ciò che costituisce nella cultura cinese una negazione al valore fondante di identità e appartenenza sociale. Soprattutto se si considera il riferimento alla categorizzazione cinese di rete sociale, infatti, il tradimento è inconcepibile.

5. Disgusto

Poco presente e associato ai ricordi in merito al cibo della mensa scolastica, molto raramente scambiato per disprezzo.

6. Paura

Molto ricorrente, è pressoché legata alla paura dell'insuccesso scolastico. Mentre i compagni di altra nazionalità variano tra ricordi extra-scolastici, paura nelle relazioni e paura del brutto voto, gli studenti di origine cinese concentrano le attribuzioni negative ai momenti valutativi. Coscienti dei limiti linguistici, descrivendo la paura mostrano un certo grado di rassegnazione e frustrazione per la valutazione. Altro elemento difficilmente compreso e ansiogeno, è l'emotività palesata dagli insegnanti che esprimono sentimenti di rabbia e comportamenti difficilmente ascrivibili alla figura dell'insegnante, così come concepito dal sistema culturale ed educativo cinese.

7. Tristezza

Fortemente presente negli studenti di origine italiana, questa è l'emozione che gli studenti di origine cinese meno attribuiscono ai ricordi scolastici. Chiaramente legato alla perdita, la tristezza è fortemente legata alle relazioni gruppali, amicali. L'esclusione e la difficoltà di fare o di rompere legami amicali, di nuovo, viene espressa come la più forte fonte di disagio: *“quando nessuna bambina voleva giocare con me”*; *“[...] quando lascerò i miei amici di classe per andare alle medie [...] perché ho fatto molta fatica prima di conoscerli”*; *“[...] quando sono stato esclusa dai miei compagni di classe che giocavano in giardino durante la ricreazione”*. Nuovamente centrale nella percezione del clima scolastico è la difficoltà di fare rete, di trovare un gruppo includente e capace di condividere le attribuzioni di alto valore verso la comunità scolastica: *“quando G. e K. stavano giocando con la bottiglia e per sbaglio G. si è fatto male agli occhi, io ho avuto paura che loro due non fossero più amici”*. Dall'analisi dei contenuti di questi *storytelling* che riportano ricordi della scuola è possibile ottenere indicazioni empiriche di *perezhivanie*, perché ciò che rimane nella memoria sono momenti “drammatici” del passato della loro vita scolastica (in senso positivo e negativo): quello che è ora nella memoria dei giovani studenti è stato riflesso attraverso un processo di cristallizzazione dell'esperienza che riassume implicitamente anche la percezione di un contesto e, quindi,

può fornire una indicazione conforme al concetto vygotkiano sul funzionamento di *perezhivanie* (da intendersi come “prisma” che riflette - in senso gestaltico, nel suo insieme - come in un ambiente di sviluppo com’è quello scolastico viene vissuta individualmente dal soggetto una situazione sociale in età evolutiva). Questo permette di ricostruire una *micro-situazione sociale* che il soggetto in età evolutiva ha vissuto e dunque ci aiuta a poter comprendere meglio il ruolo e l’influenza dell’ambiente sociale sullo sviluppo (Cfr. paragrafo 4.4). Mette, inoltre, in evidenza come anche il concetto di *perezhivanie* - inteso come “prisma” che riflette l’ambiente scolastico - possa considerarsi a tutti gli effetti un potenziale contenitore inconscio culturalmente determinato, in cui poter individuare vissuti socio-emotivi che possono aver generato percezioni e/o convinzioni nei giovani studenti coinvolti nella ricerca e che possono aver orientato, in qualche misura, la percezione di sé stessi nell’ambiente (Cfr. paragrafo 3.3). Da un approfondimento in merito ai contenuti degli *storytelling*, è possibile osservare anche una certa aderenza con quanto sottolineato dalle conoscenze nell’ambito delle neuroscienze: l’amigdala si riattiva con pochissimi elementi della situazione presente per ricordare quelli di una passata circostanza; i ricordi carichi di valenza emozionale durante l’età evolutiva possono orientare meccanismi di fuga o attrazione, perché l’ippocampo (fondamentale per la memoria narrativa) e la neocorteccia (sede del pensiero razionale) maturano durante l’infanzia e non si sono ancora sviluppati completamente. Nel sistema mnemonico, l’amigdala e l’ippocampo lavorano in stretta collaborazione; ciascuno di essi archivia e richiama le proprie informazioni indipendentemente. Mentre l’ippocampo richiama le proprie, l’amigdala decide se hanno o meno una valenza emozionale. L’amigdala, tuttavia, matura molto velocemente nel cervello del bambino e alla nascita è molto più vicina di altre strutture allo sviluppo completo. LeDoux fa ricorso al ruolo dell’amigdala nell’infanzia per confermare quello che è un principio fondamentale del pensiero psicoanalitico e cioè il fatto che le interazioni sperimentate nei primissimi anni di vita impartirebbero una serie di insegnamenti emozionali basati sull’armonia e i contrasti fra il bambino e chi si prende cura di lui. LeDoux sostiene che queste interazioni siano tanto potenti e al tempo stesso così difficili da comprendere dalla prospettiva dell’adulto, perché sono state archiviate nell’amigdala come programmi della vita emotiva grossolanamente e senza una vera e propria associazione a parole e a un loro relativo significato. Questi primissimi ricordi emozionali, infatti, si fissano nella memoria in un momento in cui i bambini non hanno ancora parole per descrivere le loro esperienze e quando poi in tempi successivi essi vengono richiamati non è possibile associare alcun

insieme di pensieri articolati alla risposta che prende il sopravvento. Uno dei motivi che spiegano quindi come mai si resti così sconcertati dalle nostre o altrui esplosioni emozionali, è che esse spesso hanno radici in un periodo molto precoce della vita quando alcuni fatti o situazioni hanno provocato uno *sbalordimento*, ma non si avevano ancora le parole per descriverlo. I ricordi che scatenano tali esplosioni possono, dunque, suscitare sentimenti caotici, ma non possono evocare parole⁶⁸⁸. Alla luce di queste considerazioni è pertanto ipotizzabile che anche le esperienze vissute dagli studenti di origine cinese nel ciclo scolastico di scuola primaria e di scuola secondaria di I° grado, nella gran parte dei casi con un vocabolario ancora limitato della lingua italiana al termine dei rispettivi cicli di istruzione, abbiano comunque richiamato/rievocato dall'archivio della loro memoria ciò che rappresentava realmente la salienza dei loro vissuti socio-emotivi in ambito scolastico, senza troppo risentire dell'influenza culturale e dei condizionamenti del "salvare la faccia". Nei vissuti descritti e associati alla paura, soprattutto negli studenti della secondaria, emerge infatti anche esplicitamente un senso d'isolamento, il timore di non essere assimilati al gruppo: "Se vuoi che i compagni ti vedano devi essere come loro", questo imperativo vale per ogni adolescente. Per un ragazzo di seconda generazione vale anche di più. Perché c'è tutto un *ardello* di differenze che nella società dell'apparire iniziano a stare strette, dal momento che ad esempio, soprattutto in età pre-adolescenziale ed adolescenziale, la diversità dei consumi crea voragini. Questo motivo crea poi anche ulteriori interrogativi, ovvero l'ipotesi che forse è anche per sentirsi meno *sotto pressione* che gli studenti di origine cinese tendono a fare gruppo con i connazionali, un ripiegamento che spesso è causa di una effettiva "auto-esclusione" in un gruppo più ampio di pari età. Infine, emerge anche la distanza che per alcuni nasce dalle poche interazioni dopo la scuola. Il peso delle responsabilità familiari, delle richieste dei genitori dediti al troppo lavoro e al sacrificio, toglie ossigeno agli spazi di vita e il progetto migratorio familiare nega, in parte, una dimensione in cui ritrovarsi e riconoscersi con i pari età.

7.4 Un approfondimento con focus sul criterio affettivo-relazionale

Un altro strumento utilizzato a scopo di indagine per la presente ricerca è stato l'utilizzo del sociogramma, ma limitatamente per approfondire l'aspetto affettivo-relazionale e al

⁶⁸⁸ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. BUR Rizzoli, Milano, 1999, pp.48-49.

fine di sollecitare ogni studente dei gruppi-classe coinvolti nella ricerca a riflettere su di sé e sulla sua capacità di relazionarsi con gli altri. In questo senso, è stata chiamata in causa la percezione di ogni studente in merito alla vita in comune e allo *stare insieme* che sono stati indagati esclusivamente secondo il criterio: “*chi sono gli amici con cui preferisci stare a scuola, ad esempio in situazioni di gioco durante l’intervallo o con i quali parli e scherzi più spesso? ecc.)*”. Per ottenere queste informazioni, è stato utilizzato uno dei “solleccitatori” presenti nel “Quaderno dell’integrazione” di Favaro e Luatti⁶⁸⁹ dal titolo “I fiori dell’amicizia” e, quindi, le immagini di due fiori identici aventi sei petali ciascuno, uno posizionato nella parte alta del foglio e l’altro in basso. Nei petali del fiore posizionato in alto è stato chiesto di scrivere i nomi dei compagni o delle compagne di classe con cui normalmente si preferisce giocare a scuola, ad esempio durante la ricreazione o quando si esce per andare a giocare in giardino, mentre nei petali del fiore posizionato in basso si è chiesto di fare la stessa scelta, ma in riferimento agli amici che si preferisce incontrare fuori dalla scuola.

⁶⁸⁹ Cfr. AA.VV., *Interazioni. Strumenti per l’integrazione. Il quaderno dell’integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, 2011, op.cit.

I fiori dell'amicizia Nei petali scrivi i nomi dei tuoi amici a scuola. Se vuoi aggiungi altri petali. (disegno)

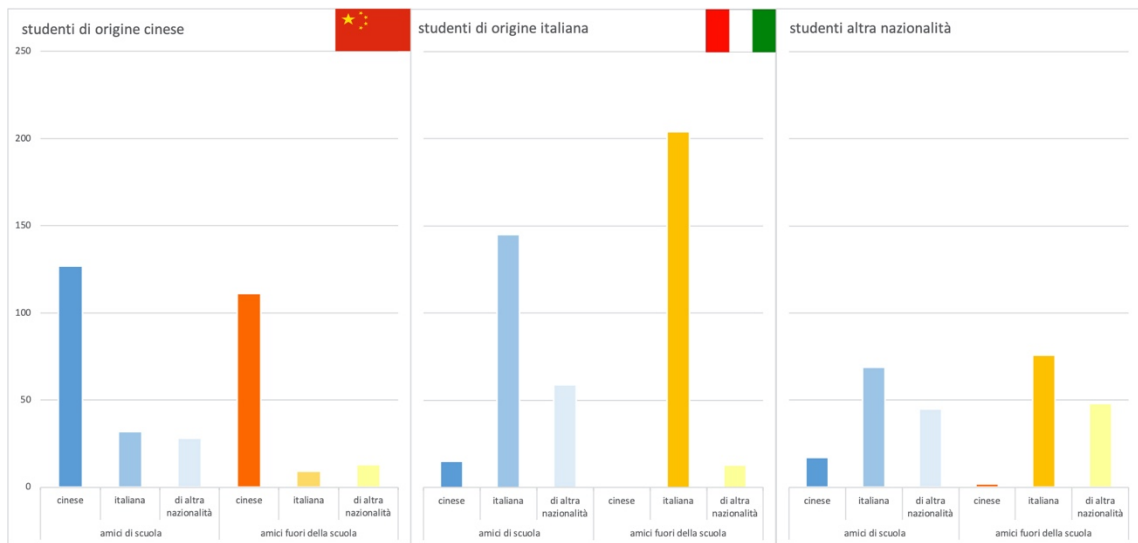


Nei petali scrivi i nomi dei tuoi amici fuori della scuola. Se vuoi aggiungi altri petali. (disegno)



Figura 51. Lo strumento utilizzato per l'indagine riguardo alla "lettura" delle relazioni amicali nei gruppi-classe nella prospettiva del sociogramma: "Quali sono i tuoi amici a scuola/fuori della scuola, con cui normalmente parli e trascorri più tempo insieme?" Indicare preferibilmente 3 nomi (criterio affettivo-relazionale che indica le relazioni reali).

Scuola primaria



Scuola secondaria

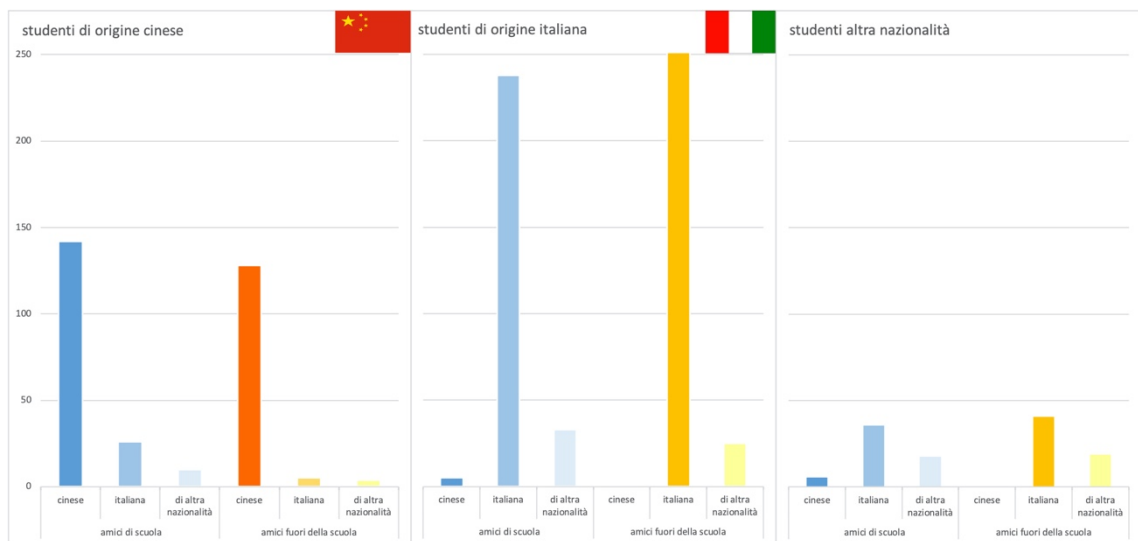


Figure 52 e 53. Grafico con idati complessivi del sociogramma che fariferimento alle frequentazioni all'interno (barre blu/azzurro) e all'esterno dell'ambito scolastico (barre rosso/giallo).

In questo caso, i dati hanno confermato come sia in ambito scolastico che in quello extrascolastico e in entrambi i cicli scolastici, i giovani studenti cinesi mostrano una netta prevalenza per la scelta di relazioni amicali con i propri connazionali. Questo dato però risulta parzialmente in contraddizione con le preferenze dei giovani studenti cinesi emerse nel criterio affettivo-relazionale del sociogramma, dove viene descritta una reale frequentazione dei pari età italiani fuori dalla scuola; questo dato pone, quindi, un

ulteriore elemento di riflessione, perché nel criterio affettivo-relazionale del sociogramma - aldilà di una reale frequentazione post-scuola - i giovani studenti cinesi potrebbero avere espresso/proiettato un loro desiderio di voler frequentare di più i pari età italiani fuori della scuola. Per contro, gli “studenti con origine di altra nazionalità”, in generale, evidenziano invece una tendenza molto più forte alla frequentazione di pari età italiani. Dal gruppo degli “studenti di origine italiana” e degli “studenti con origine di altra nazionalità”, alla scuola primaria emerge qualche preferenza per i pari età di origine cinese, ma soltanto in ambito scolastico, mentre alle secondarie le preferenze nelle relazioni amicali dei ragazzi italiani si individuano unicamente nei soggetti appartenenti al gruppo “studenti con origine di altra nazionalità” (sia in ambito scolastico che extrascolastico) e sono praticamente nulle per i pari età di origine cinese. Questo dato evidenzia come questo gruppo possa essere ancora, in parte, percepito dai pari età italiani come *outgroup* con delle peculiarità che lo contraddistinguono da altre culture di appartenenza (ad esempio, la differente disponibilità all’incontro nelle relazioni extrascolastiche). Analizzando i dati ricavati dal criterio affettivo-relazionale del sociogramma, divisi per Comuni di appartenenza e tenendo conto delle tendenze dei 3 cluster differenti, si può notare come gli studenti di origine cinese delle scuole nel territorio di Prato abbiano relazioni intergruppo decisamente più dinamiche anche fuori dalla scuola, piuttosto che nelle altre due aree prese in esame, tra cui spicca, anzi, la scarsa frequentazione fuori dalla scuola degli studenti cinesi con i pari età delle scuole di Firenze, anche in modo molto marcato alla secondaria.

Prato - Studenti Primaria di or. cinese
Amici fuori della scuola



■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Prato - Studenti Primaria di or. cinese
Amici di scuola



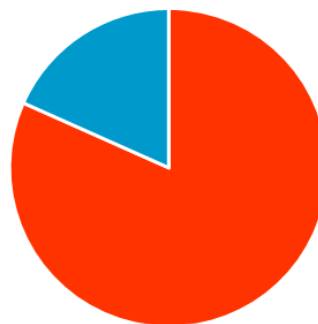
■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Campi Bisenzio - Studenti Primaria di or. cinese
Amici di scuola



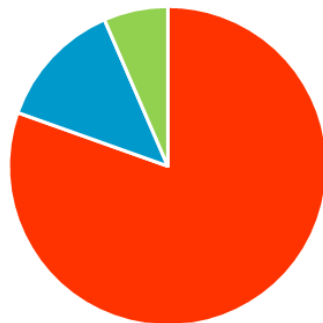
■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Campi Bisenzio- Studenti Primaria di or. cinese
Amici fuori della scuola scuola



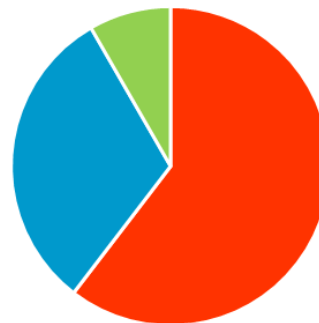
■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Firenze- Studenti Primaria di or. cinese
Amici di scuola



■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Firenze- Studenti Primaria di or. cinese
Amici fuori della scuola scuola



■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

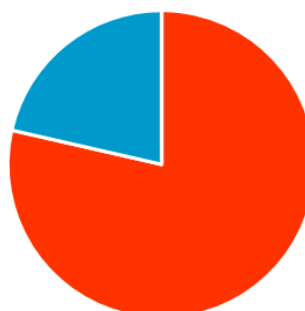
Figure 53-54-55. Grafici con i dati afferenti alle scelte sul criterio affettivo-relazionale del sociogramma suddivisi per Comuni di appartenenza delle scuole primarie oggetto di ricerca.

Prato - Studenti Secondaria di or. cinese
Amici di scuola



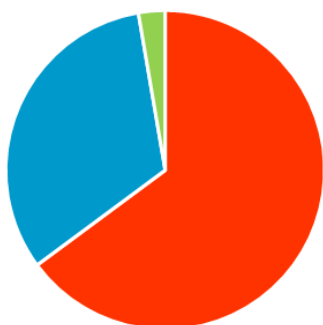
■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Prato - Studenti Secondaria di or. cinese
Amici fuori della scuola



■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Campi Bisenzio- Studenti Secondaria di or. cinese
Amici di scuola



■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Campi Bisenzio- Studenti Secondaria di or. cinese
Amici fuori della scuola



■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Firenze- Studenti Secondaria di or. cinese
Amici di scuola



■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Firenze- Studenti Secondaria di or. cinese
Amici fuori della scuola



■ cinese ■ italiana ■ di altra nazionalità

Figure 56-57-58. Grafici con i dati afferenti alle scelte sul criterio affettivo-relazionale del sociogramma suddivisi per Comuni di appartenenza delle scuole secondarie oggetto di ricerca.

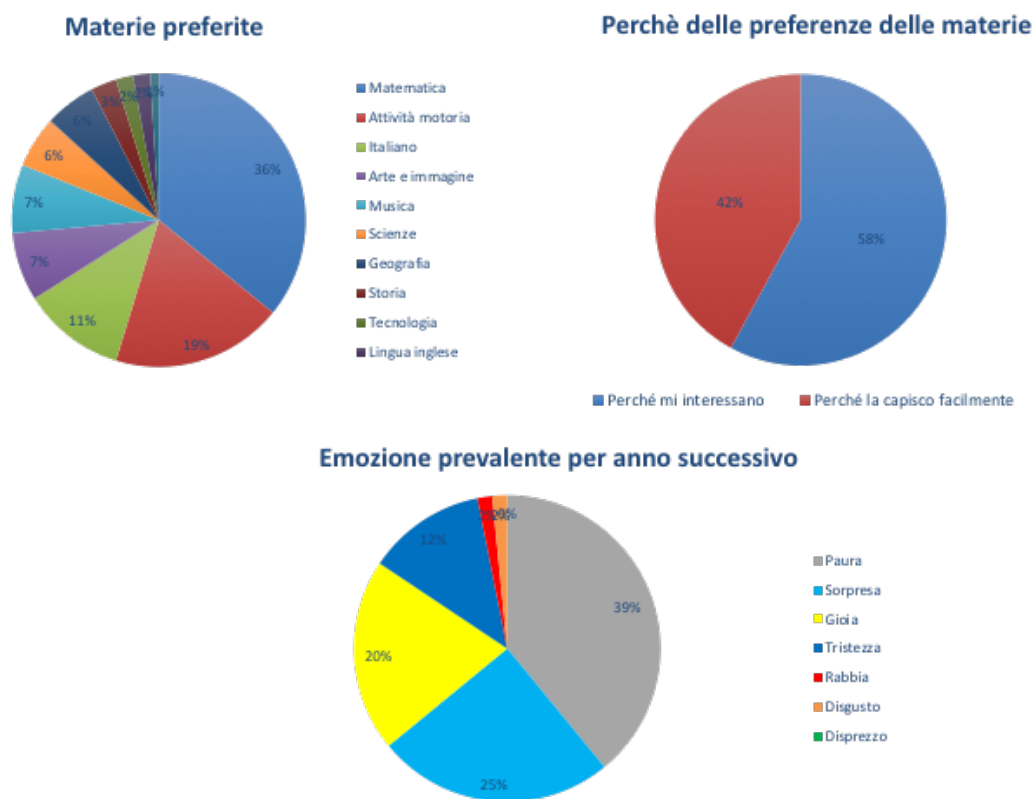


Figure 59-60-61. Grafici con i dati emersi dal *circle-time* relativi ai 65 soggetti di origine cinese (34F; 31M) delle scuole primarie coinvolte nella ricerca.

Entrando in merito ancor più nello specifico a una possibile interpretazione riguardo alla descrizione di vissuti di paura prodotta dagli studenti di origine cinese con gli *storytelling* in forma scritta, si osserva come molte delle loro narrazioni hanno avuto a che fare con il futuro e l'idea di passare alla secondaria di II° grado. Durante l'utilizzo dello strumento del *circle-time*, per poter approfondire alcuni aspetti più personali in un clima più raccolto e nel tentativo di facilitare la comunicazione, sono stati coinvolti soltanto gli studenti di origine cinese presenti all'interno dei gruppi-classe. Alla domanda: *“Pensando al prossimo anno, quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste: gioia, paura, sorpresa, tristezza, rabbia, disgusto, disprezzo? Immaginandoti nella futura situazione scolastica e associando una di queste emozioni, qual'è il tuo attuale stato d'animo?”*; ben il 39% degli studenti di origine cinese alla scuola primaria ha espresso uno stato d'animo di paura nella transizione alla scuola secondaria e ben il 64% degli studenti della secondaria di I° grado ha individuato nell'emozione della paura quella che fra tutte prevale nel passaggio alla secondaria di II°

grado. Non si esclude neppure l'ipotesi che questa paura possa avere contorni più o meno sfumati di ansia, per il timore di non sentirsi adeguati riguardo alle competenze linguistiche specifiche che verranno richieste nel ciclo scolastico successivo. Uno studio di Vaccarelli riguardo al fattore di "ansia" degli studenti cinesi relato a un senso di autoefficacia che percepiscono di sé stessi per quanto riguarda le competenze della lingua italiana⁶⁹⁰, evidenzia - come potrebbe essere anche in questo caso - una situazione che riflette la storia personale e il modello di inserimento scolastico vissuto da alcuni studenti immigrati, quello della *sommersione linguistica*⁶⁹¹. Nel caso specifico, studenti di origine cinese che hanno avuto una storia di migrazione caratterizzata da continui spostamenti tra Italia e Cina, essendo meno competenti linguisticamente è anche probabile che si sentano meno pronti al passaggio ad un ciclo scolastico successivo e per questo motivo - e le sue implicazioni in termini di autostima - potrebbero prevalere in loro emozioni di paura.

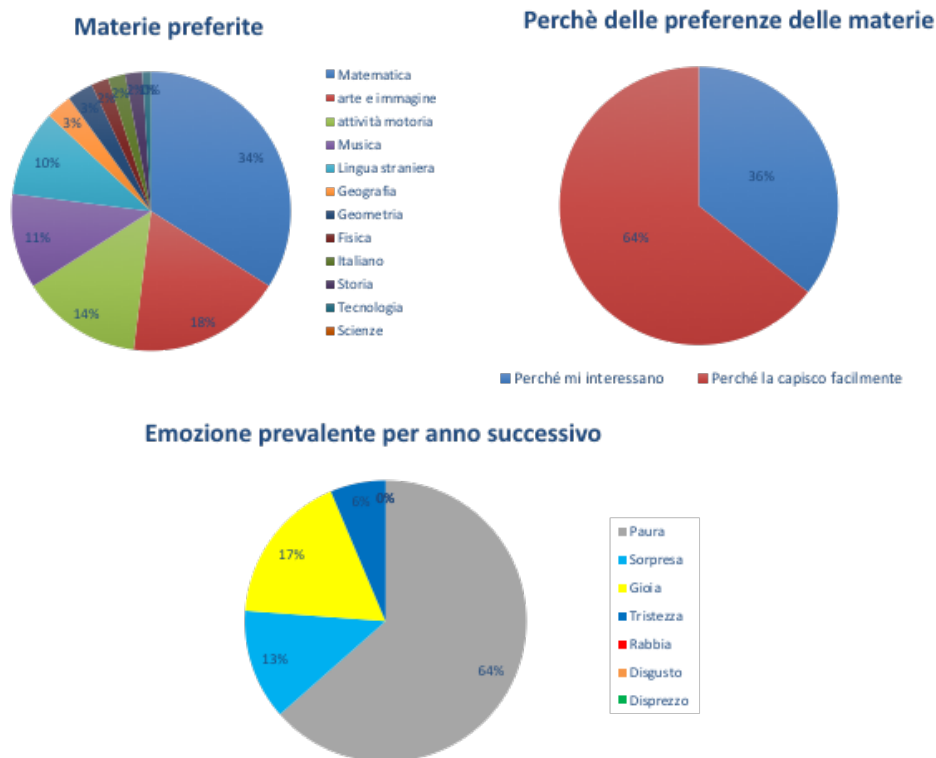


Figure 62-63-64. Grafici con i dati emersi dal *circle-time* relativi ai 62 soggetti di origine cinese (33F; 29M) delle scuole secondarie di I° grado coinvolte nella ricerca.

⁶⁹⁰ Cfr. A. Vaccarelli, *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, 2001, op.cit.

⁶⁹¹ Il fenomeno della *sommersione linguistica* è dovuto anche al modo in cui avviene l'inserimento scolastico di studenti immigrati, ovvero, quando lo studente viene "buttato" nella classe ed è costretto a dover parlare una lingua che gli è indispensabile per la comunicazione quotidiana e la riuscita scolastica, senza poter prima fruire di una mediazione linguistica e culturale.

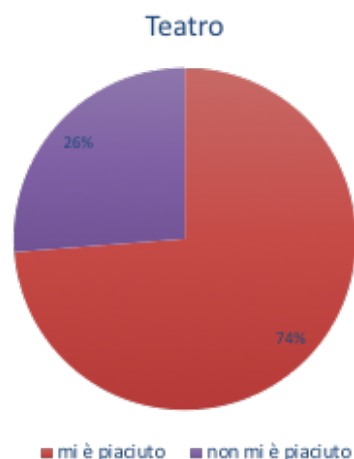
Inoltre, durante la fase di *circle time* emerge con forza anche il dato riguardante la proiezione di sé stessi nel tempo che fotografa la relazione tra i propri desideri e li confronta idealmente con quelli percepiti sul loro futuro dai genitori. Dei 65 soggetti coinvolti alla scuola primaria, il 17% non sa ancora se la proiezione di sé nel futuro coincide con quella dei suoi genitori, per il 10% non coincide e per il 38% coincide. Dei 62 soggetti coinvolti invece alla scuola secondaria, soltanto il 7% non sa ancora se la proiezione di sé nel futuro coincide con quella dei suoi genitori, per il 14% non coincide e per il 41% la propria idea di sé nel futuro è la stessa idea di futuro che la famiglia probabilmente si auspica. Questo dato, se confrontato con l'interesse dei genitori emerso per le questioni scolastiche, induce a qualche riflessione. Nel *circle time*, infatti, è stato chiesto: “I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?”; “I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola; “I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?”. Dopo aver posto le tre domande, mi sono accertato a più riprese che gli studenti cinesi avessero chiara la distinzione tra la partecipazione dei genitori durante i momenti della comunicazione tra l'istituzione scolastica nella restituzione delle pagelle o nei momenti deputati al colloquio tra i docenti e le famiglie e il reale interesse per quello che si fa a scuola e a come si sta a scuola. Nelle loro restituzioni si può notare che, mentre alla scuola primaria la partecipazione dei genitori sembra comunque percepita, alla scuola secondaria viene percepita come scarsa sia la partecipazione che l'interesse da parte dei genitori per le questioni scolastiche. In questo caso, si può supporre un condizionamento indiretto dalla parte dei genitori, che con un atteggiamento di questo tipo comunque comunicano, in qualche modo, la propria visione della realtà e al contempo anche un orizzonte di senso. Da un buon numero di queste restituzioni emerge anche l'influenza della credenza culturale cinese e il relativo orientamento dei genitori cinesi nel fornire un maggior credito all'impegno personale che i loro figli investono nello studio, piuttosto che alla capacità personali di riuscire ad ottenere buoni risultati scolastici, confermando anche se in parte, la convinzione che un successo formativo è determinato da disciplina, metodo, sforzo e impegno personale rispetto alle individuali capacità innate⁶⁹². Il progetto migratorio cinese ha una forte impronta economica e l'aspetto pragmatico si ritrova costantemente nel *chinese life style*; in questo caso, trovando una occasione per aprirsi e raccontarsi, i giovani studenti di origine cinese evidenziano come mediante la *vision* familiare continuano a mantenere un forte riferimento con i connazionali in patria e

⁶⁹² Cfr. H.W. Stevenson, S.Y. Lee, C.S. Chen, *Academic achievement and motivation of Chinese students: A cross-national perspective*, 1996, op.cit.

all'estero e come queste connessioni influenzano le modalità con le quali famiglie, oramai sempre più transnazionali⁶⁹³, si rapportano all'istituzione scolastica del Paese accogliente. Certo, il paese ospitante è il paese dove si va a lavorare. Il progetto di vita migratorio totalizzante però spesso include anche la scelta per il futuro di un'altra generazione. Al centro di questi flussi culturali, il modello della "transizione ecologica" sembra però ben descrivere lo smarrimento di questi giovani studenti: il cambiamento di ruolo e della situazione ambientale che si verificano a tutti i livelli degli ecosistemi che vivono tutti i giorni gli studenti di origine cinese (il passaggio dalla propria famiglia alla scuola italiana e poi al termine della scuola italiana molti di loro in questo territorio frequentano la scuola cinese e poi ancora in famiglia, ecc.) possono portare alterazioni attraverso tutti i livelli dell'ambiente (macro-meso-eso-micro) e questo potrebbe portarli a non riuscire ad avere controllo e una percezione di sicurezza su tutti gli aspetti della realtà quotidiana. In questa prospettiva, Bronfenbrenner associa a questi cambiamenti continui un comportamento che deve modularsi anch'esso ad una posizione particolare all'interno della società; nella relazione individuo-ambiente necessiterebbe dunque uno *shifting* continuo tra registri comportamentali e ruoli diversi a seconda di ciò che il contesto richiede e questo potrebbe decisamente alterare lo sviluppo e condizionare il modo in cui un soggetto agisce e perciò, anche ciò che pensa e sente (Cfr. paragrafo 3.3). Aldilà delle conferme di molti giovani studenti verso un interesse per le discipline che utilizzano codici prevalentemente non linguistici, come ad esempio le discipline scientifiche, la matematica e la geometria (alla secondaria anche l'algebra), un altro aspetto emerso dalle attività di *circle time* e che riguarda esclusivamente le attività scolastiche, ha preso in esame l'interesse per attività laboratoriali che utilizzano codici espressivi che non prevedono l'uso esclusivo del codice linguistico. In questo caso è stato preso in esame il gradimento soltanto per le attività laboratoriali di teatro e di musica dal momento che vengono ampiamente utilizzati con scopo inclusivo in tutti gli Istituti dove la presente ricerca è stata realizzata. Confrontando indirettamente gradimento/interesse e partecipazione alle attività di teatro e musica, è emerso come alla scuola primaria le attività musicali siano leggermente preferite rispetto a quelle teatrali, mentre sono quasi unanimemente apprezzate alla scuola secondaria. A questo proposito, durante le motivazioni espresse in fase di *circle-time* in particolare dai ragazzi della secondaria, è stata sottolineata una sostanziale differenza tra le due attività a giustificare la preferenza per le attività musicali dal momento che è emerso che per

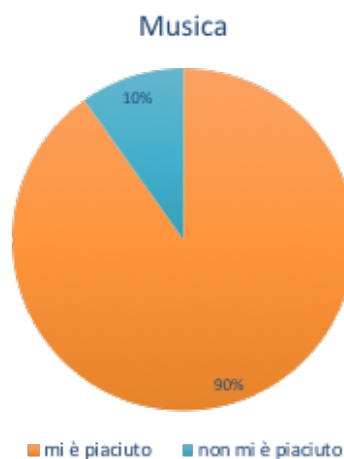
⁶⁹³ Cfr. M.F. Orellana, B. Thorne, A. Chee, W.S.E. Lam, *Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration*, 2001, op.cit.

alcuni il teatro mette più in difficoltà e non soltanto per questioni linguistiche, ma in quanto richiede una prestazione individuale davanti agli altri compagni di classe e questo presuppone un loro giudizio. Viceversa, le attività musicali che generalmente si svolgono collettivamente e non prevedono quasi mai un diretto coinvolgimento individuale, sono maggiormente apprezzate.



MI È PIACIUTO PERCHÉ ... (divertente perché si può essere un'altra persona recitando i personaggi di una storia, un aiuto per fare amicizia con compagni di classe italiani, occasione per imparare parole nuove italiane, ecc.)

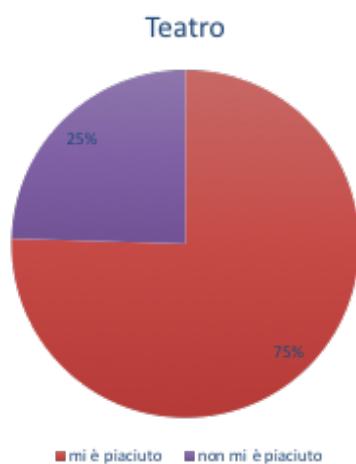
NON MI È PIACIUTO PERCHÉ ... (vergogna, ricordare tante parole in italiano, paura di sbagliare, noioso, si fa uno alla volta, ecc.)



MI È PIACIUTO PERCHÉ ... (divertente perché mi piace cantare e/o ballare, mi fa stare bene quando si canta tutti insieme, un aiuto per fare amicizia con compagni di classe italiani, occasione per imparare parole nuove in italiano/inglese, ecc.)

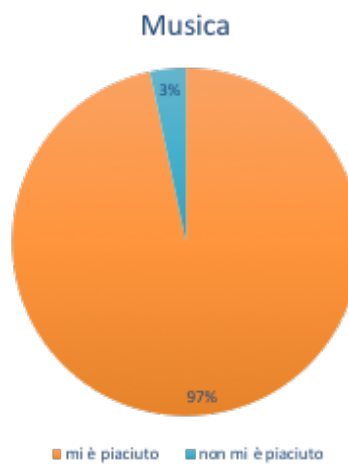
NON MI È PIACIUTO PERCHÉ ... (vergogna, ricordare tante parole in italiano/inglese, paura di sbagliare, noioso, ecc.)

Figure 65-66. Grafici dei dati emersi dal *circle-time* circa le opinioni dei giovani studenti di origine cinese riguardanti le attività laboratoriali di musica e teatro, relativi ai 65 soggetti di origine cinese (34F; 31M) delle scuole primarie coinvolte nella ricerca.



MI È PIACIUTO PERCHÉ ... (divertente perché si possono esprimere emozioni dei personaggi di una storia, un aiuto per fare amicizia con compagni di classe italiani, occasione per imparare parole nuove italiane, ecc.)

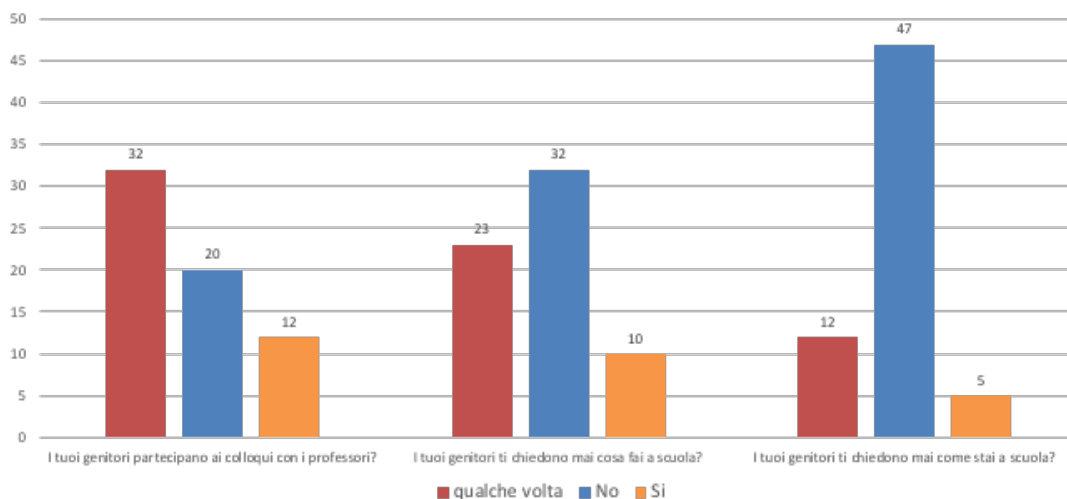
NON MI È PIACIUTO PERCHÉ ... (vergogna, ricordare tante parole in italiano, paura di sbagliare, noioso, si fa uno alla volta, ecc.)



MI È PIACIUTO PERCHÉ ... (divertente perché mi piace cantare e/o ballare, mi fa stare bene quando si canta tutti insieme, un aiuto per fare amicizia con compagni di classe italiani, occasione per imparare parole nuove in italiano/inglese, ecc.)

NON MI È PIACIUTO PERCHÉ ... (vergogna, ricordare tante parole in italiano/inglese,

Figure 67-68. Grafici dei dati emersi dal *circle-time* circa le opinioni dei giovani studenti di origine cinese riguardanti le attività laboratoriali di musica e teatro, relativi ai 62 soggetti di origine cinese (33F; 29M) delle scuole secondarie di I grado coinvolte nella ricerca.



Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande? VS Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

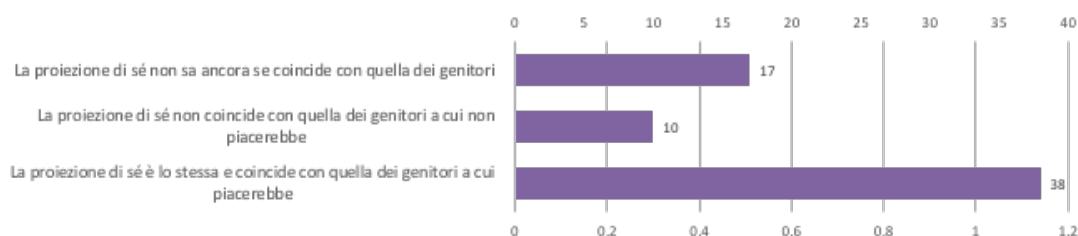
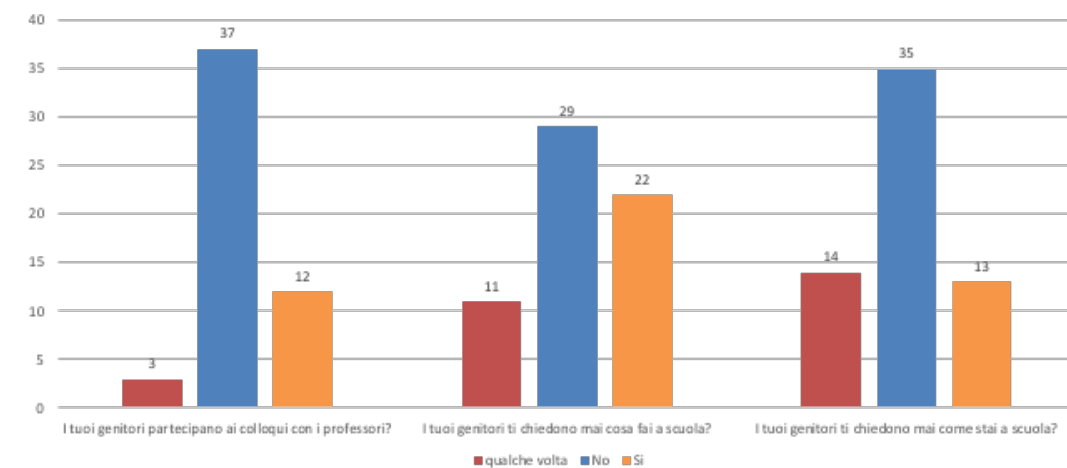


Figura 69. Grafico dei dati riassuntivi emersi dalle tematiche sul futuro nel *circle-time*, relativi ai 65 soggetti di origine cinese (34F; 31M) delle scuole primarie coinvolte nella ricerca.



Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande? VS Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

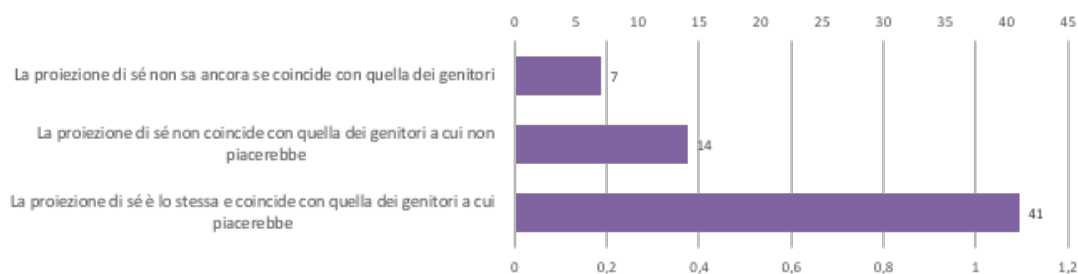


Figura 70. Grafico dei dati riassuntivi emersi dalle tematiche sul futuro nel *circle-time*, relativi ai 62 soggetti di origine cinese (33F; 29M) delle scuole secondarie di I° grado coinvolte nella ricerca.

Per quanto riguarda l'analisi delle interviste semi-strutturate agli insegnanti emerge in modo corale e significativo la constatazione che nonostante i tanti sforzi profusi fin qui, permane il fenomeno del semi-linguismo negli studenti origine cinese, in molti casi anche nelle seconde e terze generazioni; nonostante questi ragazzi siano nati e siano stati scolarizzati nella scuola italiana, il loro livello di competenza in merito all'uso dell'italiano risulta ancor oggi troppo limitato rispetto al livello di scolarizzazione che hanno ricevuto. Facendo riferimento al recente passato dei territori presi in esame dalla ricerca, tutti i docenti che hanno partecipato alle interviste hanno sottolineato come la seconda generazione - e in qualche caso la terza generazione - stia portando una accelerazione nella modifica di alcuni atteggiamenti verso la scuola e che, rispetto al passato, la situazione è migliorata notevolmente nonostante *ci sia ancora molto da fare*. Gli insegnanti coinvolti in entrambi i cicli scolastici sono stati concordi unanimemente nell'individuare nel *cooperative learning* la strategia metodologica più efficace in termini sia inclusivi che per le finalità dell'acquisizione delle conoscenze. Alla scuola secondaria di I° grado sembra essere utilizzato un pò meno anche per le caratteristiche delle discipline. Gli insegnanti della scuola secondaria di I° grado in merito al *cooperative learning* confermano comunque che gli studenti di origine cinese che hanno compiuto un precedente percorso alla scuola primaria in cui è stato molto utilizzato, nel proseguimento degli studi alla secondaria di I° grado, sono molto più collaborativi e si dispongono subito bene nelle varie situazioni al confronto con altri che arrivano da altre realtà e che non hanno maturato la competenza del *co-operare*. Tra le altre metodologie sperimentate negli anni nelle scuole coinvolte nella presente ricerca, è stato sottolineato che per organizzare lezioni e attività anche *la divisione del gruppo-classe a gruppi per livello di competenze* è una metodologia che, nel caso di classi eterogenee e multiculturali, può dare i suoi frutti; ci sono alunni che presentano lentezza nell'elaborazione ed è risultato efficace lasciare dei tempi di esecuzione più lunghi per permettere a chi lo necessita di essere più sereno nell'affrontare le consegne proposte dall'insegnante. In questo caso, con l'utilizzo della metodologia dei piccoli gruppi e a coppie, si innesca un virtuoso meccanismo nel quale il gruppo lavora coralmemente senza una vera e propria divisione di compiti; ad esempio studenti con una maggiore velocità di esecuzione non si sostituiscono svolgendo anche i compiti altrui; l'obiettivo finale è, infatti, arrivare bene alla fine. Puntare sull'interdipendenza piuttosto che sul prodotto di solito fa ottenere buoni frutti in termini di apprendimento. La metodologia *a piccoli gruppi* viene molto utilizzata a partire dalle secondarie di I° grado, mentre alla primaria si predilige l'utilizzo dello studente di

origine cinese *tutor* con una maggior padronanza linguistica che va in aiuto ai suoi compagni di classe connazionali; ad esempio, gli studenti di origine cinese diventano *tutor* dei loro compagni quando c'è la matematica e gli italiani quando le attività richiedono competenze linguistiche più complesse. Tutti gli insegnanti coinvolti sono concordi nell'osservare che nella quotidianità scolastica scambi e comunicazione tra pari età favoriscono tra l'altro la valorizzazione delle competenze in matematica degli studenti cinesi e una relativa crescita di autostima che a sua volta favorisce un trasferimento di competenze dalla logica matematica anche nella riflessione linguistica. In questo caso, gli insegnanti di entrambi i cicli scolastici si sono espressi molto favorevolmente sull'utilizzo dei laboratori teatrali e musicali in quanto, secondo il loro punto di vista, può facilitare l'espressività e, dunque, avere una ricaduta positiva anche sull'apprendimento linguistico e nelle relazioni con i pari età. Attivare laboratori di musica o di teatro, soprattutto nell'opinione delle insegnanti di scuola primaria, significa far partire tutti dalla stessa pre-condizione e cioè utilizzare un linguaggio informale che non sia esclusivamente a predominanza linguistica. Questo approccio invia un messaggio importante a un bambino straniero che non ha ancora acquisito la lingua italiana. Per un bambino potersi confrontare con gli altri ed esprimere sé stesso grazie a questi linguaggi significa via via modificare la percezione/concetto di sé differente e per un bambino cinese potrebbe significare: *“tu hai già gli strumenti per poterti esprimere come tutti gli altri”*. Alcune insegnanti della scuola primaria ipotizzano anche che alcuni studenti di origine cinese siano fortemente condizionati dalla frequenza della scuola serale cinese e dal fatto che le famiglie cinesi diano un peso specifico diverso alla frequenza e agli apprendimenti della scuola italiana, verso la quale limiterebbero gli sforzi per seguire poi meglio le lezioni della scuola cinese che hanno inizio, peraltro, al termine dell'orario scolastico della scuola italiana. Per alcune insegnanti, in molti casi, tutto ciò sembrerebbe più che una libera scelta dei bambini una costrizione e un obbligo imposto dalle loro famiglie le quali temono la perdita della lingua e delle loro origini. Altre considerazioni di rilievo sono state fatte dagli insegnanti con maggiore anzianità di servizio sul territorio che, riguardo alla loro esperienza, hanno sottolineato come è grazie alla formazione della scuola superiore che i cinesi che vivono sul territorio siano riusciti ad emanciparsi e come chi non riesce nel percorso formativo rimane più facilmente *confinato* all'interno della comunità cinese, sia per quanto riguarda gli aspetti professionali che sul piano relazionale. Anche i Dirigenti Scolastici, coinvolti nelle interviste semi-strutturate, hanno sottolineato coralmemente come nonostante gli sforzi delle amministrazioni locali nel far fronte alle

molteplici esigenze di un territorio culturalmente eterogeneo e che presenta tutta la complessità delle periferie, per gli studenti di origine cinese il principale ostacolo che impedisce di esprimere sé stessi più compiutamente in ambito scolastico resta quello linguistico. È vero che chi tra loro presenta ancora il fenomeno del semi-linguismo nonostante molti anni di scolarizzazione in Italia è un gruppo di studenti minoritario, ma è altresì vero - per quella che è la loro interpretazione - che alcuni di loro vanno alle superiori iniziando già dalla secondaria di I° grado a “perdere terreno” rispetto ai pari età, dal momento che presentano una doppia difficoltà dettata dall’insicurezza nel padroneggiare la seconda lingua sommata a quella relazionale, andando a determinare così la situazione del possibile rischio al *drop-out*. Anche i Dirigenti Scolastici, come gli insegnanti, unanimemente individuano come metodologie efficaci in chiave inclusiva l’utilizzo del *cooperative learning*, di attività laboratoriali e di piccoli gruppi. In una prospettiva di prevenzione all’abbandono scolastico e nel promuovere una scuola inclusiva, gli Istituti Comprensivi che hanno partecipato alla presente ricerca canalizzano gran parte delle risorse disponibili. La priorità per i Dirigenti Scolastici è comunque quella di riuscire a trovare più strumenti e più soluzioni per agire efficacemente sull’apprendimento della lingua italiana, in quanto le scuole di questo territorio presentano cambiamenti di insegnanti abbastanza continui negli ultimi anni, specialmente nella scuola primaria, per ragioni indipendenti dalla situazione della singola scuola ma principalmente a causa di un *effetto domino* innescato da dinamiche sistemiche a livello nazionale legate al precariato, alle macchinose procedure delle graduatorie e alle relative nomine in ruolo e quindi il *turn over*, diffuso specialmente per le scuole di periferia, avviene in maniera più accentuato. I nuovi insegnanti che arrivano molto spesso non conoscono la specificità di un contesto che presenta almeno un terzo di studenti di origine cinese all’interno dei gruppi classe e questo spesso crea un elemento di negatività potenziale che si ripercuote al ciclo successivo, in particolare alla scuola secondaria di I° grado e ancora di più alla scuola secondaria di II° grado. La comunicazione con le famiglie di origine cinese è molto più fluida rispetto a un recente passato anche grazie al lavoro operato dai mediatori linguistico-culturali sul territorio. Il parere dei Dirigenti di Prato è unanime nel riconoscere che negli ultimi anni si stanno raccogliendo i frutti del lavoro di inclusione portato avanti negli ultimi 10 anni, sia a livello di socializzazione che di partecipazione alle attività proposte dalla scuola anche in orario extrascolastico. Durante la fase di indagine sono state realizzate anche interviste semi-strutturate a tre mediatori linguistico-culturali e un *focus-group* con tre docenti facilitatori linguistici che

operano nei centri di alfabetizzazione del territorio per sostenere l'apprendimento della lingua italiana per gli studenti non-italofoni. Con i mediatori linguistico-culturali è stato interessante confrontarsi per ottenere informazioni altrimenti inaccessibili. Nella descrizione dell'atteggiamento dei genitori cinesi verso la scuola italiana, ad esempio da uno di loro è stato descritto che: *“una parte di genitori cinesi chiede sempre ai loro figli di raggiungere il massimo livello a scuola e non è mai contento per i loro risultati scolastici, mentre altri chiedono ai loro figli di imparare soltanto quattro parole in italiano per poi aiutarli a comunicare con gli italiani per questioni di lavoro e non intendono lasciarli continuare a studiare al termine del periodo dell'obbligo scolastico. C'è una differenza abissale tra queste due tipologie di genitori! I genitori di seconda generazione capiscono l'importanza di imparare la lingua italiana per vivere meglio in Italia, così sono più attenti al percorso di studi dei figli”*. Inoltre, è stato utile anche per capire un punto di vista orientato alla mediazione sul campo: *“Un insegnante deve poter conoscere bene la storia di migrazione del ragazzo. Con chi vive? Chi lo porta a scuola? A volte questi bambini sono anche silenziosi, perché soffrono interiormente. Spesso dietro ad ognuno di loro c'è una storia di migrazione molto dolorosa... alcuni sono stati cresciuti dai nonni in Cina, poi sono venuti qui in Italia, poi ancora sono rientrati in Cina ... gli insegnanti non possono non tener conto della sofferenza che c'è dietro una storia di migrazione così complicata come quella degli studenti cinesi e devono trovare il modo di farlo capire anche ai loro compagni di classe, creare attività che facilitino socializzazione con i pari età in classe, ecc.”* (Cfr. allegato D). Anche dal focus-group con i docenti-facilitatori linguistici ho ottenuto informazioni per comprendere più approfonditamente alcuni aspetti utili per la ricerca: *“I ragazzi cinesi si lamentano, soprattutto perché mi riferiscono di non riuscire a comprendere gli insegnanti italiani in classe e le loro richieste ritenute spesso inappropriate. Noi docenti-facilitatori che lavoriamo con loro tutti i giorni siamo diventati oramai il loro punto di riferimento, perché stiamo a diretto contatto soltanto con loro e ci danno fiducia, siamo i loro confidenti. Personalmente, nei momenti di collaborazione con gli insegnanti di classe, ho riscontrato che molto spesso non hanno ben chiaro qual è il livello linguistico degli studenti di origine cinese... o lo sovrastimano o lo sottostimano”* (Cfr. allegato D).

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Uno dei compiti più impegnativi che attende la ricerca pedagogica svolta in contesti educativi contemporanei, sempre più segnati da una eterogeneità di vissuti personali e culturali, è quello di mettere a fuoco questi soggetti non più semplicemente come un corpo estraneo (“stranieri” o “seconde generazioni di immigrati”), ma come parte integrante di quella popolazione di persone in formazione che costituisce il futuro della società italiana⁶⁹⁴. Come evidenziato già in precedenza, questa ricerca ha cercato di capire se esiste una possibile corrispondenza tra i dati dell’Osservatorio Regionale Educazione Istruzione della Toscana - che segnalano un elevato tasso di abbandono scolastico tra gli studenti di origine cinese - e un disagio percepito a scuola da questa popolazione scolastica. A tal fine si è cercato, in ottica preventiva, di capire se l’eventuale disagio percepito possa avere già una sua origine nei cicli precedenti a quello in cui il *drop-out* si manifesta. Il *turning point* che rivestono i passaggi tra un ciclo scolastico e il successivo, sono da osservare a tutti gli effetti come un punto di svolta sociale. Un aspetto da osservare con attenzione è il livello di benessere che durante un ciclo scolastico gli studenti sono stati in grado di percepire, soprattutto in contesti eterogenei e multiculturali. Alla luce del percorso di ricerca realizzato e dei risultati emersi, si osserva che la percezione del benessere a scuola può essere declinata in maniera specifica per questo gruppo di studenti: le attività di gruppo - pratica già introdotta da anni nelle scuole del territorio - e le attività didattiche che consentono maggiore libertà espressiva come laboratoriali creativi, teatrali, musicali ed artistici fuori dal contesto educativo-giudicante legato alla valutazione, inducono a un atteggiamento più rilassato, un abbassamento delle difese emotive e un conseguente impulso alla socializzazione, stemperando le reticenze riguardo all’espressione di sé, che caratterizzano l’atteggiamento di base del “non perdere la faccia” che i giovani studenti di origine cinese manifestano anche in ambito scolastico. Il lavoro sulla coesione della classe, sugli aspetti valoriali e culturali del gruppo e sul rispetto reciproco, insieme ad attività didattiche di conoscenza del territorio italiano, ecc. creano ponti interculturali assolutamente necessari. La tendenza degli studenti di origine cinese a voler restare separati o a socializzare soltanto con il gruppo di connazionali,

⁶⁹⁴ Cfr. G. Della Zuanna, P. Farina, S. Strozza, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Il Mulino, Bologna, 2009.

sembrerebbe confermata dalla lettura dei dati riguardo ad aspetti di socializzazione ottenuta con il criterio affettivo-relazionale del sociogramma. Tuttavia, osservando i dati raccolti sul campo con gli altri strumenti qualitativi utilizzati per la ricerca - sia con il *warm-up* che con lo *storytelling* ed il *circle time* - sono emersi molteplici elementi di riflessione su come gli studenti di origine cinese avvertano la necessità di sentirsi accettati anche dal gruppo di pari età, contrariamente a quanto la lettura del sociogramma sulle frequentazioni scuola/extra-scuola farebbe pensare. In questo senso, ho avuto conferma dell'ipotesi che investigare i vissuti socio-emotivi - com'era l'intenzione iniziale di questa ricerca - sia un elemento fondamentale per dare una lettura più aderente alle motivazioni che sottendono comportamenti apparentemente "distaccati" dal contesto scolastico. Si nota, in particolare, che il desiderio di essere accettati sia avvertito inequivocabilmente alla scuola primaria, ma frustrato del tutto o in parte durante il successivo ciclo scolastico, con la conseguente collezione di vissuti emozionali come paura e rabbia. Questo può comportare un irrigidimento ed una sclerotizzazione dei comportamenti sociali-relazionali, che si evidenzia con maggiore forza alle secondarie con la tendenza a ridurre i contatti tra i gruppi di pari età delle differenti culture. Cercando di intuire il nesso tra cause possibili di disaffezione verso la scuola italiana e conseguente *drop-out*, non si può non considerare la condizione dell'adolescente di origine cinese che oltre a vivere in questa fase della vita una *doppia transizione* è alle prese anche con la difficoltà linguistica che emerge a partire dalla secondaria di I° grado e prosegue negli anni successivi. Spesso fra l'altro nel passaggio alle secondarie di II° grado, gli studenti di origine cinese hanno ancora necessità di un sostegno linguistico, perché i contenuti si fanno più tecnici e più vasti, l'organizzazione disciplinare è molto dispersiva, ecc. Questo elemento di criticità è emerso anche con forza da alcuni degli *storytelling* di studenti della secondaria, dove la frustrazione espressa derivante dalla difficoltà linguistica, senza dubbio, viene descritta come l'ostacolo più arduo da superare. Il Professor Carlo Testi, che per anni ha lavorato come Dirigente Scolastico nell'Istituto scolastico del territorio fiorentino preso in esame dalla presente ricerca, analizzando la situazione attuale del *drop-out* individua oltre a questi fattori di *stress emotivo*, anche altri elementi di ostacolo che possono condizionare la scelta della scuola o addirittura il proseguimento degli studi. Ad esempio, un fattore determinante di condizionamento nella scelta di una scuola è la vicinanza dal posto di lavoro della famiglia: "*I genitori di questi ragazzi sono molto concentrati sul lavoro e sul progetto migratorio anche perché hanno investito molte risorse per questo, e la ricerca di una scuola spesso non trova spazio tra le loro priorità. Questo è un elemento di*

difficoltà. Altra questione che non si può non prendere in esame, è che le famiglie cinesi normalmente cercano di far avere ai propri figli uno sbocco lavorativo abbastanza veloce o concreto [...] Questo punto può determinare o meno anche la corrispondenza di quel che uno deve studiare e il successo scolastico, perché se “chiunque deve fare qualcosa soltanto per il dovere di farlo”, non si sente a proprio agio mai e ci vuole davvero una bella forza di volontà per riuscire a fare ciò che non corrisponde a quello che si prova” (Cfr. allegato D). Questo aneddoto è coerente anche con qualche testimonianza emersa durante la fase di *circle time* della ricerca. Gli studenti, intervistati in merito alle loro proiezioni sul futuro, si sono dimostrati consapevoli delle proprie competenze e dei propri interessi, ma al tempo stesso altrettanto disponibili ad aderire alle richieste genitoriali. Il presente descritto vibra della sensazione del futuro, sempre e solo orientato pragmaticamente al domani. Occorre, infine, fare comunque alcune riflessioni in merito ai limiti dello studio presentato. Una prima limitazione metodologica in fase di *data collection* riguarda l'utilizzo degli strumenti qualitativi che sono stati scelti; sono stati funzionali nel ricavare le informazioni attese, ma si sono rivelati anche complessi da gestire *in situazione*. Oltre ad evidenziare come la disponibilità dei tempi fornita dalle scuole è stata contenuta in fasce orarie limitate dal momento che le attività della ricerca sono state proposte contestualmente all'interno dei gruppi classe coinvolti e in orario scolastico, si sono anche palesate alcune criticità specifiche in fase di somministrazione in merito all'utilizzo degli strumenti. Ad esempio, per non essere costretto a escludere tutti i bambini con competenze troppo limitate in italiano, durante lo *storytelling* in forma scritta, ad alcuni studenti di origine cinese si è chiesto un racconto in forma orale tradotto e trascritto successivamente da un pari età connazionale con maggior padronanza linguistica. Anche grazie al decisivo supporto degli insegnanti sono riuscito sempre e comunque ad ottenere le informazioni richieste, a volte però mancava una competenza linguistica adeguata nei giovani studenti, a volte è mancato anche il tempo. La precaria competenza linguistica, presente nelle classi di entrambi gli ultimi anni dei cicli scolastici, ha condizionato in parte anche alcuni *circle time* ed è stato sempre grazie all'aiuto di compagni di classe più competenti linguisticamente e degli insegnanti che è stata facilitata la comunicazione. Descrivendo le difficoltà riscontrate nell'applicazione degli strumenti, non intendo dire che la raccolta dati sia stata viziata da queste criticità, ma che la sperimentazione ottenuta dal riadattamento degli strumenti qualitativi utilizzati allo scopo della presente, come nel caso dello *storytelling* in forma scritta e del *circle time*, può essere senz'altro replicabile, ma è perfettibile. Una seconda criticità che ritengo

opportuno evidenziare è riferibile alla riservatezza che nei soggetti di origine cinese è particolarmente spiccata. Pur essendo stato introdotto e presentato agli studenti dai loro insegnanti di riferimento, la mia figura comunque “estranea” al loro contesto quotidiano potrebbe aver ingenerato una iniziale diffidenza e una difficoltà ad esprimere informazioni legate ai vissuti emotivi. I cinesi, generalmente, come indagato in studi comparativi sullo stile di comunicazione e condivisione delle emozioni in contesti multiculturali⁶⁹⁵, si impegnano in una conversazione intima solo con qualcuno che ritengono di conoscere molto bene. Per questi motivi, per poter rendere replicabile un tipo di indagine sul campo come quella realizzata, necessiterebbe di un tempo ancora più lungo dei sei mesi utilizzati per questa ricerca. Nonostante ciò grazie alla disponibilità di tutti gli attori di sistema dei contesti scolastici coinvolti, alla mediazione delle figure di riferimento e al consenso delle famiglie di tutti i soggetti coinvolti, questa paziente indagine sul campo ha permesso la raccolta di un numero sufficiente di informazioni e ricordi scolastici, tale da sviluppare il presente lavoro. Dalle informazioni ricavate, soprattutto tra gli adolescenti di origine cinese al termine del ciclo scolastico della secondaria di I° grado, si avverte un diffuso senso d’isolamento e paura di non essere assimilati al gruppo. Essere in qualche modo aderente alle aspettative di un gruppo di riferimento - com’è ad esempio il gruppo-classe con le sue specifiche dinamiche - per ogni adolescente è fondamentale, perché le differenze creano distanze. La distanza per molti dei giovani studenti di origine cinese, nasce principalmente dalle poche interazioni dopo la scuola. Molti di questi ragazzi e ragazze restano come sospesi, tra la famiglia legata alle tradizioni d’origine e i nuovi stili di vita appresi sui banchi di scuola e ognuno si allena a restare *in equilibrio* come può, per gestire le due realtà. In questa condizione di “acrobati”, qualcuno di loro decide di adottare comportamenti omologanti al gruppo dei pari per avere maggiore sicurezza in sé stesso, alcuni invece non sembrano disposti a rinunciare alle proprie radici e altri ancora “scelgono di non scegliere”. A molti di loro, presumibilmente, toccherà svolgere entro le loro famiglie un ruolo attivo di mediazione fra diverse reti di significati, dal momento che - come in ogni famiglia - all’interno delle famiglie straniere la discordanza di visioni può avere un ruolo fondamentale nel generare una dialettica su aspetti concreti e marginali, ma anche su valori e questioni più

⁶⁹⁵ Cfr. C.M. Lee, W.B. Gudykunst, *Attraction in initial interethnic interactions*, 2001, op. cit.

importanti⁶⁹⁶. I figli sollecitano il confronto se viene concesso loro questo spazio e ottengono, in certi casi, una messa in discussione da parte dei genitori delle concezioni di partenza⁶⁹⁷. Anche nelle famiglie dei migranti avviene, infatti, l'incontro/scontro tra generazioni che costituisce uno dei meccanismi centrali attraverso cui si sviluppano inculturazione e acculturazione, ovvero uno dei meccanismi fondamentali attraverso cui le culture si trasmettono e si trasformano continuamente. Questi ragazzi e queste ragazze, quindi, portano con sé preziose opportunità e potenzialità insite nel loro "essere ponte" (e in dialogo) fra vissuti culturali, sociali e generazionali diversi⁶⁹⁸ e costituiscono in questa prospettiva una risorsa che la nostra società non dovrebbe permettersi di sprecare⁶⁹⁹. Affiancare nella pratica quotidiana esperienze in grado di far emergere i vissuti socio-emotivi dei singoli e della comunità di appartenenza sembra pertanto necessario, dal momento che soltanto la legittimazione della cultura di origine (intesa nel senso più ampio del termine) può consentire ai ragazzi e alle ragazze di origine cinese di sentirsi veramente accolti, riconosciuti e valorizzati nella loro unicità.

⁶⁹⁶ G. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma, 2011, p.105, in D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, 2015, op.cit., p.62.

⁶⁹⁷ Ibidem.

⁶⁹⁸ D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, 2015, op.cit., p. 63.

⁶⁹⁹ Cfr. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, op.cit., p.16, in D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, 2015, op.cit., p. 63.

Ringraziamenti

Un sentito grazie, innanzi tutto, alla mia tutor accademica Prof.ssa Maria Rita Mancaniello, che ha sempre sostenuto con passione ed entusiasmo il percorso del mio lavoro di ricerca: con la sua “speciale” umanità ha nutrito l’interesse e la motivazione per i temi trattati e con la sua “speciale” professionalità è stata per me una guida nei momenti più difficili, fornendomi costantemente suggerimenti pratici e una lente metodologica attraverso la quale imparare ad indagare la complessità. Ringrazio, per l’apporto determinante, tutti gli studenti e le studentesse, i Dirigenti Scolastici e gli insegnanti di scuola primaria e secondaria di I° grado degli Istituti Comprensivi che hanno aderito alla ricerca permettendo così, con la loro piena collaborazione, che dal lavoro sul campo l’elaborato potesse prendere respiro e avere un’anima propria, così da raggiungere gli obiettivi previsti dal progetto. A questo proposito, a conclusione di questo elaborato desidero menzionare tutte le persone senza le quali questo lavoro di tesi non sarebbe mai potuto “venire alla luce”: Monica Roso e il comune di Campi Bisenzio, Maria Grazia Ciambellotti e il comune di Prato, l’Ufficio Scolastico Provinciale di Firenze, il Prof. Carlo Testi, la Prof.ssa Silvia di Rocco, il Prof. Osvaldo Di Cuffa, la Prof.ssa Sandra Bolognesi, la Prof.ssa Francesca Zannoni, la Prof.ssa Claudia Del Pace, gli insegnanti Aurora Luongo, Cristina Gonnelli, Antonella Calvori, Cecilia Mattesini, Francesca Milo, Silvia Santoli, Giuseppina Banco, Cristina Vannozzi, Patrizia Chiti, Antonella Rota, Gabriella Manno, Francesca Rapisarda Piro, Eva Baldi, Patrizia Venturi, Stefania Amante, Emanuela Blanco, Stefania Rossi, Lara Chiti, Patrizia Salvadori, Anelia Cassai, Elisa Ianni, Marinella Lippi, Pina Pitari, Daniela Del Perugia, Chiara Fioravanti, Emanuele Rossi, Claudia Graziano, Antonella Martire, Francesca Cardelli Pilli, Rosaria De Pascale, Assunta Arrichiello, Marzia Giovannetti e Monica Minacci. Un ringraziamento particolare va anche per i docenti facilitatori e i mediatori linguistico-culturali che hanno fornito la loro piena disponibilità a collaborare per gli esiti di questa ricerca: Pandora Puccioni, Veronica Ghelardini, Ciro D’Esposito, Annamaria Peroni, Francesca Lomanto e Lao San. Ringrazio di cuore l’Osservatorio Regionale Educazione e Istruzione della Regione Toscana e in particolare il Dott. Yari Conti per le informazioni e l’assistenza tecnica riguardo ai dati estrapolati per le finalità dell’oggetto di studio in merito all’anagrafe regionale degli studenti e la Dirigente del settore Istruzione della Regione Toscana, Dott.ssa Sara Mele. Un grazie particolare va anche al Prof. Andrea Smorti, per avermi ispirato e incoraggiato nella fase iniziale del disegno di ricerca. Ringrazio inoltre i Professori: Roger Koussetogue Koudè (Université Catholique de Lyon, France), Carmel O’Sullivan, (Trinity College, University of Dublin, Ireland), Olympia Palikara (University of Roehampton, London, England), Nikolai Veresov (Monash University, Melbourne, Australia) e Juliana Elisa Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona), che hanno sostenuto questo progetto e con il loro prezioso contributo scientifico hanno fornito un carattere internazionale a questa ricerca. Ringrazio la mia famiglia, Stefania e Bianca, che mi sono state accanto giorno per giorno nella costruzione di questo importante traguardo; ringrazio mia madre e mio padre per avermi sempre incoraggiato a credere che a volte i sogni possono anche avverarsi. Infine, un grazie speciale va a ciascuno dei “giovani italiani” di origine cinese che con fiducia mi hanno raccontato qualcosa di sé. A ciascuno di loro, citando Confucio, semplicemente ricordo:

Anche se una casa è piccola, le sue finestre si aprono su un mondo infinito.

In qualunque direzione tu decida di andare, vacci con tutto il cuore!

即使你的房子很小，依然有一扇窗，面向整个世界。无论你要去哪里，请始终跟随内心。

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia, Regione Friuli Venezia Giulia,USR FVG, 2011.*

Akos P., *Extracurricular participation and the transition to middle school*, «Research in Middle Level Education Online», 29, 9, 2006.

Ambrosini M., *Nuovi concittadini? I giovani di origine immigrata, vettore di cambiamento della società italiana*, «Altre Modernità», 2, 2009.

Ambrosini M., Molina S., (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 2004.

Ambrosini M., Caneva E., *Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione*, «Sociologia e Politica Sociale», 12(1), 2009.

Anderman E.M., Maehr M.L., *Motivation and schooling in the middle grades*, «Review of educational Research», 64(2), 1994, pp. 287-309.

Anderson S.W., Bechara A., Damasio H., Tranel D., *Dissociation of working memory from decision making within the human prefrontal cortex*, «Journal of Neuroscience», 18(1), 1998, pp. 428-437.

Anderson V., *Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations*, «Neuropsychological Rehabilitation», 8(3), 1998.

Anolli L., *Le emozioni*, Unicopli, Milano, 2002.

Anolli L., *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

Anolli L., *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.

Antoniadou V., *Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: A socio-cultural-historical perspective*, «Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature», 4(3), 2011, pp. 53-70.

Anzieu D., Martin J.Y., *La dynamique des groupes restreints*, Puf, Paris (1968-86), (trad.it.), *Dinamica dei piccoli gruppi*, Borla, Roma, 1990.

Appadurai A., *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996, (trad. it.) *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma, 1996.

Ardone R., Chiarolanza C., *Cultura & differenze. Workshop di Psicologia Culturale*, in G. Mantovani e C. Zucchermaglio (a cura di), Domeneghini, Padova, 2003.

- Arnot M., Reay D., *A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation*, «Discourse: studies in the cultural politics of education», 28(3), 2007, pp. 311-325.
- Aronowitz M., *The social and emotional adjustment of immigrant children*, «International Migration Review», 26, 1984.
- Ashton R., *Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter*, «Support for Learning», 23(4), 2008, pp. 176-182.
- Au A.K.M., Yeung M.C.H., *Chinese Cultural Values and Knowledge Sharing*, «International Journal of Knowledge Society Research», 5(1), 2014, pp. 60-68.
- Bhabha H.K., *Nazione e Narrazione*, Meltemi, Roma, 1997.
- Baldassare L., Bindi L., Marinaro R., Nanni W. (a cura di), *Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*, Unicef, Roma, 2005.
- Ballard B., Clanchy J., *Study abroad: A manual for Asian students*, Longman, Kuala Lumpur, 1984.
- Ballarino G., Bernardi F., Requena M., Schadee H., *Persistent inequalities? Expansion of education and class inequality in Italy and Spain*, «European Sociological Review», 25(1), 2009, pp. 123-138.
- Banks J.A., *Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age*, «Educational Researcher», vol. 37, 3, 2008, pp. 129-139.
- Barabanti P., *Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri*, in Santagati M., Ongini V. (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, Rapporto nazionale A.S. 2014/2015, ISMU-MIUR, Milano, 2016, pp. 109-135.
- Barbagli M. (a cura di), *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna*, Regione Emilia Romagna - Ufficio Scolastico Regionale - Bologna, 2007.
- Barbero Vignola G., Duca V., *Scuola, motivazione e apprendimento nell'adolescenza*, Studi Zancan, 2014.
- Barclay C.R., *Autobiographical remembering: Narrative constraints on objectified selves*, in D.C. Rubin (a cura di), *Remembering Our Past: Studies in Autobiographical Memory*, Cambridge University Press, 1996.
- Bateson G., *Naven: A survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view*, vol.21, Stanford University Press, 1958.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

- Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano 1986.
- Bateson G., *Naven, un rituale di travestimento in Nuova Guinea*, Einaudi, Torino, 1988.
- Batini F., Bartolucci M., *Dispersione scolastica. ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Bauman Z., Mazzeo R., *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento, 2012.
- Bedogni S., *Minori stranieri tra disagio e integrazione nell'Italia multi-etnica. Uno sguardo antropologico*, L' Harmattan Italia, Torino, 2004.
- Benadusi M., Chiodi F.M. (a cura di), *Seconde generazioni e località. Giovani volti delle migrazioni cinese, marocchina e romena in Italia*, Edizioni Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2006.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.
- Benedict R., *Patterns of Culture*, Houghton Mifflin, Boston, 1934, (trad. it.) *Modelli di cultura*, Feltrinelli, Milano, 1960.
- Benedict R., *The chrysanthemum and the sword*, MA: Houghton Mifflin, Boston, 1946.
- Benelli C., *La formazione autobiografica. Tecniche di narrazione e di scrittura di sé in situazioni di marginalità*, in Collacchioni L., Mannucci A., (a cura di) *Emozioni, cura, riflessività. Valorizzare le differenze per promuovere la formazione di ognuno*, ETS, Pisa, 2009.
- Benner A.D., Graham S., *The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth*, «Child Development», 80(2), 2009, pp. 356-376.
- Benso F., *Neuropsicologia dell'attenzione*, Del Cerro, Pisa, 2004.
- Benso F., *Sistema attentivo-esecutivo e lettura. Un approccio neuropsicologico alla lettura*, Il Leone Verde, Torino, 2010.
- Bertoldi F., *Teoria sistemica dell'istruzione*, La Scuola, Brescia, 1977.
- Besozzi E., *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma, 2006.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multi-etnici*, Rapporto 2009, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2010.
- Biagioli R., *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori, Napoli, 2015.

- Bion W.R., *Learning from experience*, Heinemann, London, 1962, (trad.it.) *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma-Bari, 1972.
- Bloom B.S., *Human Characteristics and School Learning*, Mc Grow Hill, 1976, (trad.it.) *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma-Bari, 1979.
- Bolognesi I., *Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale*, Ricerche di Pedagogia e Didattica, n.3, «Educazione Sociale, Interculturale e della Cooperazione», 2008.
- Bolognesi I., *Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati*, in Ulivieri S. (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa, 2018.
- Boncinelli E., *Il cervello, la mente, l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano, 2000.
- Bond M.H., *Beyond the Chinese Face: Insights from Psychology*, Oxford University Press, Oxford, 1992.
- Bond M.H., *Emotions and their expression in Chinese culture*, «Journal of Nonverbal Behavior», 17(4), 1993, pp. 245-262.
- Bond M.H. (a cura di), *The handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, Hong Kong, 1996, pp. 109-123.
- Boscolo P., *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, in «Scuola e Città», 52, 2002.
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L.M., Rebughini P. Leonini L.M. (a cura di), *Stranieri & italiani: una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris, 1970; (trad.it.) *La riproduzione. Elementi per una teoria del Sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini-Firenze, 1972.
- Bourdieu P., *La distinzione*, Bologna, Il Mulino, 1983.
- Bradley D., Bradley M., *Problems of Asian students in Australia: Language, culture and education*, Australian Government Publishing Service, Canberra, 1984.
- Bridoux A., *Le stoïcisme et son influence*, Vrin, Paris, 1966.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press, (1979), (trad.it.) *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.

- Bru E., Stornes T., Munthe E., Thuen E., *Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school*, «Scandinavian Journal of Educational Research», 54(6), 2010, pp. 519-533.
- Buccino G., Binkofski F., Fink G.R., Fadiga L., Fogassi L., Gallese V., Seitz R.J., Zilles K., Rizzolatti G., Freund H.-J., *Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study*, «European Journal of Neuroscience», 13(2), 2001, pp. 400-404.
- Bulkeley J., Fabian H., *Well-being and belonging during early educational transitions*, «International Journal of Transitions in Childhood», 2(2006), pp. 18-31.
- Bush T., Qiang H., *Leadership and culture in Chinese education*, «Asian Pacific Journal of Education», 20(2), 2000.
- Cacioppo J., Tassinary L., *Inferring psychological significance from physiological signals*, «American Psychologist», 45(1), 16, 1990, pp.16-28.
- Calabrese S., *Storie di vita. Come gli individui si raccontano nel mondo*, Mimesis, Sesto San Giovanni (Milano), 2018.
- Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma-Bari, 1998.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- Cambi F., *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001.
- Cambi F., *L' autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2006.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Torino, 2006.
- Camilleri C., *Crise socioculturelle et crise d'identité dans la société du Tiers-Monde*, «Psychologie Française», n. 24, 3-4, 1979.
- Campani G., Maddii L., *Un monde à part: les Chinois en Toscane*, in *La diaspora Chinoise en occident*, «Revue européenne des migrations internationales», 8(3), 1992, pp. 51-72.
- Campani G., Carchedi F., Tassinari A. (a cura di), *L'immigrazione silenziosa. Le comunità cinesi in Italia*, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 1994.
- Campani G., *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Liguori, Napoli, 2002.

- Camras L.A., Bakeman R., Chen Y., Norris K., Cain T.R., *Culture, ethnicity, and children's facial expressions: A study of European American, Mainland Chinese, Chinese American, and adopted Chinese girls*, «Emotion», 6(1), 103, 2006.
- Canney C., Byrne A., *Evaluating Circle Time as a support to social skills development - reflections on a journey in school-based research*, «British Journal of Special Education», 33(1), 2006, pp. 19-24.
- Carli R., Mosca A., *Gruppo e istituzione a scuola*, Boringhieri, Torino, 1980.
- Carney S., *Reading the Global. Comparative education at the end of an era*, in Larsen M.A. (a cura di), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, Sense Publishers, Rotterdam, 2010, pp. 125-142.
- Casacchia C., Natale L., Paterno A., Terzera L., *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Castiglioni M., *Percorsi di cura delle donne immigrate*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Castles S., *Migration, Citizenship, and Education*, in Banks J.A. (a cura di), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004, pp. 17-48.
- Cattaneo S., *Le neuroscienze spiegano come le emozioni entrano in gioco nell'esperienza educativa*, EAS, n.4, 2018.
- Cavalli A. *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Ceccagno A. (a cura di), *Il caso delle comunità cinesi: comunicazione interculturale e istituzioni*, Armando, Roma-Bari, 1997.
- Ceccagno A., *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Ceccagno A., *Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora - I cinesi di prima generazione a Prato*, Giunti, Firenze, 2003.
- Chan S., *The Chinese learner - a question of style*, «Education & Training», 41(6/7), 1999, pp. 294-304.
- Chang F-M., Kidd J.R., Kivak K.J., Pakstis A.J., Kidd K.K., *The world-wide distribution of allele frequencies at the human dopamine D4 receptor locus*, «Human Genetics», 98, 1996.
- Checchi D. (a cura di), *Lost. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo Settore*, WeWorld Onlus, Milano, 2014.
- Chen X., Rubin K.H., Li B., Li D., *Adolescent Outcomes of Social Functioning in Chinese Children*, «International Journal of Behavioral Development», 23(1), 1999, pp. 199-223.

Chen X., Hastings P.D., Rubin K.H., Chen H., Cen G., Stewart S.L., *Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study*, «Developmental Psychology», 34, 1998.

Cheng K.M., *Young adults in a changing socialist society: Post-compulsory education in China*, «Comparative Education», 30, 1994.

Cheng L.-R.L., *ESL strategies for API populations*, in Cheng L.-R.L. (a cura di) *Integrating language and learning for inclusion: An Asian/Pacific focus*, Singular Publishing Group, Inc., San Diego, 1995, pp. 181-211.

Chi M.M.-Y., *Linguistic perspective on the education of Chinese-American students*, in Park C.C., in Chi M.M.-Y. (a cura di), *Asian-American education: Prospects and challenges*, Bergin & Garvey, Connecticut, 1999.

Chu C.L., *On the shame orientation of the Chinese from the interrelationship among society, individual, and culture*, in Lee I.Y. & Yang K.S. (a cura di), *Symposium on the character of the Chinese: An interdisciplinary approach*, 1972, pp. 85-125. Taipei, Taiwan: Institute of Ethnology, Academia Sinica (In Chinese).

Clandinin D.J., (a cura di), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, CA, US: Sage, Thousand Oaks, 2007.

Cody M.J., Lee W.S., Chao E.Y., *Telling lies: Correlates of deception among Chinese*, in Forgas J.P., Innes J.M. (a cura di), *Recent advances in social psychology: An international perspective*, North-Holland, Amsterdam, 1989.

Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erikson, Trento, 1999.

Coleman J., *Capitale sociale e sviluppo di capitale umano*, in Colombo M., (a cura di) *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia*, Liguori, Napoli, 2006.

Cologna D., Breveglieri L., *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Cologna D., *Crescere stranieri nella metropoli: i giovani immigrati di Milano*, in «Autonomie locali e servizi sociali», n. 3, 2003.

Cologna D., Granata E., Novak C. (a cura di), *Approssimandosi. Vita e luoghi dei giovani di seconda generazione a Torino*, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 2007.

Colombo M., Marcetti C., Omodeo M., Solimano N., *Identità, imprese e modalità di insediamento dei cinesi in Toscana*, Pontecorboli, Firenze, 1995.

Colombo M., *Disagio e insoddisfazione a scuola. Un ostacolo per il futuro dei giovani migranti?* in Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli, 2009.

- Collacchioni L., Mannucci A. (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, ETS, Pisa, 2009.
- Collacchioni L., Mannucci A., *Emozioni, cura, riflessività. Valorizzare le differenze per promuovere la formazione di ognuno*, ETS, Pisa, 2012.
- Comoglio M., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma, 1996.
- Confucio, *I Dialoghi*, (introduzione) Citati P., (trad. e note) Tomassini F., BUR, Rizzoli, Milano, 1975.
- Connelly F.M., Clandinin D.J., *Stories of experience and narrative inquiry*, «Educational Researcher», 19(5), 1990.
- Contini A., Cerrocchi L. (a cura di), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali di incontro*, Erickson, Trento, 2010.
- Conway M.A, Pleydell-Pearce C.W., *The construction of autobiographical memories in the self-memory system*, «Psychological review», 107(2), 261, 2000.
- Corbella S., Boria G., *Pensare e sognare di gruppo*, Aipsim, IV, Milano 2002.
- Cornoldi C., *Metacognizione ed Apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C., *AMOS 8-15: Abilità e motivazione allo studio. Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erickson, Trento, 2005.
- Cornoldi C., Murineddu M., Duca V., *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri*, «Difficoltà di apprendimento», Vol. 12, Erickson, Trento, n. 1, 2006.
- Cortazzi M., Jin L., *Cultures of learning: Language classrooms in China* in Coleman H., «Society and the Language Classroom», Cambridge University Press, Cambridge, pp. 169-206, 1996.
- Cortazzi M., Jin L., *Large classes in China: "good" teachers and interaction*, in Watkins D.A., Biggs J.B. (a cura di), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*, «CERC & ACER», Hong Kong/Melbourne, 2001.
- Costantini S., Traverso L., Viterbori P., *Identificare i bambini a rischio per l'apprendimento importanza di un'analisi multidimensionale*, Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva, Erickson, Trento, Vol.2, n.1, 2014.
- Courtney R., *The Dramatic Curriculum*, Heinemann, London, 1980.
- Cueto S., Guerrero G., Sugimaru C., Zevallos A.M., *Sense of belonging and transition to high schools in Perú*, «International Journal of Educational Development», 30, 2010, pp. 277-287.

- Cummins J., *The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*, TESOL quarterly, 1980, pp. 175-187.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- Damasio A., *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.
- Damasio, A., *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano, 2012.
- Daniels H., *Vygotsky and Research*, Routledge, 2008.
- Darmody M., *Mapping Barriers to Successful School Transitions in Comparative Perspective – Irish and Estonian Experiences*, «TRAMES: A Journal of the Humanities and Social Sciences», 12 (62/57), 1, 2008, pp. 51-72.
- Darwin, C., *The expression of the emotions in man and animals* (3rd edition), Oxford University Press, New York, 1872.
- Deleuze G., *Logica del senso*, 1969, Feltrinelli, Milano, 2002.
- Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- Demetrio D., *Agenda interculturale*, Meltemi, Roma, 1997.
- Demetrio D., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, RCS, La Nuova Italia, Milano-Firenze, 2000.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Demetrio D., *La scrittura come via alla coscienza introspettiva di sé, del corpo, del mondo*, p.171-188, in Collacchioni L., Mannucci A. (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, ETS, Pisa, 2009.
- Denckla M.B., *Measurement of executive function*, in Lyon G.R. (a cura di), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: new views on measurement issues*, MD: Brookes Publishing, Baltimore, 1994.

- Deng Y., Booth J.R., Chou T.L., Ding G.S., Ling Peng D., *Item-specific and generalization effects on brain activation when learning Chinese characters*, «Neuropsychologia», 46(7), 2008, pp. 1864-1876.
- Dewey J., *The school and society*, 1899, (trad.it.) *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1954.
- Dewey J., Bentley A.F., *Knowing and the Known*, The Beacon Press, Boston, 1946, (trad.it.) *Conoscenza e transizione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- De Beni R., Moè A., *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2000.
- De Simone G., Monastero B., Stanchi A., *Un esercizio di valutazione esterna: come le Università piemontesi giudicano (indirettamente) le scuole della Regione*, FGA Working Paper n.18, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 2009.
- Della Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- DeWit D.J.D., Karioja K., Rye B.J, Shain M., *Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Correlates of increasing student mental health difficulties*, «Psychology in the Schools», 43(6), 2011, pp. 556-572.
- Ding C.S., *Variations in academic performance trajectories during high school transition: Exploring change profiles via multidimensional scaling growth profile analysis*, «Educational Research and Evaluation», 14(4), 2008, pp. 305-319.
- Dion K.J., Dion K.K., *Chinese adaptation to foreign cultures*, in M. H. Bond (a cura di), *The handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, Hong Kong, 1996.
- Dixon R.M.W., *Where have all the adjectives gone?*, «Studies in language», 1(1), 1977, pp. 19-80.
- D'Ignazi P., *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- Doise W., Mugny G., *The social development of the intellect*, Pergamon Press, Oxford, 1984.
- Donati P., *A proposito di Welfare. Il crollo etico dello Stato sociale*, in «Liberal», n. 24, 1997.
- Duchesne S., Ratelle C.F., Poitras S-C., Drouin E., *Early Adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher-academic worries about the middle school transition*, «The Journal of Early Adolescence», 29(5), 2009, pp. 743-766.
- Eccles J.S., *High school transitions*, in Meece J., Eccles J.S. (a cura di), *Schooling and development: Theory, methods, and applications*, 2008.

Eccles J.S., *Who am I and what am I going to do with my life?* «Educational Psychologist», 44, 2009, pp. 78-89.

Edwards C.P., Whiting B.B., *Children of Different Worlds*, «The Formation of Social Behavior», 1988.

Eid M., Diener E., *Comparing norms for affect across cultures: Inter-and intranational differences*, «Journal of Personality and Social Psychology», 81, 2001, pp. 869-885.

Eisenberg N., Cumberland A., Spinrad T.L., *Parental socialization of emotion*, «Psychological Inquiry», 9(4), 1998, pp. 241-273.

Elfenbein H.A., Ambady N., *Is there an in-group advantage in emotion recognition?*, «Psychological Bulletin», 128, 2002, pp. 243-249.

Ellerani P.G., *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*, Anicia, Roma, 2012.

Elliott R., *Executive functions and their disorders: Imaging in clinical neuroscience*, «British Medical Bulletin», vol.65, 1, 2003.

Ekman P., Friesen W.V., *Constants across cultures in the face and emotion*, «Journal of Personality and Social Psychology», 17(2), 1971.

Ekman P., *Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In Nebraska symposium on motivation*, University of Nebraska Press, 1971.

Ekman P., *Universals and cultural differences in facial expressions of emotions*, in J. Cole (a cura di), *Nebraska Symposium on Motivation NB*: University of Nebraska Press, Lincoln, 1972.

Ekman P., Friesen W.V., *Measuring Facial Movement*, «Environmental Psychology and Nonverbal Behavior», 1(1), 1976.

Ekman P., *Movements with Precise Meanings*, *Journal of Communication*, 26(3), 1976.

Ekman P., *Expression and the Nature of Emotion*, in K. Scherer, P. Ekman, (a cura di), *Approaches to Emotion*, NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1984.

Ekman P., Davidson R.J., Friesen W.V., *The Duchenne Smile: Emotional Expression and Brain Physiology II*, «Journal of Personality and Social Psychology», 58(2), 1990.

Ekman P., *An argument for basic emotions*, «Cognition & emotion», 6(3-4), 1992.

Ekman P., *Facial expressions of emotion: New findings, new questions*, «Psychological Science», 3(1), 1992, pp. 34-38.

Ekman P., *All Emotions Are Basic*, in P. Ekman, R. Davidson, (a cura di), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, Oxford University Press, New York, 1994.

- Ekman P., Friesen W.V., Hager J.C., *Facial action coding system: An investigator's guide*, «Research Nexus», Salt Lake City, Utah, 2002.
- Evans D., *Emozioni. La scienza del sentimento*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Fabbri M., *Controtempo*, Junior Spaggiari, Bergamo, 2014.
- Fabbro F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma, 1996.
- Fabian H., Dunlop A-W.A., *The Importance of play in transitions*, in Moyles J.R. (a cura di), *The Excellence of Play* (2nd edition), Berkshire, UK: Open University Press/McGraw-Hill, 2005.
- Fadiga L., Fogassi L., Pavesi G., Rizzolatti G., *Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study*, «Journal of Neurophysiology», 73(6), 1995.
- Faraone S.V., Doyle A.E., Mick E., Biederman J., *Meta-analysis of the association between the 7-repeat allele of the dopamine D(4) receptor gene and attention deficit hyperactivity disorder*, «American Journal of Psychiatry», 158, 2001.
- Farina P., Cologna D., Lanzani A., Breveglieri L., *Cina a Milano. Famiglie, ambienti e lavori della popolazione cinese di Milano*, «Abitare Segesta», Milano, 1997.
- Favaro G., *Il mondo in classe*, Nicola Milano, Bologna 2000.
- Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, RCS, La Nuova Italia, Milano-Firenze, 2002.
- Favaro G., *Vulnerabilità silenziose. La fatica e le sfide della migrazione dei bambini e dei ragazzi*, in Favaro G. e Napoli M. (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua*, Guerini e Associati, Milano, 2002.
- Favaro G., Napoli M. (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano, 2004.
- Favaro G. (a cura di), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze, Polistampa, Firenze, 2008.
- Fejes A., *The planetspeak. Discourse of Lifelong Learning in Sweden: What is an Educable Adult*, «Journal of Educational Policy», 21(6), 2006, pp. 697-716.
- Fejes A., Nicoll K., (a cura di), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*, Routledge, London, 2008.
- Ferholt B., *Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of perezhivanie to the study of play*, in Davis S., Ferholt B., Grainger Clemson H., Jansson S-M., Marjanovic-Shane A., (a cura di), *Dramatic interactions in education*, «Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research», Bloomsbury, UK, 2015, pp. 57-75.

- Filandri M., Negri N., Parisi T., *Reddito e percezione della sua adeguatezza: la relazione è cambiata con la crisi?*, «Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali», 3(5), 2013, pp. 183-194.
- Fiorucci M., Catarci M., *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Conoscenza, Roma, 2015.
- Fivush R., *Children's recollections of traumatic and non traumatic events*, «Development and Psychopathology», 10(4), 1998, pp. 699-716.
- Fivush R., Haden C.A. (a cura di), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.
- Fleer M., Rey F.G., Veresov N., *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Setting the stage. In Perezhivanie, emotions and subjectivity*, Springer, Singapore, 2017, pp. 1-15.
- Fleer M., Hammer M., *Perezhivanie in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation*, «Australasian Journal of Early Childhood», 38(3), 2013, pp. 127-134.
- Fogel A., *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*, University of Chicago Press, Chicago, 1993.
- Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari, 2011.
- Foucault M., *On Governmentality*, in Burchell G., Gordon C., Miller T. (a cura di), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, University of Chicago Press, Chicago, 1991, pp.87-104.
- Franta H., Colasanti A., *L'arte dell'incoraggiamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma 1998.
- Fratini C., *Le dinamiche affettive relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma, 1998.
- Frey A., Ruchkin V., Martin A., Schwab-Stone M., *Adolescents in Transitions: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School*, «Child Psychiatry and Human Development», 40, 2009, pp. 1-13.
- Frijda N.H., *The laws of emotion*, «American Psychologist», 43(5), 1988, pp. 349-358.
- Frijda N.H., Mesquita B., *The social roles and functions of emotions*. In Kitayama S. & Marcus H. (a cura di), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influenced*, DC: American Psychological Association, Washington, 1994, pp. 51-87.
- Fung H., *Becoming a moral child: The socialization of shame among young Chinese children*, «Ethos», 27, pp.1999, pp.180-209.

- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Gallese V., *Mirror neurons and the social nature of language: The neural exploitation hypothesis*. *Social neuroscience*, 3(3-4), 2008.
- Ganeson K., Ehrich L.C., *Transition into High School: A phenomenological study*, Educational «Psychology and Theory », 41(1), 2009, pp. 60-78.
- Gao G., *Self and other: A Chinese perspective on interpersonal relationships* in Gudykunst W.B., Ting-Toomey S., Nishida T. (a cura di), *Communication in Personal Relationships Across Cultures*, Sage Publications Inc., California, 1996.
- Gaines A.D., *Cultural definitions, behavior and the person in American psychiatry*, in *Cultural conceptions of mental health and therapy*, Springer, Dordrecht, 1982, pp. 167-192.
- Gao G., Ting-Toomey S., Gudykunst W., *Chinese communication processes*, in Bond M.H. (a cura di), *The handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, Hong Kong, 1996.
- Gardner H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1991.
- Gattullo M., *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria e Università*, Le indagini speciali dell'Istat (*Schooling, selection and social classes between secondary school and university. Special Investigations Istat*), «Scuola e città», 1, 1989.
- Gentile N., Nistri J., Pelagalli P., Chiappelli T. (a cura di), *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo, Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2014.
- Giesecke H., *La fine dell'educazione. individuo famiglia scuola*, Anicia, Roma, 1990.
- Gilardoni G., *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Gilardoni G., *I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale*, «Sociologia e politiche sociali», n. 15, 2012.
- Giovannini G., Queirolo Palmas L., *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 2002.
- Glenn C.L., *I figli di immigrati a scuola: lezioni per l'Italia dalle esperienze di altri paesi*, in Ambrosini M., Molina S., (a cura di) *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, «Fondazione Giovanni Agnelli», Torino, 2004.
- Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000.

- Goffman E., *Frame Analysis*, Armando, Roma-Bari, 2001.
- Goleman D., *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bloomsbury Publishing, 1996.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano, 2011.
- Gow L., Balla J., Kember D., Lee S-Y., *The learning approaches of Chinese people: A function of socialization processes and the context of learning?* in Bond M.H. (a cura di), *The handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, Hong Kong, 1996.
- Granata G., *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma, 2011.
- Guajardo F., Perez D., Guarjardo M.A, et al., *Youth Voice and the Llano Grande Center*, «International Journal of Leadership in Education», 9(4), 2006, pp. 359-362.
- Guerra N.G., Bradshaw C.P., *Linking the Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies for Positive Youth Development and Risk Prevention*, «New Directions for Child and Adolescent Development», Vol. 2008 (122), pp. 1-17.
- Hanewald R., *Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported*, «Australian Journal of Teacher Education», 38(1), 2013, pp. 62-74.
- Hines III M.T., *Adolescent Adjustment to the Middle School Transition: The Intersection of Divorce and Gender in Review*, «Research in Middle Level Education Online», 31(2), 2007, pp.1-15.
- Hirschman C., *The educational enrollment of immigrant youth: a test of the segmented-assimilation hypothesis*, «Demography», Vol.38(3), 2001, pp.317-336.
- Ho D.Y.F., Fu W., Ng S.M., *Guilt, shame and embarrassment: Revelations of face and self*, «Culture & Psychology», 10(1), 2004, pp.64-84.
- Ho D.Y.F., *Filial piety, authoritarian moralism, and cognitive conservatism in Chinese societies*, «Genetic, Social, and General Psychology Monographs», 120(3), 1994.
- Ho I., Salili F., Biggs J., Hau K.T., *The relationship among causal attributions, learning strategies and level of achievement: A Hong Kong case study*, «Asian Pacific Journal of Education», 19(1), 1999.
- Hofstede G., *Culture and organizations*, «International Studies of Management & Organization», 10(4), 1980, pp. 15-41.
- Hong J., *A contrastive Study of Cultural Diversity of Learning Styles between China and the United States*, «International Education Studies», 2(1), 2009, pp 163-166.

Hong Y.-Y., *Chinese students' and teachers' inferences of effort and ability*, in Salili F., Chiu C.Y., Hong Y.Y. (a cura di), *Student motivation: The culture and context of schooling*, «Kluwer Academic/Plenum Publishers», New York, 2001.

Hsu F.L.K., *The self in cross-cultural perspective*, in Marsella A.J., DeVos G., Hsu F.L.K. (a cura di), *Culture and self: Asian and Western perspectives*, Tavistock Publications, New York, 1985.

Hu B.Y., Szente J., *Exploring the Quality of Early Childhood Education in China: Implications for Early Childhood Teacher Education*, «Journal of Early Childhood Teacher Education», 30(3), 2009, pp.247-262.

Huang J., *Challenges of academic listening in English: Reports by Chinese students*, «College Student Journal», 39(3), 2005, in Wilson Education Abstracts database.

Hughes C., Graham A., *Measuring Executive Functions in childhood: problems and solutions?* «Child and Adolescent Mental Health», 7(3), 2002, pp. 131-142.

Husén, T., *Why did Sweden go comprehensive?* «Oxford Review of Education», 12(2), 1986, pp.153-163.

Iacoboni M., Molnar-Szakacs I., Gallese V., Buccino G., Mazziotta J.C., Rizzolatti, G., *Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system*, «PLoS Biology», 3(3), 2005.

Innerarity D., *La sociedad invisible*, Espasa, Madrid, 2004, (trad.it) *La società invisibile*, Meltemi, Roma, 2007.

Iori V., *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, «Encyclopaideia XX» (45), 2016.

James W., *The Principles of Psychology*, 2 vols., 1890, (trad.it.) *Principi di psicologia*, SEL, Milano, 1901.

Janosz M., *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*, Université de Montreal, Montreal, 1994.

Janosz M., Georges P., Parent S., *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, «Revue canadienne de psychoéducation», 27(2), 1998, pp. 285-306.

Jaspers K., *Vom Ursprung und Ziel der geschichte*, (trad.it.) *Origine e senso della storia*, Mimesis, Milano-Udine, 2014.

Jin L., Cortazzi M., *Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 2006, pp. 5-20.

Juvonen J., *The social functions of attributional face saving tactics*, in Salili F., Chiu C.Y., Hong Y.Y. (a cura di), *Student motivation: The culture and context of schooling*, «Kluwer Academic/Plenum Publishers», New York, 2001.

Kam C.M., Lance W.L.W., Fung K.M., *Promoting Social-Emotional Learning in Chinese Schools: A Feasibility Study of PATHS Implementation in Hong Kong*, «The International Journal of Emotional Education», 3(1), 2011, pp. 30-47.

Kao G., Tienda M., *Educational Aspirations of Minority Youth*, «American Journal of Education», The University of Chicago Press, 106(3), 1998, pp. 349-384.

Kant E., *Réponse à la question; Qu'est-ce que les Lumières?*, Flammarion, Paris, 1991.

Kappler D., Marigo M., Omodeo M. (a cura di), *Scambiando si impara*, Idest, Campi Bisenzio, 2010.

Kaye A., *Apprendimento collaborativo basato su computer. Una panoramica sulle idee e metodi e gli strumenti di apprendimento collaborativo basato su computer*, «TD - Rivista di Tecnologie Didattiche», vol. 1, n. 4, 1994.

Kennedy P., *Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult Chinese learners*, in «International Journal of Lifelong Education», vol. 21, n. 5, 2002.

Kessler F., *Focus groups as a means of qualitatively assessing the U-boat narrative*, «Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization», 37(4), 2000, pp.33-60.

Kitayama S., Markus H.R., Matsumoto H., *Culture, self, and emotion: A cultural perspective on "self-conscious" emotions*. In J. P. Tangney, K.W. Fisher (a cura di), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt and pride*, Guilford, New York, 1995, pp.439-464.

Klineberg O., *Emotional expression in Chinese literature*, «The Journal of Abnormal and Social Psychology», 33(4), 517, 1938.

Koechlin E., Corrado G., Pietrini P., Grafman J., *Dissociating the role of the medial and lateral anterior prefrontal cortex in human planning*, Proceedings of the National Academy of Sciences, 97(13), 2000, pp. 7651-7656.

Koudè R.K., *La pertinence opératoire des droits de l'homme: de l'affirmation universaliste à l'universalité récusée*, Thèse de doctoraten Philosophie - Études des systèmes. École doctorale: Philosophie Faculté de Philosophie, Université Jean Moulin Lyon 3, 2009.

Kramp M.K., *Exploring Life and Experience Through Narrative Inquiry* in K. deMarrais, S.D. Lapan, *Foundations for Research. Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey London, Mahwah, 2004.

Kwan V.S., Hui C.M., McGee J.A., *What do we know about the Chinese self? Illustrations with self-esteem, self-efficacy, and self-enhancement*, in Bond M.H. (a cura

- di), *The handbook of Chinese psychology*, Dover Publications, Oxford, England (2nd edition), 2010., pp. 279–294.
- Yik M., *How unique is Chinese emotion*, *The Oxford handbook of Chinese psychology*, 2010, pp.205-220.
- Yik M. S., Russell J.A., *Interpretation of faces: A cross-cultural study of a prediction from Fridlund's theory*, «Cognition & Emotion», 13(1), 1999, pp. 93-104.
- Ladd G., Birch S., Buhs E., *Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?* «Child Development», 70(6), 1999, pp. 1373-1400.
- LaFromboise T., Coleman H., Gerton J., *Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory*, «Psychological Bulletin», 114, 1993.
- Lammers W., Onwuegbuzie A.J., Slate J.R., *Academic success as a function of gender, class, age, study habits, and employment of college students*, «Research in the Schools», 8(2), 2001.
- Lan X., Legare C.H., Ponitz C.C., Li S., Morrison F.J., *Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers*, «Journal of Experimental Child Psychology», 108, 2011, pp. 677-692.
- Langenkamp A.G., *Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School: The Role of Social Relationships and District Context*, «Sociology of Education», 83(1), 2010, pp. 1-19.
- Lazzari F., *The process of acculturation and integration of second generation immigrants in the Italian school context*, Margiotta U., Raffaghelli J.E. (a cura di), «Formazione & Insegnamento», VIII, 3, 2010, pp.67-88.
- LeDoux J., *Emotional networks and motor control: a fearful view*, *Progress in brain research*, Elsevier, vol. 107, 1996.
- LeDoux J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2003.
- Lee A.Y., Aaker J.L., Gardner W.L., *The pleasures and pains of distinct self-construals: the role of interdependence in regulatory focus*, «Journal of Personality and Social Psychology», 78(6), 1122, 2000.
- Lee C.M., Gudykunst W.B., *Attraction in initial interethnic interactions*, «International Journal of Intercultural Relations», 25(4), 2001.
- Levitt T., *The Globalisation of Markets*, «Harvard Business Review», vol. 61, 1983, pp. 92-102.

- Lewin K., *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*, Harper Row, New York, 1948, (trad. it.) *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano 1972.
- Lewin K., *Field Theory in Social Science*, Harper Row, New York, 1951, (trad. it.) *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972.
- Lewin K., *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- Ley K., Young D.B., *Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students*, «Contemporary Educational Psychology», 23, 1998.
- Leung H., Au W.W.T., *Chinese cooperation and competition*, The Oxford handbook of Chinese psychology, 2010, In M. H. Bond (a cura di), *The Oxford handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, New York, 2010, pp. 499-514.
- Levy R., *Tahitians: Mind and Experience in the Society Islands*, Chicago: University of Chicago Press, 1973.
- Lezak M. D., *Newer contributions to the neuropsychological assessment of executive functions*, «The Journal of Head Trauma Rehabilitation», 1993.
- Li H., Wang X.C., *Transformation of Public Kindergartens in Shenzhen: Internet Study of Public Views*, «Chinese Education & Society», 41(2), 2008, pp. 41-70.
- Li J., Wang L., Fischer K., *The organisation of Chinese shame concepts?*, «Cognition and Emotion», 18(6), 2004, pp. 767-797.
- Li J., *Cultural foundations of learning: east and west*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012.
- Li J., *A Chinese cultural model of learning*, in Fan L., *How Chinese learn mathematics: Perspectives from insiders*, vol. 1 «World Scientific», 2004, pp. 124-156.
- Li Y., *Learning to live and study in Canada: Stories of four EFL learners from China*, «TESL Canada Journal», 22(2), 2004.
- Liu Y., Lu Z., *Trajectories of Chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period*, «Learning and Individual Differences», 21, 2011, pp. 187-190.
- Liua, M., Chenb X., Rubinc K.H., Zhengd S., Cuie L., Lie D., Chenf H., Wang L., *Autonomy-vs. connectedness-oriented parenting behaviours in Chinese and Canadian mothers*, «International Journal of Behavioral Development», 29(6), 2005, pp. 489-495.
- Liverta Sempio O., Gonfalonieri E., Scaratti G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

Mackenzie N.M., Veresov N., *How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective*, «Australasian Journal of Early Childhood», 38(4), 2013, pp. 22-29.

Malewska-Peyre H., Zaleska M., *Identité et conflits de valeurs chez les jeunes immigrés maghrébins*, «Psychologie Française», 25, n. 2, 1980.

Malewska-Peyre H., Zaleska M., *Differenziazione sociale nell'adolescenza: il caso dei nordafricani in Francia*, in W. Doise, A. Palmonari (a cura di), *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna, Il Mulino, 1984.

Maley A., *Foreign language learning and the search for a new paradigm*, «Language Learning and Communication», 1, 1982, pp.123-135.

Malusà G., *Il fallimento delle prescritte soluzioni: un approccio critico all'insuccesso scolastico dei minori di origine migrante in Italia*, «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», Vol.22 n.51, 2018, pp.45-63.

Mancaniello M.R., *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa, 2002.

Mancaniello M.R., *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2018.

Mancinelli M.R., *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale per il sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente*, Università Cattolica di Milano, Milano, 2011.

Mantovani G., *Analisi del discorso e contesto sociale: teorie, metodi e applicazioni*, Il Mulino, Bologna, 2008.

Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (seconda edizione), Mondadori, Milano, 2006.

Margiotta, U., Raffaghelli, J.E., *Apprendere in contesti culturali allargati: formazione e globalizzazione*, «Apprendere in contesti culturali allargati», 2012, pp.1-304.

Mariani A., *Democrazia e educazione: un'opera ancora viva e attuale. Osservazioni*, in Fiorucci M. e Lopez G. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma Tre-Press, Roma, 2017.

Marigo M., Omodeo M., *Dalla Cina all'Italia: una difficile continuità didattica*, in H. Huang, M. Marigo, M. Omodeo (a cura di), *Le metodologie didattiche in Cina. Materiali interculturali Cospe*, Edizioni Regione Toscana, Firenze, 1996.

Markus H.R., Kitayama S., *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*, «Psychological Review», 98(2), 1991.

Marsh D., *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*, International Association for Cross-cultural Communication, Language teaching in the Member States of the European Union, Paris 1994.

Marsden A., *Cinesi e fiorentini a confronto*, Firenze Libri, Firenze, 1994.

Marston J.L., *Perceptions of Students and Parents involved in Primary to Secondary School Transition Programs*, Qld: «Australian Association for Research in Education», International Education Research Conference, Brisbane, 30 November - 4 December, 2008.

Martínez R.S., Aricak O.T., Graves M.N., Peters-Myszak J., Nellis L., *Changes in Perceived Social Support and Socioemotional Adjustment Across the Elementary to Junior High School Transition*, «Journal of Youth and Adolescence», 40(5), 2011, pp. 519-530.

Marton F., Dall'Alba G., Kun L., *Memorizing and understanding: the keys to the paradox?* In Watkins D.A., Biggs J.B. (a cura di), *The Chinese learner: cultural psychological and contextual influences*, «Comparative Education Research Centre», Hong Kong, The University of Hong Kong, 1996.

Masten A.S., Coatsworth J.D., *The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children*, «American Psychologist», vol. 53, 1998, pp. 205-220.

Mazzei F., Carioti P. (a cura di), *Oriente, Occidente e dintorni*, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" - Dipartimento di Studi Asiatici e ISIAO, 5 vol., Napoli-Roma, 2011.

McCombs B.L., Pope J., *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Erickson, Trento, 1996.

McGaugh J.L., *Memory and emotion: The making of lasting memories*, Columbia University Press, New York, 2003.

McGregor L., *Developments in Drama Teaching*, Open Books, London, 1976.

Mead G.H., *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1943, (trad.it.) *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze, 1966.

Medeghini R. *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in Medeghini R. Fornasa W. (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Mehdizadeh N., Scott G., *Adjustment problems of Iranian international students in Scotland*, «International Education Journal», 6(4), 2005.

Merriam S.B.A., *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis (1st ed.)*, CA: Jossey-Bass, San Francisco, 2002.

- Mesquita B., *Emotions in collectivist and individualist contexts*, «Journal of Personality and Social Psychology», 80, 2001, pp.68-74.
- Michell M., *Finding the “prism”: Understanding Vygotsky’s perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness*, «International Research in Early Childhood Education», 7(1), 2016, pp. 5-33.
- Midgley C., Feldlaufer H., Eccles J.S., *Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school*, «Journal of Educational Psychology», 81(2), 247, 1989.
- Mingazzini L., *La sorgente delle emozioni*, Morlacchi, Perugia, 2005.
- Miniati L., Petrucci C., *Le interviste agli adolescenti di seconda generazione a Prato. Una riflessione pedagogica*, in Ulivieri S. (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa, 2018.
- Minnella A., *La comunità cinese di Vicenza*, Tesi di Laurea Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università Cà Foscari Venezia, Venezia, 2000.
- Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D., *The unity and diversity of Executive Functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis*, «Cognitive Psychology», 41(1), 2000, pp.49-100.
- Moon S., *Multicultural and Global Citizenship in a Transnational Age: The Case of South Korea*, «International Journal of Multicultural Education», 12(1), 2010, pp. 1-15.
- Moreno J.L., *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, ETAS, Milano, 1980.
- Moreno J.L., *Manuale di Psicodramma: Il teatro come terapia*, vol. I°, Astrolabio, Roma, 1985.
- Morgagni E., *Adolescenti e dispersione scolastica*, Carocci, Roma, 1998.
- Morganti A., *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2012.
- Morin E., Kern A.B., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano, 1994.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.
- Moro W., *Strategia per contrastare la dispersione scolastica nel primo biennio della secondaria di secondo grado*, «Formazione & Insegnamento», XI, 2, 2013, pp.103-108.

- Mortari L., *Cultura della ricerca in pedagogia*, Carocci, Roma, 2007.
- Mortari L., *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, «Education Sciences & Society», 1, 2010, pp.143-156.
- Mosley J., *Quality Circle Time in the Primary School* (vols 1 & 2), LDA, Cambs, 1996 & 1999.
- MPI, *La dispersione scolastica. Una lente sulla scuola*, Roma, 2000.
- Muran J.C., *Multiple selves and depression*, «In-Session: Psychotherapy in Practice», 3, 1997, pp. 53-64.
- Murdaca A.M., *Formazione, relazione, cooperazione. Un progetto integrato per la qualità della scuola*, Anicia, Roma, 2008.
- Nanzhao Z., Muju Z., Baohua Y., Xia G., Wenjing W., Li Z., *Educational reform and curriculum change in China: A comparative case study*, International Bureau of education, 2007, pp. 1-57.
- Neisser U., *Five kinds of self-knowledge*, «Philosophical psychology», 1(1), 1988, pp. 35-59.
- Noels K.A., Pon G., Clement R., *Language, identity and adjustment. The role of linguistic self-confidence in the acculturation process*, «Journal of Language and Social Psychology», 15(3), 1996.
- Normandeau S., Guay F., *Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control*, «Journal of Educational Psychology», 90, 1998.
- Nummenmaa L., Glerean E., Hari R., Hietanen J.K., *Bodily maps of emotions*, Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(2), 2014.
- Nussbaum M., *Creating Capabilities. The Human development Approach*, Cambridge (Mass.) - London, The Belknap Press of Harvard University Press 2011, (trad.it.) *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Nussbaum M., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- Ong A., *Higher Learning: Educational Availability and Flexible Citizenship in Global Space*, in J.A. Banks (a cura di), *Diversity and Citizenship Education*, Wiley, New York, 2003, pp.49-70.
- Ong A., Collier S.J. (a cura di), *Global assemblages*, «Technology, politics and ethics as anthropological problems», Blackwell, Malden, 2005.

Ong A., *Buddha Is Hiding: Refugee, Citizenship, The New America*, University of California Press, Berkeley, 2003, (trad.it.) *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo della Nuova America*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

Ongini V., *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2011.

O'Brien N., Moules T., *So round the spiral again: A reflective participatory research project with children and young people*, «Educational Action Research», 15(3), 2007, pp. 385-402.

O'Hair D., Cody M.J., Wang X., Chen E., *Vocal stress and deception detection among Chinese*, «Communication Quarterly», 38, 1990.

O'Hara M., *Teaching 3-8 meeting the standards for initial teaching and induction*, «Continuum», London, 2000.

O'Sullivan C., *Creative Teaching and Learning Practices in an Increasingly Competitive, Unequal and Complex World, Continuous Professional Development for Faculty, Graduate School of Education*, Peking University, 11th October, 2016.

O'Sullivan C., *Creativity in the kindergarten and the role of arts education in young children's development in 21st century education*, East China Normal University, Shanghai, China, 12 April, 2018.

O'Sullivan C., *Exploring life and mortality through Drama in Education (Qingming) with children and their parents. A series of practical workshops and training seminars for children, teachers, parents, and educators*, Cheese Education Centre, Chengdu, China, 5-7 April, 2018.

O'Sullivan C., *Exploring Quality in Early Childhood Education Through Drama, Continuous Professional Development for Faculty and Students*, East China Normal University, Shanghai, 12th October, 2016.

O'Sullivan C., Price N., *Practical Guide to Planning Drama in Education - Creative learning for 3-5-year-old children*, 1st edition, Renmin University Press Co. Ltd., Beijing, China, 2016.

O'Sullivan C., Price N., *Practical Guide to Planning Drama in Education - Creative learning for 5-7-year-old children*, 1st edition, Renmin University Press Co. Ltd., Beijing, China, 2016.

O'Sullivan C., *Social and Emotional Learning (SEL) and Drama in Chinese Schools, A Specialist Training Course for Senior Management in Teacher Education Universities in 5 Provinces, Chongqing, China*, UNICEF, 11-13th October, 2017.

O'Sullivan C., Price N., *Parents' and Teachers' Attitudes to Play in Early Years Classrooms in Jiangsu Province, China*, «Iranian Journal of Comparative Education», 1, (2 (Summer)), Journal Article, 2018.

- O'Sullivan C., *Planning Drama in Education in Primary School Classrooms: A Continuous Professional Development Course*, Drama Rainbow and Renmin University Press, Shanghai, China, 14-15 April, 2018.
- O'Sullivan C., Price N., *Perceptions of Play and Drama in Education in Early Years Classrooms in China*, «Drama Research: International Journal of Drama in Education», Vol. 10 No. 1, 2019, pp.1-42.
- O'Sullivan C., Cooper C., Xi C., Man Au Y., *Drama in Education: An Introductory Reader* (1st edition), China, Nanjing University Press, 2020 (in stampa).
- Obholzer A., *Psychoanalytic contributions to authority and leadership issues*, «The Leadership & Organization Development Journal», 17(6), 1996.
- Orellana M.F., Thorne B., Chee A., Lam W.S.E., *Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration*. «Social Problems», 48(4), 2001.
- Osservatorio provinciale sulle immigrazioni della Provincia Autonoma di Bolzano, *Giovani immigrati in Alto Adige - JungeEinwanderer in Südtirol, Bolzano-Bozen*, Edizioni Praxis 3 Verlag, Bolzano, 2006.
- Oyserman D., Coon H., Kimmelmeier M., *Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-Analyses*, «Psychological Bulletin», 128, 2002, pp. 3-72.
- Parreñas R.S., *Children of Global Migration, Transnational Families and Gendered Woes*, Stanford University Press, Stanford, 2005.
- Parke R.D., Buriel R., Damon W., *Handbook of child psychology*, «Social, Emotional and Personality Development», 1998, pp. 463-552.
- Patel S.P., Gaw A.C., *Suicide among immigrants from the Indian subcontinent: a review*, «Psychiatric Services», 1996.
- Peirone G., *Minori e minori*, Le maniUniversità, Recco-Genova, 2006.
- Perini M., *L'organizzazione nascosta*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Petrucchio C., De Rossi M., *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci Roma, 2009.
- Phinney J.S., *Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research*, «Psychological Bulletin», vol. 108(3), 1990.
- Phinney J.S., Ong A., Madden T., *Cultural values and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families*, «Child Development», 71(2), 2000, pp. 528-539.

- Piazzoli E.C., *The silent gaps in the data: What do participants say (and do not say) about engagement when experiencing process drama to learn another language*, «Drama Research, International Journal of Drama in Education», 4(1), 2013, pp.1-19.
- Piettre B.R., *The Apology of Socrates, Criton/Phedon*, French General Bookstore, Parigi, 1992.
- Pilkington A. Msetfi R., 2012, *Is culturally sensitive research achievable?* «Clinical Psychology Forum», 230, pp.40-43.
- Pillemer D.B., *Remembering personal circumstances: A functional analysis*, 1992.
- Pillemer D.B., *Directive functions of autobiographical memory: The guiding power of the specific episode*, «Memory», 11(2), 2003, pp. 193-202.
- Pinto Minerva F., *L'interculturalità*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Piroli S., *Counselling Sistemico. Ascoltare. Domandare. Coevolvere*, Psicologia Uni.Nova, Parma, 2006.
- Plutchik R., *Emotions in early development: A psychoevolutionary approach. In Emotions in early development*, Academic Press New York, New York, 1983, pp. 221-257.
- Polito M., *Attivare le risorse del gruppo*, Erikson, Trento, 2000.
- Porter L., *Young children's behaviour: Practical approaches for caregivers and teachers* (2nd edition), Paul Chapman Publishing, London, 2003.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2013.
- Pratt D.D., Kelly M., Wong W.S.S., *Chinese conceptions of 'effective teaching' in Hong Kong: Towards culturally sensitive evaluation of teaching*, «International Journal of Lifelong Education», 18(4), 1999.
- Quiñones G., Fleer M., “*Visual vivencias*”: *A cultural-historical tool for understanding the lived experiences of young children's everyday lives*, in E. Johansson, J. White (a cura di), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers*, Springer, Netherlands, 2011.
- Rao N., Chan C.K.K., *Moving beyond paradoxes: Understanding Chinese learners and their teachers*, in Rao N., Chan C.K.K. (a cura di), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education*, «Comparative Education Research Centre», Hong Kong, 2009, pp. 3-32.
- Raffaghelli J.E., *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione: Formazione e globalizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Rastrelli R., *Immigrazione cinese e criminalità. Analisi e riflessioni metodologiche*, in «Mondo Cinese», n.105, 2000.

Recchi E., Baldoni E., Mencarini L., *Un mondo in classe. Multietnicità e socialità nelle scuole medie toscane*, Cesvot, Firenze, 2008.

Reilly A. H., Karounos T.J., *Exploring the Link Between Emotional Intelligence and Cross-Cultural Leadership Effectiveness*, «Journal of International Business and Cultural Studies», vol. 1, n. 1, 2009, pp. 1-13.

Ricci Bitti P.E., Zani B., *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983.

Ricucci R., *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna, 2010, pp. 1-232.

Riessman C. K., *Narrative Analysis*, CA: Sage, Newbury Park, 1993.

Riley K., Docking J., *Voices of disaffected pupils: Implications for policy and practice*, «British Journal of Educational Studies», 52(2), 2004, pp.166-179.

Ryan J., Louie K., *False dichotomy? 'Western' and 'Confucian' concepts of scholarship and learning*, «Educational Philosophy and Theory», 39(4), 2007, pp.404-417.

Rychen D.S., *Lifelong learning – but learning for what*, «LLinE», (1), 2004, pp.26-33.

Rizzato M., Donelli D., *Io sono il tuo specchio. Neuroni a specchio ed empatia*, Amrita, Torino, 2011.

Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V., Fogassi L., *Premotor cortex and the recognition of motor actions*, «Cognitive Brain Research», 3(2), 1996.

Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

Rizzuti A., Verrastro V., Petrucci F., *Le neuroscienze incontrano la psicologia: alcune scoperte scientifiche utili alla ricerca in campo clinico*, in Neuroscienze ed emozioni, «Idee in Psicoterapia», vol.5, 1-3, 2012.

Roffey S., O'Reirdan T., *Young children and classroom behaviour: Needs perspectives and strategies* (2nd edition), David Fulton Publishers, London, 2001.

Rogoff B., *The cultural nature of human development*, Oxford University Press, New York, 2003.

Rorty R., *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano, 2004.

Ru X., *La personne humaine dans la civilisation chinoise*, Diogène, n. 215, 2006.

Rublik N., *Chinese Cultural Beliefs: Implications for the Chinese Learner of English*, «Sino-US English Teaching», 15(4), 2018, pp. 173-184.

- Rudduck J., *Going to the 'big school': the turbulence of transition*, in Rudduck J. et al. (a cura di) *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?*, David Fulton, London, 1996.
- Rumbaut R.G., *Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, «International Migration Review», 38(3), 2004, pp. 1160-1205.
- Rumbaut R.G., *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, «International Migration Review», 31(4), 1997, pp. 923-960.
- Sabbagh M.A, Xu F., Carlson S.M, Moses L.J., Lee K., *The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and US preschoolers*, «Psychological Science», 17(1), 2006, pp. 74-81.
- Samovar L.A., Porter R.E., *Communication between cultures* (2nd edition), CA: Wadsworth, Belmont, 1995.
- Santagati M., *La famiglia immigrata, risorsa e vincolo per i figli*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Milano, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, 2007.
- Santagati M., *Come gli insegnanti vedono le relazioni interetniche in classe*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico-formative della Lombardia*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2012.
- Santagati M., *La ricerca sociologica sulle classi multietiche in Italia*, in Colombo M., Santagati M., Besozzi E. (a cura di), *Nelle scuole plurali: misure di integrazione degli alunni stranieri*, Franco Angeli, Milano, 2014.
- Santerini M., *L'integrazione dei ragazzi di origine immigrata tra scuola ed educazione extrascolastica*, in M. Ambrosini, (a cura di), *Nè stranieri, nè ospiti: cittadini al futuro*, Roma, Federazione SCS-CNOS - Salesiani per il sociale, 2009, pp.21-26.
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaele Cortina, Milano, 2002.
- Schachar R., Tannock R., Marriott M., Logan G., *Deficient inhibitory control in attention deficit hyperactivity disorder*, «Journal of Abnormal Child Psychology», 23(4), 1995, pp. 411-437.
- Schimmenti V., *Identità e differenze etniche*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Schore A. N., *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*, Routledge, 2015.

Schuck L.A., Oehler-Stinnett J., Stinnett T.A., *Predictive Validity of the Teacher Rating of Academic Achievement Motivation (TRAAM) with Hispanic Students*, «Journal of Psychoeducational Assessment», n. 13(2), 1995.

Scidà G., *Ragionare di globalizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2003.

Selvini Palazzoli M., Cirillo S., D'Ettoire L., Garbellini M., Ghezzi D., Lerma M., Lucchini M., Martino C., Mazzoni G., Mazzucchelli F., Nichele M., *Il mago smagato*, Feltrinelli, Milano, 1976.

Serpieri R. (a cura di), *Che razza di scuola*, Dipartimento di Sociologia, Università degli Studi di Napoli Federico II, Napoli, 2011.

Shaver P.R., Murdaya U., Fraley R.C., *Structure of the Indonesian Emotion Lexicon*, «Asian Journal of Social Psychology», 4:201-24, 2001.

Shaver P.R., Wu S., Schwartz J.C., *Cross-cultural similarities and differences in emotion and its representation: a prototype approach*. In M.S. Clark (a cura di), *Review of personality and social psychology*, Vol.13, «Emotion», CA: Sage, Newbury Park, 1992, pp.175-212.

Sidel R., Sidel V.W., *The health of China*, Beacon Press, Boston, 1982.

Simmons R.G., Burgeson R., Carlton-Ford S., Blyth D.A., *The impact of cumulative change in early adolescence*, «Child Development», 1987.

Singer T., Seymour B., O'doherty J., Kaube H., Dolan R.J., Frith C.D., *Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain*. «Science», 303(5661), 2004, pp. 1157-1162.

Sit H.H.W., *Characteristics of Chinese students' learning styles*, «International Proceedings of Economics Development and Research», 62, 2013, pp. 36-39.

Sleeter C.E., *Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection*, «Journal of Praxis in Multicultural Education», 5(1), 2010.

Smith J.S., Akos P., Lim S., Wiley S., *Student and Stakeholder Perceptions of the Transition to High School*, «The High School Journal», 91(3), 2008, pp. 32-42.

Smith R., *The Qing dynasty and traditional Chinese culture*, Rowman & Littlefield, London, UK, 2015.

Smorti A., *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze, 1998.

Smorti A., *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Giunti, Firenze, 2007.

Smorti A., *Adolescenza e solitudine*, in «Psicologia sociale», 2(2), 2007, pp.213-216.

Solomon R.H., *Mao's Revolution and the Chinese Political Culture*, University of California Press, Berkeley, 1971.

Sommers S., *Adults evaluating their emotions: A cross-cultural perspective*, «Emotion in Adult Development», 1984, pp.319-338.

Spaltro E., *La buona scuola*, Phoebus, Casalnuovo di Napoli, (Napoli), 1997.

Spaltro E., *Conduttori. Manuale per l'uso dei piccoli gruppi*, Franco Angeli, Milano, 2010.

Spampani, F., *Razionalità e comportamento emotivo: una prospettiva*, Paper Dottorato in Scienze Cognitive XIX ciclo, Università degli Studi di Siena, A.A. 2003-2004.

Sroufe A., *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

Spivak G.C., *Death of a Discipline*, Columbia University Press, New York, 2003 (trad.it.), *Morte di una disciplina*, Meltemi, Roma, 2003.

Sroufe L.A., *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*, Cambridge University Press, New York, 1996.

Stevenson H.W., Lee S.Y., Chen C.S., *Academic achievement and motivation of Chinese students: A cross-national perspective*, in Lau S. (a cura di), *Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development*, Chinese University Press, Hong Kong, 1996.

Stevenson H.W., *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*, Stevenson H.W., Stigler J.W., (a cura di), Summit Books, New York, 1992.

Stipek D., *Differences between Americans and Chinese in the circumstances evoking pride, shame, and guilt*, «Journal of Cross-Cultural Psychology», 29(5), 1998, pp.616-629.

Stone L., Thompson G., *Classroom mood and the dance of stance: The role of affective and epistemic stancetaking in the development of a classroom mood*, «Learning, Culture and Social Interaction», 3(4), 2014.

Stuss D.T., *Biological and psychological development of executive functions*, «Brain and Cognition», 20(1), 1992.

Susi F., *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma-Bari, 1999.

Swanson J.M., Sunohara G.A., Kennedy J.L., Regino R., Fineberg E., Wigal T., ... & Wigal S., *Association of the dopamine receptor D4 (DRD4) gene with a refined phenotype of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A family-based approach*, «Molecular Psychiatry», 3(1), 1998, pp. 38-41.

Tangney J.P., Fisher K.W., *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt and pride*, Guilford, New York, 1995.

Tassinari A., Tomba L., *Zhejiang-Pechino, Zhejiang-Firenze. Due esperienze migratorie a confronto*, «La Critica Sociologica», n.117-118, 1996.

Testi C. (a cura di), *Pensare in grande, lavorare in piccolo. Storia di un percorso educativo in tutta la scuola per ogni alunno*, Conoscenza, Roma, 2018.

Ting-Toomey S., Yee-Jung K.K., Shapiro R.B., Garcia W., Wright T.J., Oetzel J.G., *Ethnic/cultural identity salience and conflict styles in four US ethnic groups*, «International Journal of Intercultural Relations», 24(1), 2000.

Tobin J.J., Wu D.Y.H., Davidson D.H., *Infanzia in tre culture, Giappone, Cina e Stati Uniti*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

Tolomelli A., *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Junior Spaggiari, Bergamo, 2015.

Tönnies F., *Comunità e società*, Laterza, Roma-Bari, 2011.

Triandis H.C., *The psychological measurement of cultural syndromes*, «American Psychologist», 51, 1996, pp. 407-415.

Triventi M., *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, «Scuola democratica», (2), 2014, pp. 321-342.

Tweed R.G., Lehman D.R., *Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches*, «American Psychologist», 57(2), 2002, pp. 89-99.

Ulivieri S. (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa, 2018.

Vaccarelli A., *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, ETS, Pisa, 2001.

Vaccarelli A., *Attraversare l'adolescenza tra resilienza e narrazioni interculturali*, in Ulivieri S. (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa, 2018.

Vadeboncoeur J., Collie R., *Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified*, «Mind, Culture, and Activity», 20, 2013.

Vega Gutiérrez A.M., *Challenges in the management of religious and cultural diversity in current democracies: contributions from good governance and the reconstruction of citizenship*, in J.E. Baños, C. Orefice, F. Bianchi, S. Costantini, *Good Health, Quality, Education Sustainable Communities, Human Rights. The scientific contribution of Italian UNESCO Chairs and partners to SDGs 2030*, Firenze University Press, 2019, pp. 243-254.

Veresov N., Fleer M., *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*, «Mind, Culture and Activity», 23(4), 2016, pp. 325-335.

Veresov N., *The Concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts*, in: Fleer et al. (a cura di), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky legacy*, Springer, New York, 2017, pp. 47-70.

Veresov N., *Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations*, «Cultural-Historical Psychology», vol. 12, n. 3, 2016, pp. 129-148.

Verrior P., *Face To Face: Negotiating Meaning Through Drama*, «Theory Into Practice», vol. XXIV, 3, 1985.

Vertovec S., *Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity*, «International Social Science Journal», 61, 2010, pp. 83-95.

Vezzani B., Tartarotti L., *Benessere/malessere nella scuola*, Giuffrè, Milano, 1988.

Villano P., Zani B., *Donne forti*, in «Psicologia Contemporanea», 185, 2004.

Visalberghi A., *Il concetto di transizione*, in AA.VV., *Il pensiero americano contemporaneo*, «Filosofia, Epistemologia, Logica», Comunità, Milano, 1958.

Vong K-I., *Play a multi-modal manifestation in kindergarten education in China*, «Early Years: An International Research Journal», 32(1), 2012, pp. 35-48.

Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987, (ed. or. 1926).

Vygotsky L.S., *Concrete human psychology*, «Soviet Psychology», 27(2), 1929/1989, pp. 53-77.

Vygotsky L.S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze 1966, p. 225 (ed. or. 1934).

Vygotsky L.S., *Imagination and Creativity in Childhood*, «Journal of Russian and East European Psychology», 42, 1967/2004, pp.7-97.

Vygotsky L.S., *Lektsii po pedologii*, Izevsk: Izhevsk: Izdatel'kii dom, «Udmurtskii universitet», 2001.

Vygotsky L. S., *Sobranie sochinenii* [Collected works] vol. 4, «Pedagogika, Moscow», 1984.

Vygotsky L.S., *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 3, Plenum Press, New York, 1997.

Vygotsky L.S., *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 4, Plenum Press, New York, 1997.

Vygotsky L.S., *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 5, Plenum Press, New York, 1998.

Vygotsky L.S., *The problem of the environment*, in Van der Veer R., Valsiner J. (a cura di), *The Vygotsky Reader*, Blackwell, Cambridge, 1994, pp. 338-354.

Wallin J., *The Interpretive Spirit of Borderline Figures*, «Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies», 5(1), 2007.

Wang J., *Difficulties and countermeasures in the implementation of quality-oriented education in rural primary and secondary schools*, Jiaoyu Yanjiu, «Educational Research», 11, 2006.

Wang Q., “*Did you have fun?*”: *American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences*, «Cognitive Development», Volume 16, Issue 2, 2001, pp. 693-715.

Wang Q., *Emotion knowledge and autobiographical memory across the preschool years: A cross-cultural longitudinal investigation*, «Cognition», 108(1), 2008, pp. 117-135.

Wang Q., Conway M.A., *The Stories We Keep: Autobiographical Memory in American and Chinese Middle-Aged Adults*, «Journal of Personality», 72, 2004, pp.911-938.

Wang Q., *The Emergence of Cultural Self-Constructs: Autobiographical Memory and Self-Description in European American and Chinese Children*, «Developmental Psychology», 40(1), 2004, pp. 3-15.

Wang Q., Leichtman M.D., Davies K.I., *Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds*, «Memory», 8:3, 2010, pp.159-177.

Ward C., Chang W., Lopez-Nerney S., *Psychological and sociocultural adjustment of Filipina domestic workers in Singapore*, in Lasry J.-C., Adair J., Dion K., *Latest contributions to cross-cultural psychology*, «Lisse, Swets & Zeitlinger », 1999.

Watkins D.A., Biggs J.B., *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences*, Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong; The Australian Council for Educational Research, Ltd., 19 Prospect Hill Road, Camberwell, Melbourne, Victoria 3124, Australia, 1996.

Webe L., *Early Childhood Education*, «Chinese Education and Society», 11(4), 1978.

Weissberg R.P., Greenberg M.T., *School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs*, in Siegel I.E., Renninger K.A. (a cura di), «Handbook of Child Psychology», vol. 4: «Child Psychology in Practice», New York, Wiley, 1998, pp. 877-954.

- Weller S., *'Sticking with your mates?: Children's Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School*, «Children & Society», 21, 2007, pp. 339-351.
- West P., Sweeting J., Young R., *Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment*, «Research Papers in Education», 25(1), 2010, pp. 21-50.
- Whitty G., Wisby E., *Whose voice? An exploration of the current policy interest in pupil involvement in school decision-making*, «International Studies in Sociology of Education», 17(3), 2007, pp.303-319.
- Wicker B., Keysers C., Plailly J., Royet J.P., Gallese V., Rizzolatti G., *Both of us disgusted in my insula: the common neural basis of seeing and feeling disgust*. «Neuron», 40(3), 2003, pp. 655-664.
- Wieviorka M., *La differenza culturale, una prospettiva sociologica*, Laterza, Roma-Bari, «Social Work in Education», 13, 4, 2002.
- Wyer R.S., Hong J., *Chinese consumer behavior: The effects of content, process and language*. In M. H. Bond (a cura di), *The handbook of Chinese psychology*, Dover Publications, Oxford, England (2nd edition), pp.623-640, 2010.
- Wu D.Y.H., *Chinese childhood socialization*, in Bond M.H. editor, *The handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, New York, 1996.
- Wu E.H., *Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a Chinese perspective*. «The Gifted Child Quarterly», 49(3), 2005.
- Wu S-C., *What Can Chinese and German Children Tell Us About Their Learning and Play in Kindergarten?*, «Journal of Research in Childhood Education», 29(3), 2015, pp. 338-351.
- Wunenburger J.-J., *Questions d'éthique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- Zammuner V.L., *I focus-group*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Zampieri S., *L'educazione nella società liquida. A partire da Bauman*, «Chichibio» a.XIII, 2011.
- Zanier V., *Nascita dell'imprenditoria privata a Wenzhou*, in R. Cavalieri, I. Franceschini (a cura di), *Germogli di società civile in Cina*, Brioschi, Milano, 2010.
- Zaporozhets A.V., *Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child*, «Journal of Russian & East European Psychology», 40(3), 2002.
- Zelazo P.D., *The development of conscious control in childhood*, «Trends in Cognitive Sciences», n. 8, 2004.

Zhang Y.B., Lin M-C., Nonaka A., Beom K., *Harmony, hierarchy and conservatism: A cross-cultural comparison of Confucian values in China, Korea, Japan, and Taiwan*, «Communication Research Reports», 22(2), UK: Taylor & Francis, 2005.

Zhu J., Zhang J., *Contemporary trends and developments in early childhood education in China*, «Early Years: An International Research Journal », 28(2), 2008, pp. 173-182.

Zins J.E., Weissberg R.P., Wang M.C., Walberg H.J., (a cura di), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press, New York, 2004.

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

Zoletto D., *Dall'Intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2015.

Zoletto D., *Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogica*, «Studium Educationis», XVII, n. 1, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2016, pp. 43-53.

Leggi, decreti ministeriali, atti parlamentari, atti commissioni europee

1999

Legge 144/99, *Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all' occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonchè disposizioni per il riordino degli enti previdenziali.*

2003

Legge 53/2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

2004

D.Lgs 19 marzo 2004 n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*

2006

Legge 296/2006, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007).*

2007

Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.*

2010

Legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Circolare Ministeriale 30/12/2010, n. 101, *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2011/2012.*

2012

Direttiva Ministeriale del 27 Dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

2015

Legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Commissione delle comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM (2001), 678, Bruxelles, 21.11.2001.

European Commission (2007). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners II*. Brussels: Directorate-General Justice, Freedom and Security.

European Commission (2008). *Green Paper. Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. SEC (2008) 2173. Brussels.

Atti di convegno

Ceccagno A., *Approfondimento sulla Cina, Famiglie migranti e stili genitoriali, Atti delle cinque giornate di studio per l'Istituzione "Gian Franco Minguzzi"*, Assessorato alla promozione delle politiche sociali ed educative per l'infanzia e l'adolescenza. Politiche per l'immigrazione Provincia di Bologna.

Tomba L., *Immigrazione cinese e istituzioni locali. Tre esperienze a confronto: Ungheria, Olanda, Italia*, Convegno a Prato 11-12 aprile 1997, Centro Ricerca e Servizi per l'Immigrazione, Comune di Prato.

SITOGRAFIA

AA.VV., *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Regione Friuli Venezia Giulia, USR FVG, 2011, in: <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/Integrazione%20%20scolastica%20FVG%202011.pdf>.

A.I.P., *Neurocostruttivismo*, in: https://aipass.org/gt_Neurocostruttivismo.

ANPAL servizi su dati MIUR - *Elaborazione Direzione Transizione Fasce Vulnerabili*, in:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Eu5qhkVNXfkJ:https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Rapporti%2520annuali%2520sulle%2520comunit%25C3%25A0%2520migranti%2520in%2520Italia%2520-%2520anno%25202018/Cina-rapporto-2018.pdf+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it#5>.

ANPAL Servizi, *La Mobilità Internazionale del Lavoro, Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, Rapporto annuale relativo alla presenza in Italia delle principali Comunità straniere*, in: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Eu5qhkVNXfkJ:https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Rapporti%2520annuali%2520sulle%2520comunit%25C3%25A0>

%2520migranti%2520in%2520Italia%2520-%2520anno%25202018/Cina-rapporto-2018.pdf+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it#5.

Becucci S., *La criminalità organizzata cinese in Italia: fenomeno mafioso o bande criminali?*, «Meridiana», n.43, pp.99-114, (2002), in: <http://www.rivistameridiana.it/files/Becucci,-La-criminalita-cinese-in-Italia.pdf>.

Bianchi E.M., V. Rossi, B. Urdanch, *Profilo e ruolo del dirigente scolastico*, in: <http://didatticainclusiva.loescher.it/files/3260>.

Ceccagno A., *Nei-Wai: interazioni con il tessuto socioeconomico e autoreferenzialità etnica nelle comunità cinesi in Italia*, in «Mondo Cinese», n. 101, 1999, pp. 75-93, in: https://www.tuttocina.it/Mondo_cinese/101/101_cecc.htm.

Ceccagno A., *Approfondimento sulla Cina, Famiglie migranti e stili genitoriali*, Atti delle cinque giornate di studio per l'Istituzione "Gian Franco Minguzzi", Assessorato alla promozione delle politiche sociali ed educative per l'infanzia e l'adolescenza. Politiche per l'immigrazione Provincia di Bologna, pp. 51-58, in: https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Engine/RAServeFile.php/f/Atti_famiglie_migranti.pdf.

Centro Studi e ricerche Idos, *Dossier Statistico Immigrazione 2017*, in: <http://www4.istat.it/it/archivio/208951>.

Cerini G., *"La questione insegnante": identità, formazione, sviluppo professionale dei docenti*, in: https://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/la_questione_insegnante.htm.

Chen F., *Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: A holistic view*, «Early Child Development and Care», 185(6), 2015, pp. 851-867, in: <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.961445>.

Chen, X. *More Investments on Rural China's Early Childhood Development*, UNICEF Suggests, 2015, in: <http://en.yibada.com/articles/21063/20150321/more-investments-rural-china-s-early-childhood-development-unicef-suggests.htm>.

Chinese, *Immigrazione cinese in Italia*, «Associna», in: <http://www.associna.com/modules.php?name=News&file=article&sid=416>.

Cingolani P. (FIERI), Premazzi V. (FIERI), *Dispersione scolastica e studenti di origine straniera. Una prima analisi della letteratura: dalla teoria alle pratiche*, Febbraio 2016, in: https://www.fieri.it/wp-content/uploads/2017/07/Rapporto-di-ricerca-15-febbraio-2016_def.pdf.

Cologna D., *L'immigrazione cinese in Italia*, Materiali a supporto della lezione, 2014, in: www.codiciricerche.it.

Cologna D., *Se in Italia gli alunni cinesi non sono i primi della classe*, 2016 in: <https://www.twai.it/articles/cinesitaliani-se-in-italia-gli-alunni-cinesi-non-sono-i-primi->

della-classe/; Cfr. «Orizzonte Cina», vol.7, n.2, Marzo-Aprile 2016, in: http://www.iai.it/sites/default/files/orizzontecina_16_02.pdf.

Cologna D., Materiali a supporto della lezione: “L’immigrazione cinese in Italia”, in: http://www.piemonteimmigrazione.it/images/materiali/4_1_BrigadoiCologna_Immigrazione_cinese_in_Italia.pdf.

COSPE, <https://www.cospe.org>.

Crisi = wēijī (危機) in: <https://it.wikipedia.org/wiki/Wēijī>; Crisi = κρίσις in: <https://nonostanterivista.wordpress.com/2011/07/12/parola-crisi-accenni-etimologici-2/>.

Cross J., Hitchcock R., *Chinese Students’ (or students from China’s) Views of UK HE: Differences, difficulties and benefits, and suggestions for facilitating transition*, «The East Asian Learner», vol. 3(2), 2007, pp. 1-31, in: http://www.brookes.ac.uk/schools/education/eal/eal-3-2/vol3_2_cross.pdf.

De Marco A., Mascherpa E., *Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il Focus on Form*, © Italiano LinguaDue, n. 2., 2011, in: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1914/2167>.

Di Lieto A., *Storia della Cina*, in <http://docente.unife.it/amelia.dilieto/cultura-cinese/Storia%20della%20Cina.pdf/view>

Eco U., *A cosa serve il Professore?*, “La bustina di Minerva” - rubrica settimanale dal Marzo 1985 fino al Marzo 1998, quando divenne quindicinale ed ebbe termine il 27 Gennaio del 2016 - “L’Espresso”, 17 Aprile, 2007 in: <http://espresso.repubblica.it/opinioni/la-bustina-di-minerva/2007/04/17/news/a-che-serve-il-professore-1.3250>.

Ellerani P.G., *Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach*, «Formazione & Insegnamento» XI, 4, 2013, in: 10746/-fei-XI-03-13_02 © Pensa MultiMedia.

Focus “La dispersione scolastica”, MIUR - Ufficio di Statistica, Giugno 2013 in: https://www.minori.it/sites/default/files/dati_miur_dispersione_scolastica.pdf.

Giovannini G. (a cura di), *La condizione dei minori stranieri in Italia. Ministero dell’istruzione, dell’Università e della ricerca*, Fondazione ISMU, 2004, in: www.ismu.org.

Guo, Q.J. (2001) *Zhongguo chuantong jiaoyu* [Traditional Chinese education], 2001, in: http://www.edu.cn/zhong_guo_jiao_yu_da_shi/index.php

Hauser-Cram P., *Education from One Generation to the Next: Mechanisms of Mediation*, «Merrill-Palmer Quarterly», vol. 55, 3(8), 2009, in: <https://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol55/iss3/8>.

INDIRE, *Eurydice - Sistemi educativi e politiche in Europa*, in: www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1186.

IRPET (Istituto Regionale Programmazione Economica della Toscana), *Rapporto 2014 sulla dispersione scolastica in Toscana*, in: http://www.irpet.it/wp-content/uploads/2016/04/513_rapporto-dispersione300714.pdf.

ISFOL, Audizione dell'ISFOL presso la VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati in occasione dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, Roma, 10 giugno 2014, in: <http://goo.gl/OpdbyJ>.

Lazzarini A., *La via locale alla cittadinanza globale: una sfida epistemologica e politica*, in «Glocalism: Journal of culture, politics and innovation», 2018, in: www.glocalismjournal.net.

Lee J., Zhou M., *The Asian American achievement paradox*, Russell Sage Foundation, New York, 2015, in: http://www.iai.it/sites/default/files/orizzontecina_16_02.pdf.

Legge 144/99, in: https://vivalascuola.studenti.it/cosa-si-intende-per-obbligo-formativo-451440.html#steps_0.

Legge 27 dicembre 2006, n. 296, in: <https://www.miur.gov.it/obbligo-scolastico>.

Minnella A., *La comunità cinese di Vicenza*, Tesi di Laurea Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università Cà Foscari Venezia, Venezia, 2000, in: <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/4154/823025-1174366.pdf?sequence=2>.

MIUR, *Report sulla dispersione scolastica, 2018*, in: <http://www.numeripari.org/2019/07/18/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica/>.

MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, A.S. 2014/2015, Ottobre 2015 in: http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf.

MIUR, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, 2018, in: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0pp.5-6>; consultato in data 31.06.2018, h.12,20.

MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, 2018, A.S. 2016/2017, Roma: MIUR - Ufficio di Statistica, in: http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0.

MIUR, *Focus "La dispersione scolastica"*, 2013, in: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf.

MIUR, *La dispersione scolastica nell’A.S. 2015/2016 e nel passaggio all’A.S. 2016/2017*, in: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>.

MIUR, *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, 2014, in: https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.

MIUR, *Circolare Ministeriale 2 dell’8 gennaio 2010 - Integrazione alunni con cittadinanza non italiana*, 2010 in: <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20100108/circolare-ministeriale-2-dell-8-gennaio-2010-integrazione-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-4591861.pdf>.

MIUR 2007, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*, in: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf.

«Mondocina», in: <http://www.mondocina.it/>.

Montrella S., *Identikit dei cinesi in Italia*, AGI China 24, in: <http://www.agichina24.it/focus/notizie/identikit-della-lsquamisteriosarsquocomunitagrave-cinese-in-italia>.

Network of experts in social sciences of education and training (NESSE), *Early School Leaving - Lessons from Research to Policy Makers. An independent expert report submitted to the European Commission*, in: <https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse2010early-school-leaving-report.pdf>.

Neurocostruttivismo, in: https://aipass.org/gt_Neurocostruttivismo.

O’ Loughlin E., Wegimont L., *Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies, and Perspectives*, atti del Congresso di Maastricht del Congresso Europeo sull’Educazione Globale, 15-17 novembre 2002, in: https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf.

Omodeo M., *Toscana, terra “cinese”*, «Mondo Cinese», n. 131, Aprile-Giugno 2007, in: https://www.tuttocina.it/Mondo_cinese/131/131_omod.htm.

Paton G., *OECD: UK Class Sizes ‘Among Biggest, Developed World’* in: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11083683/OECD-UK-class-sizes-among-biggest-in-developed-world.html>.

Piano Triennale dell’Offerta Formativa dell’Istituto Comprensivo “Don Lorenzo Milani” di Prato in: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/POIC81300V/don-lorenzo-milani/ptof/>.

Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Primo Levi" di Prato in: https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/POIC81900T/primo-levi/ptof/;jsessionid=oQSWF+A7ek5L2MXwGHPmH0w7.mvlas008_2.

Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Pietro Mascagni" di Prato in: <https://www.mascagniprato.edu.it/ptof-piano-triennale-dellofferta-formativa/>.

Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Giorgio La Pira" di Campi Bisenzio (Firenze) in:
http://www.icslapira.it/scuola/amministratore/notiziets/ptof_definitivo.pdf.

Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Mahatma Gandhi" di Firenze in:
<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/FIIC812003/gandhi/>.

Pozzi R., *Motivazione, clima di classe e successo scolastico nella scuola di massa*, «Rivista Digitale della Didattica», 2007, in:
http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_50.htm.

Prisco F., *Dall'era di Benigni ai cinesi e alla crisi del tessile: ecco perché Prato "non studia"*, 2018, in: <https://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2018-02-22/dall-eta-benigni-cinesi-e-crisi-tessile-ecco-perche-prato-non-studia-160107.shtml?uuid=AEvK1C5D>.

Rapporto di ricerca sulla dispersione scolastica WP3 Deliverable n. 3.1, *Paese: Italia*, in:
http://www.montesca.eu/sspit/wp-content/uploads/2016/06/National_Report__IT_version.pdf.

Rapporto Istat su BES, in: <https://www.istat.it/it/archivio/84348>.

Rui'an, Zhèjiāng, in: <https://it.wikipedia.org/wiki/Rui%27an>.

Rubano R., *Emozioni primarie e secondarie: ci riconosciamo allo specchio?*, in:
<http://www.crescita-personale.it/gestire-emozioni/1775/emozioni-primarie-e-secondarie-quali-sono-come-si-sviluppano/5414/a>.

Servizio Statistica e Studi del MIUR, *La dispersione scolastica nell'A.S. 2015/2016 e nel passaggio all'anno scolastico 2016/2017*, Novembre 2017, in:
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>.

Shi L., *The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English*. «Language, Culture and Curriculum», Vol. 19(1), 2006, in: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908310608668758>.

UNESCO 2014, *UNESCO Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, UNESCO, Paris, 2014, in:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.

Ventreglia L., *Prendersi cura delle transizioni: continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado*, 2016, in: <https://www.scuolamascagni.gov.it/wp-content/uploads/2017/10/Continuità-scuola-Primaria-Scuola-secondaria-primo-grado.pdf>.

Veresov N., Fleer M. *Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development, Mind, Culture, and Activity*, 23:4, 2016, pp. 325-335, in: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2016.1186198>.

Wang T., *Understanding Chinese Culture and Learning*, University of Canberra, Australia, in P. L. Jeffrey (ed.) *Proceedings of the International Research Conference of the Australian Association for Research in Education*, «Adelaide, SA, Australian Association for Research in Education», 2006, in: <http://www.aare.edu.au/06pap/wan06122.pdf>.

Warzecha M., *Gli immigrati di Wenzhou: gli ebrei cinesi*, «Mondo Cinese», n.129, 2006 in http://www.tuttocina.it/mondo_cinese/129/129_warz.htm#.UrIEifTuLe4.

Wei H., *Effective Chinese Leaders'ESI Competencies*, saggio pubblicato dalla Weatherhead School of Management di Cleveland nel Gennaio 2012, in: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-12-01.pdf>.

White M., *Magic Circles-Self-esteem for Everyone through Circle Time* (2nd edition 2009) in: www.sagepub.co.uk.

Zhou C., *One-child policy: A look inside the struggles and benefits of China's 'little emperor' generation*. *ABC News* in: <https://www.abc.net.au/news/2018-02-03/the-struggles-and-benefits-of-chinas-little-emperor-generation/9323300>.

Zhou N., Zhu M., *Educational Reform and Curriculum Change in China: A Comparative Case Study*, 2007, in: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31288436/EduReformChina.pdf>.

ALLEGATI

- A) le risposte degli studenti partecipanti alla ricerca al *warm-up* sul riconoscimento delle emozioni primarie in riferimento alla teoria neuro-culturale di Ekman (1972-1992);
- B) gli *storytelling* in forma scritta di due ricordi scolastici vissuti durante il ciclo scolastico a termine, scelti gli studenti partecipanti alla ricerca in riferimento alle emozioni primarie;
- C) le trascrizioni dei sedici *circle time* delle classi coinvolte nella ricerca (otto classi quinte di scuola primaria e otto classi terze di scuola secondaria di I° grado) con le considerazioni degli studenti di origine cinese partecipanti alla ricerca in merito a stati d'animo e aspettative sul proprio futuro;
- D) le trascrizioni dei *focus-group* con i docenti di scuola primaria e le interviste semi-strutturate ai docenti di scuola secondaria di I° grado, le interviste semi-strutturate ai Dirigenti Scolastici, il *focus-group* ai docenti-facilitatori dei centri di alfabetizzazione per la lingua italiana L2 e le interviste semi-strutturate ai mediatori culturali nelle scuole coinvolte nella ricerca nei comuni di Firenze, Prato e Campi Bisenzio;
- E) le trascrizioni del questionario somministrato a cinque giovani studenti di origine cinese frequentanti attualmente il ciclo di secondaria di II° grado, che quando erano in età pre-scolare - durante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia - avevano partecipato a una precedente ricerca evidenziando una significativa funzionalità esecutiva.

ALLEGATO A

***LE EMOZIONI DI BASE O PRIMARIE
(Teoria neuro-culturale di Ekman, 1972-1992)***



Figura 71. Le immagini con le espressioni facciali delle emozioni per l'esercizio del warm up presentate alle giovani studentesse.



Figura 72. Le immagini con le espressioni facciali delle emozioni per l'esercizio del warm up presentate ai giovani studenti.

LE RISPOSTE DEGLI STUDENTI PARTECIPANTI ALLA RICERCA NEL WARM-UP SUL RICONOSCIMENTO DELLE EMOZIONI PRIMARIE (TEORIA NEURO-CULTURALE DI EKMAN, 1972-1992); PER LE ANALISI DEI DATI, SONO STATE PRESE IN ESAME SOLTANTO LE PROIEZIONI/ATTRIBUZIONI RIFERIBILI AL CONTESTO SCOLASTICO

CLASSE V N.1 - SCUOLA PRIMARIA (Prato)

23 alunni di cui 15F e 8M (8 su 23 sono di origine cinese; 4F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché non è andata con N. a fare shopping

SORPRESA: perché gli hanno regalato un I Phone

DISGUSTO: perché A. mangia con la bocca aperta a mensa

PAURA: perché ha paura del buio

RABBIA: perché non le hanno dato i suoi 1000 euro

TRISTEZZA: perché non aveva la merenda

GIOIA O FELICITA': perché stava giocando al cellulare

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: per la guerra

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo a sorpresa

DISGUSTO: perché ha mangiato le carote

PAURA: perché ha visto un serpente

RABBIA: perché non gli piace andare in palestra

TRISTEZZA: perché un amico è partito

GIOIA O FELICITA': perché ha una nuova casa

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché un'amica l'ha tradita con un'altra amica

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo

DISGUSTO: perché ha mangiato una pasta fredda

PAURA: perché suo padre l'ha brontolata

RABBIA: perché ha perso la sua penna preferita

TRISTEZZA: perché ha litigato con una sua amica

GIOIA O FELICITA': perché può andare ai giardini perché è Domenica

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché nessuno vuole fare amicizia con lei

SORPRESA: perché qualcuno la spaventa

DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa puzzosa

PAURA: perché ha visto una cosa brutta e paurosa

RABBIA: perché nessuno la vuole

TRISTEZZA: perché ha perso il telefono

GIOIA O FELICITA': perché ha trovato 10 euro

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché qualcuno non gli ha dato 100 euro

SORPRESA: perché è il suo compleanno

DISGUSTO: perché ha vomitato

PAURA: perché ha visto un fantasma

RABBIA: perché si è rotto l'iPhone X plus

TRISTEZZA: perché la sua ragazza lo ha lasciato

GIOIA O FELICITA': perché qualcuno gli ha regalato l'iPhone X plus

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché nessuno gioca con lui

SORPRESA: perché gli hanno fatto un grande regalo

DISGUSTO: perché mangia con la bocca aperta

PAURA: perché aveva visto un fantasma

RABBIA: perché non gli hanno dato dei soldi

TRISTEZZA: perché lo hanno brontolato

GIOIA O FELICITA': perché gli hanno dato dei soldi

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: per la guerra

SORPRESA: perché gli hanno regalato un telefono

DISGUSTO: perché non gli piace la pasta che sta mangiando

PAURA: perché ha visto un ragno

RABBIA: perché gli hanno rotto il telefono

TRISTEZZA: perché ha perso un gioco

GIOIA O FELICITA': perché è il suo compleanno

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché un amico che doveva dargli il telefono poi lo dà a suo cognato

SORPRESA: perché vede una mega torta

DISGUSTO: perché ha mangiato i pomodori con ricotta e pasta mescolati

PAURA: perché ha visto un fantasma in una notte oscura

RABBIA: perché deve ascoltare i comandi di sua cognata

TRISTEZZA: perché è morto un cane

GIOIA O FELICITA': perché è diventato il wrestler più forte di tutti come Jhon Cena

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché il suo fidanzato le ha preparato un piatto che non sembra molto buono

SORPRESA: perché aveva sentito che la figlia ha preso 8 ma in realtà ha preso 9

DISGUSTO: perché i suoi popcorn non le piacciono

PAURA: perché la Roma sta vincendo contro la Juve

RABBIA: perché il suo fidanzato l'ha tradita con la sua peggiore amica

TRISTEZZA: perché lei tifa Fiorentina che ha perso contro la Juve

GIOIA O FELICITA': perché la Juve ha vinto 10 a zero contro la Lazio

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché la sua amica è uscita ma non è andata a casa sua

SORPRESA: perché il suo ragazzo gli ha fatto un regalo

DISGUSTO: perché ha mangiato i broccoli
PAURA: perché una macchina l'ha quasi schiacciata
RABBIA: perché sua figlia non ha fatto i compiti
TRISTEZZA: perché ha perso la voce
GIOIA O FELICITA': perché gioca con la sua migliore amica

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché il suo ragazzo è andato da un suo amico e non da lei
SORPRESA: perché suo marito le ha donato un gioiello
DISGUSTO: perché ha mangiato gli spinaci
PAURA: perché sente dei rumori strani
RABBIA: perché ha perso il cellulare
TRISTEZZA: perché vanno via i suoi amici
GIOIA O FELICITA': perché stasera torna il suo babbo dopo un viaggio di lavoro

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché un amico l'ha tradita
SORPRESA: perché ha preso un 10 alla verifica
DISGUSTO: perché ha mangiato gli spinaci
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché ha litigato con il suo ragazzo
TRISTEZZA: perché il suo ragazzo l'ha lasciata
GIOIA O FELICITA': perché si è fidanzata

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un suo amico l'ha tradito
SORPRESA: perché gli hanno regalato qualcosa
DISGUSTO: perché ha assaggiato qualcosa di amaro
PAURA: perché stava per bruciarsi
RABBIA: perché suo figlio si è comportato male
TRISTEZZA: perché nessuno sta con lui
GIOIA O FELICITA': perché gli è nato un altro bimbo

STUDENTE 14 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché una sua amica l'ha ingannata
SORPRESA: perché il suo fidanzato gli ha regalato una collana molto preziosa
DISGUSTO: perché il cibo che aveva ordinato non era buono
PAURA: perché c'era il terremoto
RABBIA: perché suo figlio ha preso 4 in pagella
TRISTEZZA: perché si è fatta male
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un 10 in storia

STUDENTE 15 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché una sua amica l'ha lasciata nel momento del bisogno
SORPRESA: perché sua figlia le ha fatto un regalo
DISGUSTO: perché un uccello morto è cascato da un albero
PAURA: perché dei ladri gli hanno rubato la borsa
RABBIA: perché i compagni non la stanno ad ascoltare
TRISTEZZA: perché gli è morto il nonno
GIOIA O FELICITA': perché oggi andrà al mare

STUDENTE 16 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

- DISPREZZO:** perché è stata delusa da un suo compagno
SORPRESA: perché qualcuno si è ricordato della sua festa
DISGUSTO: perché non le piace andare a scuola
PAURA: perché le è apparso davanti un animale terribile
RABBIA: perché un suo amico l'ha insultata
TRISTEZZA: perché il suo fidanzato l'ha lasciata
GIOIA O FELICITA': perché ha trovato un nuovo amico

STUDENTE 17 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

- DISPREZZO:** perché un suo amico non gli ha prestato la Ferrari
SORPRESA: perché gli arriva un regalo
DISGUSTO: perché ha mangiato carne di topo
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché non ha soldi
TRISTEZZA: perché non ha una ragazza
GIOIA O FELICITA': perché ha una casa

STUDENTE 18 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

- DISPREZZO:** perché il suo ragazzo l'ha lasciata
SORPRESA: perché i suoi amici le hanno organizzato una festa a sorpresa
DISGUSTO: perché ha mangiato i broccoli
PAURA: perché ha paura di sbagliare
RABBIA: perché è arrabbiata con una compagna di classe
TRISTEZZA: perché tra poco lascerà le sue maestre preferite
GIOIA O FELICITA': perché la sua famiglia la rende più felice che mai

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

- DISPREZZO:** perché qualcuno gli ha dato noia
SORPRESA: perché al suo compleanno gli hanno regalato una scarpa
DISGUSTO: perché in mensa gli hanno dato gli spinaci
PAURA: perché si è aperta una porta improvvisamente e lo ha spaventato
RABBIA: perché si è arrabbiato con gli amici
TRISTEZZA: perché si è emozionato per qualcosa
GIOIA O FELICITA': perché è andato a giocare con i suoi amici

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

- DISPREZZO:** perché la sua amica è uscita con il suo ragazzo
SORPRESA: perché non aveva studiato e alla verifica scritta ha preso un bel voto
DISGUSTO: perché ha mangiato gli spinaci
PAURA: ha paura del buio perché la luce della sua camera non funziona più
RABBIA: perché il suo ragazzo l'ha tradita
TRISTEZZA: perché gli è morto il cane
GIOIA O FELICITA': perché i suoi genitori gli hanno regalato un nuovo telefono

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

- DISPREZZO:** per la guerra
SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo meraviglioso
DISGUSTO: perché non gli piace mangiare il formaggio
PAURA: quando sta da solo a casa

RABBIA: perché qualcuno lo ha offeso
TRISTEZZA: perché ha litigato con i suoi amici
GIOIA O FELICITA': perché ha vinto una partita

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché è diventato “sfigato”
SORPRESA: perché ha visto Jhon Cena in gara wrestling contro Hull Cogain
DISGUSTO: perché un uccello gli ha fatto la cacca sulla faccia
PAURA: perché ha giocato al videogioco “Booger man”
RABBIA: perché lo hanno picchiato
TRISTEZZA: perché la sua mamma lo ha picchiato
GIOIA O FELICITA': perché ha mangiato la pizza con la coca cola

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché Jimmy sta giocando con Cicisbaldo
SORPRESA: perché ha visto il wrestler Jhon Cena
DISGUSTO: perché ha mangiato gli spinaci
PAURA: perché ha visto qualcuno
RABBIA: perché qualcuno gli ha mangiato la nutella
TRISTEZZA: perché la sua tartaruga sta male
GIOIA O FELICITA': perché ha ricevuto 3 barattoli di nutella

CLASSE V N.2 - SCUOLA PRIMARIA (Prato)

21 alunni di cui 14F e 7M (9 su 21 sono di origine cinese; 5F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché non gli piace il gioco che ha comprato
SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo
DISGUSTO: perché non gli piacciono i broccoli
PAURA: perché ha paura del buio
RABBIA: perché gli hanno fatto un dispetto
TRISTEZZA: perché la sua amica va in un altro paese
GIOIA O FELICITA': perché ha preso 10 alla verifica

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché le persone parlano e a lei non interessa
SORPRESA: perché sua zia è tornata dall'America
DISGUSTO: perché nel suo piatto c'è la verdura che a lei non piace
PAURA: perché sta guardando un film pauroso
RABBIA: perché stanno litigando per un posto accanto alla professoressa
TRISTEZZA: perché il suo gatto è morto
GIOIA O FELICITA': perché la sua mamma le ha regalato una fascia per capelli che le piace tanto

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché qualcuno lo prende in giro
SORPRESA: perché qualcuno a pensato di fare una cosa bella per lui
DISGUSTO: perché mangia il formaggio con i buchi che non gli piace

PAURA: perché resta a casa da solo

RABBIA: perché non può giocare a videogiochi quando torna a casa da scuola

TRISTEZZA: perché un suo amico ha detto che andava a giocare con lui e poi non l'ha fatto.

GIOIA O FELICITA': perché è riuscito a giocare con i videogiochi insieme agli amici

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché odia una amica

SORPRESA: perché una amica le ha regalato una penna

DISGUSTO: perché non le piace il formaggio

PAURA: perché c'è un ragno nella camera dove dorme

RABBIA: perché gli è scomparsa una penna

TRISTEZZA: perché è caduta

GIOIA O FELICITA': perché è in vacanza

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché non vuole che qualcuno la offende

SORPRESA: perché i suoi genitori hanno fatto una festa a sorpresa per lei

DISGUSTO: perché non le piace qualcosa

PAURA: perché ha visto un film pauroso

RABBIA: perché qualcuno la prende in giro

TRISTEZZA: perché è in punizione

GIOIA O FELICITA': perché è andata a una gita e si è divertita

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché ci sono troppi compiti per le vacanze

SORPRESA: perché quando si è svegliata si è guardata allo specchio e ha visto che ha i capelli disordinati

DISGUSTO: perché ha provato a mangiare un peperoncino

PAURA: perché è da sola in casa

RABBIA: perché è stata brontolata dalla maestra

TRISTEZZA: perché ha perso una bambola

GIOIA O FELICITA': perché è il suo compleanno

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché qualcuno non paga il lavoro

SORPRESA: perché sono arrivati dei soldi che non aspettava

DISGUSTO: perché ha mangiato un gelato con la frutta

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché un suo amico lo prende in giro su cose che non si dicono

TRISTEZZA: perché suo fratello sta male

GIOIA O FELICITA': perché può giocare con gli amici

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché lo prendono in giro

SORPRESA: perché gli hanno organizzato una festa di compleanno

DISGUSTO: quando ha mangiato una torta con le mele

PAURA: perché deve fare un tuffo nell'acqua

RABBIA: perché i suoi amici gli hanno nascosto il videogioco

TRISTEZZA: perché la Domenica piove e non può andare ai giardini

GIOIA O FELICITA': perché la Domenica c'è il sole e si può andare ai giardini

STUDENTE 9 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché c'è la guerra

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo

DISGUSTO: perché non gli piace un cibo

PAURA: perché ha paura della mamma

RABBIA: perché qualcuno le ha dato noia

TRISTEZZA: perché qualcuno l'ha brontolata

GIOIA O FELICITA': perché è il suo compleanno

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché non viene pagata come merita al lavoro

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo da suo padre

DISGUSTO: perché non gli piace quello che ha mangiato

PAURA: perché ha visto un film spaventoso

RABBIA: perché una sua amica l'ha tradita con un'altra amica

TRISTEZZA: perché le sue amiche non la capiscono

GIOIA O FELICITA': perché le sue amiche le sono state vicino in un momento di dolore

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché non vuole che qualcuno la offende

SORPRESA: perché i suoi genitori le hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché non gli piace qualcosa

PAURA: perché ha visto un film pauroso

RABBIA: perché qualcuno lo prende in giro

TRISTEZZA: perché è in punizione

GIOIA O FELICITA': perché è andato a una gita e si è divertito

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché odia la guerra

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo

DISGUSTO: perché non gli piacciono gli spinaci

PAURA: perché ha paura del buio

RABBIA: perché gli danno fastidio

TRISTEZZA: perché non ha preso un bel voto

GIOIA O FELICITA': perché ha imparato ad andare in bici

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una bambina fa la superficiale

SORPRESA: perché gli hanno regalato qualcosa che sognava da tanto

DISGUSTO: perché l'hanno costretta a mangiare i broccoli

PAURA: perché ha visto un film pauroso

RABBIA: perché gli hanno fatto un dispetto

TRISTEZZA: perché gli hanno rotto la matita preferita

GIOIA O FELICITA': perché l'hanno portata al parco giochi

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché vorrebbe giocare a un gioco che fanno gli altri

SORPRESA: perché ha rivisto una amica
DISGUSTO: perché ha provato un panino con dentro il peperoncino
PAURA: perché non gli piace stare al buio
RABBIA: perché un suo amico non gli rende la penna
TRISTEZZA: perché un suo amico non è più suo amico
GIOIA O FELICITA': perché è finita la scuola

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché una persona lo ha picchiato e offeso
SORPRESA: perché ha ricevuto in regalo una nuova auto
DISGUSTO: perché ha assaggiato un piatto che non gli piace
PAURA: perché ha visto un ladro
RABBIA: perché suo figlio ha fatto il birbone
TRISTEZZA: perché gli si è rotto il telefono
GIOIA O FELICITA': perché adora uscire con gli amici

STUDENTE 16 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché una persona l'ha offesa
SORPRESA: perché ha visto una amica
DISGUSTO: perché non trova una cosa
PAURA: perché domani ha l'esame
RABBIA: perché dal prossimo anno non starà più a scuola con le maestre a cui vuole bene
TRISTEZZA: perché non sa cosa fare
GIOIA O FELICITA': perché cambia casa

STUDENTE 17 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché non gli piace la guerra
SORPRESA: perché sarà il suo compleanno
DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli garba
PAURA: perché ha sognato qualcosa di brutto e di pauroso
RABBIA: perché qualcuno gli ha dato noia
TRISTEZZA: perché le sue amiche sono andate via
GIOIA O FELICITA': perché è iniziata la scuola ed è molto contenta

STUDENTE 18 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché è grande e vuole comandare
SORPRESA: perché qualcuno gli ha tagliato i capelli
DISGUSTO: perché non gli piace una cosa
PAURA: perché ha paura di qualcosa
RABBIA: perché qualcuno gli da noia
TRISTEZZA: perché non gli piacciono i suoi capelli
GIOIA O FELICITA': perché i suoi capelli stanno benissimo

**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe erano assenti 3 alunni.*

CLASSE V N.3 - SCUOLA PRIMARIA (Prato)

24 alunni di cui 12F e 12M (7 su 24 sono di origine cinese; 3F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché una persona non le piace

SORPRESA: perché ha la bocca aperta

DISGUSTO: perché ha bevuto un latte scaduto

PAURA: perché ha paura dei ragni

RABBIA: perché qualcuno non le presta qualcosa

TRISTEZZA: perché deve cambiare scuola

GIOIA O FELICITA': perché non è bocciata

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché qualcuno ha detto qualcosa che lei non vuole sentire

SORPRESA: perché qualcuno le ha regalato 99 rose

DISGUSTO: perché ha mangiato un gelato scaduto

PAURA: perché ha visto una persona morta

RABBIA: perché una persona ha rotto una cosa importante per lei

TRISTEZZA: perché è finita la scuola

GIOIA O FELICITA': perché ha preso 10 in pagella

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché un'amica ha parlato male della sua famiglia

SORPRESA: perché qualcuno le ha detto che lei gli piace

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: perché ha visto un film che gli ha messo paura

RABBIA: perché non può uscire con la sua amica preferita

TRISTEZZA: perché sua madre sta male

GIOIA O FELICITA': perché è Domenica e può andare a casa di una sua amica

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché un amico l'ha tradito

SORPRESA: perché è entrato nel bagno delle femmine

DISGUSTO: perché ha sentito un cibo che puzza

PAURA: perché ha visto un fantasma

RABBIA: perché hanno mangiato il suo gelato

TRISTEZZA: perché ha litigato con sua moglie

GIOIA O FELICITA': perché ha trovato una fidanzata

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché un amico l'ha tradito

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo per il compleanno

DISGUSTO: perché ha mangiato verdure e gli ha fatto male la pancia

PAURA: perché ha visto un ladro alla finestra

RABBIA: perché non è riuscito a giocare con gli altri compagni di classe

TRISTEZZA: perché suo padre era partito per il lavoro

GIOIA O FELICITA': perché oggi è Venerdì e Sabato e Domenica non c'è la scuola

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché il suo amico lo ha tradito

SORPRESA: perché ha vinto una vacanza in crociera
DISGUSTO: perché le verdure gli fanno venire il mal di pancia
PAURA: perché è da solo e hanno suonato al campanello
RABBIA: perché sua moglie gli ha detto una cosa non vera
TRISTEZZA: perché è stato licenziato dal lavoro
GIOIA O FELICITA': perché ha mangiato una pizza

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché tradito
SORPRESA: perché ha vinto alla slot machine
DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace
PAURA: perché ha visto un cane che lo segue
RABBIA: perché deve lavorare di più
TRISTEZZA: perché non lo hanno ancora pagato al lavoro
GIOIA O FELICITA': perché ha trovato un nuovo lavoro

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché gli hanno fatto uno scherzo e lei si vuole vendicare
SORPRESA: perché ha visto un topo rosa
DISGUSTO: perché ha mangiato un formaggio scaduto con le feci di un topo
PAURA: perché sente dei rumori in casa che la spaventano
RABBIA: perché l'hanno trattata male
TRISTEZZA: perché è morta una persona molto importante per lei
GIOIA O FELICITA': perché ha trovato l'uomo ideale

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché la sua migliore amica è appiccicata con un'altra amica e non l'hanno degnata di uno sguardo
SORPRESA: perché le hanno fatto un regalo
DISGUSTO: perché una sua maglia è sporca e lei non sa perché
PAURA: perché non trova più il portafoglio e lei teme che gliel'hanno rubato
RABBIA: perché suo figlio ha preso un brutto voto
TRISTEZZA: perché non trovano il loro numero di scarpe in un negozio
GIOIA O FELICITA': perché l'hanno invitata ad una festa

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: quando non ti piace qualcuno
SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo
DISGUSTO: perché ha mangiato male
PAURA: perché ha visto un topo
RABBIA: perché è arrabbiato con qualcuno
TRISTEZZA: perché l'hanno trattata male
GIOIA O FELICITA': perché è in vacanza

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché la sua amica è andata ai giardini invece di stare con lei
SORPRESA: perché ha visto il suo fidanzato baciare sua sorella
DISGUSTO: perché ha mangiato il gorgonzola scaduto
PAURA: perché non sa se è preparata alla verifica di oggi
RABBIA: perché sua figlia ha preso 5 in pagella

TRISTEZZA: perché le hanno rubato il portafoglio
GIOIA O FELICITA': perché è diventata mamma

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica l'ha tradita
SORPRESA: perché le hanno fatto un regalo bellissimo
DISGUSTO: perché ha visto una minestra di broccoli sulla tavola
PAURA: perché ha visto un calabrone gigantesco
RABBIA: perché alla sua mamma non le va bene mai niente
TRISTEZZA: perché la sua bambina sta male
GIOIA O FELICITA': perché ha vinto alla lotteria

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché un uomo l'ha lasciata
SORPRESA: perché il marito ha sistemato tutta la casa
DISGUSTO: perché ha mangiato carne scaduta
PAURA: perché in casa c'è un ladro
RABBIA: perché una sua amica ha dato il suo numero di telefono
TRISTEZZA: perché è morta sua nonna
GIOIA O FELICITA': perché il suo ragazzo le ha chiesto di sposarla

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica non è venuta a casa per prendere un caffè ma è andata con un'altra sua amica
SORPRESA: perché gli hanno aumentato la paghetta del 30%
DISGUSTO: perché a pranzo ha mangiato un formaggio non buono
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché la sua migliore amica non le vuole bene
TRISTEZZA: perché suo marito è molto malato
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un bel voto a matematica

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha visto qualcuno che non le piace come si comporta
SORPRESA: perché ha visto una cosa bella
DISGUSTO: perché ha visto una cosa che non le piaceva
PAURA: perché ha visto una cosa che le faceva paura
RABBIA: perché ha litigato con una persona
TRISTEZZA: perché una sua amica andava via e lei c'è rimasta male
GIOIA O FELICITA': perché ha ritrovato una sua amica ed è felice

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: doveva andare al luna park con il suo migliore amico però è andato con sua sorella
SORPRESA: il suo gatto è caduto dal balcone ma non si è fatto male
DISGUSTO: ha mangiato una polpetta pensando che fosse buona e invece non era buona per niente
PAURA: era in una casa abbandonata. Ha sentito qualcuno che ha detto: "esci da questa casa o ti uccideremo" e ha visto una porta aprirsi e un'ombra dietro
RABBIA: dovevano comprargli un computer e non l'hanno fatto
TRISTEZZA: suo figlio è all'ospedale perché si è rotto un osso del braccio

GIOIA O FELICITA': gli hanno comprato la macchina dei sogni anche se il 30% l'hanno pagato con i suoi soldi

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un suo amico lo ha tradito

SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché il figlio gli ha vomitato in faccia

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché suo figlio gli ha rubato 10 euro dal portafoglio

TRISTEZZA: perché gli hanno rubato la macchina

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto un miliardo

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché non gli piace come un amico si è comportato

SORPRESA: perché non si aspettava una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché non gli piace il cibo che ha mangiato

PAURA: perché non è arrivato in orario all'appuntamento con la fidanzata

RABBIA: perché ha litigato con un suo amico

TRISTEZZA: perché l'hanno licenziato

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto la sua squadra del cuore

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché sua moglie lo ha tradito

SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché i pomodori che ha mangiato erano marci

PAURA: perché c'è stato il terremoto

RABBIA: perché ha perso una partita

TRISTEZZA: perché si è fatto male

GIOIA O FELICITA': perché ha trovato la fidanzata

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché disprezza un comportamento di una persona per lui sgradevole

SORPRESA: perché il cattivo di un film è il padre del protagonista anche se c'era un po' da aspettarselo

DISGUSTO: perché non gli piace per niente quello che ha mangiato

PAURA: perché è impaurito dalla moglie perché verrà sgridato da lei

RABBIA: perché è arrabbiato per il comportamento di un altro

TRISTEZZA: perché ha perso una persona a lui cara

GIOIA O FELICITA': perché è riuscito a fare una cosa che desiderava

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: doveva festeggiare il suo anniversario invece la sua amica è andata al cinema con il suo migliore amico maschio

SORPRESA: quando vedi il mago più bravo del mondo

DISGUSTO: quando mangi le lumache

PAURA: quando vedi che c'è l'insetto più velenoso al mondo in casa tua

RABBIA: quando tuo figlio ti ruba tutti i soldi e non ti lascia neanche un centesimo

TRISTEZZA: quando tuo figlio è all'ospedale perché ha fatto un incidente

GIOIA O FELICITA': quando scopri che sei la persona più intelligente del mondo

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché una persona gli fa schifo come si comporta

SORPRESA: perché suo marito gli ha fatto una sorpresa

DISGUSTO: perché non gli piacciono i carciofi

PAURA: perché la sua casa è piena di ladri

RABBIA: perché la sua mamma gli ha regalato una borsa e a lei non piace

TRISTEZZA: perché suo marito l'ha lasciata

GIOIA O FELICITA': perché è tornata sua nonna dall'Inghilterra

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché suo figlio si è innamorato di una che gli sta antipatica e sta facendo un ghigno facendo finta di essere felice

SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché ha mangiato carne cruda

PAURA: perché crede a tutto anche ai fantasmi

RABBIA: perché ha preso 4 in verifica

TRISTEZZA: perché è morto il suo migliore amico

GIOIA O FELICITA': perché ha preso 10 in filosofia

STUDENTE 24 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché un suo amico non è venuto a casa sua

SORPRESA: perché gli hanno regalato una casa che voleva tanto

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: perché ha assistito a una scena violenta

RABBIA: perché è stato licenziato

TRISTEZZA: perché ha visto un film commovente

GIOIA O FELICITA': perché lui e sua moglie si sono sposati

CLASSE V N.4 - SCUOLA PRIMARIA (Firenze)

26 alunni di cui 14F e 12M (8 su 26 sono di origine cinese; 4F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché il suo fidanzato l'ha tradita

SORPRESA: perché qualcuno le ha fatto una cosa brutta

DISGUSTO: perché ha visto qualcosa di schifoso

PAURA: perché ha visto qualcuno morire

RABBIA: perché qualcuno l'ha presa in giro

TRISTEZZA: perché è caduta e si è fatta male

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto una gara

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché un suo compagno l'ha tradita

SORPRESA: perché ha trovato un regalo

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha litigato con suo marito

TRISTEZZA: perché ha perso la sua collana

GIOIA O FELICITA': perché ha avuto del cioccolato

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: quando qualcuno ti dice una bugia

SORPRESA: quando qualcuno ti fa un regalo

DISGUSTO: quando si mangia qualcosa che poi viene da vomitare

PAURA: quando si guarda un film che fa venir paura

RABBIA: perché qualcuno ti picchia

TRISTEZZA: perché ha perso la sua bambola

GIOIA O FELICITA': perché oggi è il suo compleanno

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché una sua amica ha raccontato a tutti il suo segreto

SORPRESA: perché ha trovato un regalo con dentro 60 euro

DISGUSTO: perché ha mangiato il gelato sopra la bistecca

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché suo fratello ha mangiato tutte le ciambelle

TRISTEZZA: perché il suo fidanzato l'ha mollata

GIOIA O FELICITA': perché ha avuto un regalo un cane morbidissimo

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché la fidanzata lo ha tradito con un amico

SORPRESA: perché gli hanno dato dei soldi di stipendio

DISGUSTO: perché gli ha no dato da mangiare

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha preso un brutto voto

TRISTEZZA: perché la sua famiglia è lontano

GIOIA O FELICITA': perché ha mangiato la pizza

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché ha litigato con un suo amico che non vuole giocare più con lui

SORPRESA: perché ha visto 10 euro in terra

DISGUSTO: perché ha mangiato insalata con sopra un bruco

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha litigato con un suo amico

TRISTEZZA: perché ha guardato delle foto del passato

GIOIA O FELICITA': perché domani è Domenica e non lavora

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché un suo amico non vuole giocare più con lui

SORPRESA: perché i suoi amici gli hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché ha mangiato uno cibo scaduto

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché gli hanno rubato il cellulare

TRISTEZZA: perché un suo amico non gli vuole più parlare

GIOIA O FELICITA': perché gli hanno regalato un nuovo cellulare

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché gli hanno fatto un dispetto

SORPRESA: perché gli hanno regalato un oggetto a sua insaputa

DISGUSTO: perché ha mangiato un cibo che non gli piace

PAURA: perché gli hanno fatto uno scherzo
RABBIA: perché pensa che nessuno fa le cose giuste
TRISTEZZA: perché non trova più un oggetto a cui ci teneva
GIOIA O FELICITA': perché si diverte molto con un amico

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: quando un compagno ti tradisce
SORPRESA: quando si trovano 10 euro in terra
DISGUSTO: quando si mangia uno stracchino scaduto
PAURA: quando all'improvviso un compagno ti fa *buuuuh!* ... e ti fa prendere uno spavento
RABBIA: quando rubano il lapis
TRISTEZZA: quando muore una nonna
GIOIA O FELICITA': quando si va a Gardaland

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: quando scopri che la tua migliore amica ti tradisce
SORPRESA: avrà visto un asino volare
DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa che non gli è piaciuta
PAURA: quando vedi un film horror
RABBIA: quando i tuoi genitori non ti vogliono comprare niente
TRISTEZZA: quando scopri che il tuo cane sta morendo
GIOIA O FELICITA': quando un tuo amico fa la pace con te

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché un'amica l'ha tradita
SORPRESA: perché qualcuno le ha organizzato una festa a sorpresa
DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa cattiva
PAURA: perché qualcuno le ha messo paura
RABBIA: perché qualcuno l'ha spinta
TRISTEZZA: perché qualcuno non gli è più amico
GIOIA O FELICITA': perché gli hanno comprato un nuovo telefono

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché suo figlio le ha mentito
SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa
DISGUSTO: perché ha mangiato gli spinaci
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché è arrabbiata con suo fratello
TRISTEZZA: perché gli è morto il suo cane
GIOIA O FELICITA': perché gli hanno comprato un gatto

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché un'amica l'ha tradita
SORPRESA: perché qualcuno ha organizzato una festa a sorpresa per lei
DISGUSTO: perché ha mangiato gli spinaci
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché è arrabbiata con suo fratello
TRISTEZZA: perché gli è morto il cane
GIOIA O FELICITA': perché gli hanno comprato un gatto

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un suo amico ha fatto una cosa brutta

SORPRESA: perché è successa una cosa che non si aspettava

DISGUSTO: perché ha assaggiato qualcosa che non gli è piaciuto

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché qualcuno gli ha fatto uno scherzo

TRISTEZZA: perché gli è morto il nonno

GIOIA O FELICITA': perché si è comprato un gelato

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha mangiato un pezzo di anguria marcia

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo

DISGUSTO: perché un suo amico ha fatto una cosa brutta

PAURA: perché è entrato in una casa abbandonata

RABBIA: perché gli hanno fatto uno scherzo

TRISTEZZA: perché la sua ragazza lo ha lasciato

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto alla lotteria

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un suo amico l'ha tradito

SORPRESA: perché ha trovato un video di Fabio Rovazzi su You Tube

DISGUSTO: perché ha mangiato un cibo che non gli piaceva

PAURA: perché gli hanno fatto spavento

RABBIA: perché gli hanno rubato il portafoglio

TRISTEZZA: perché la sua mamma è morta

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto alla lotteria

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha mentito a suo figlio

SORPRESA: perché ha visto un regalo di un amico

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché la moglie l'ha tradito con un altro uomo

TRISTEZZA: perché ha litigato con un suo amico

GIOIA O FELICITA': perché stanno arrivando l'estate e le vacanze

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché alla gita di fine anno in treno un amico doveva andare di posto vicino a lui ma poi è andato da un'altra parte

SORPRESA: perché ha trovato 100 euro

DISGUSTO: perché ha mangiato i broccoli che non gli piacciono

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché gli hanno mangiato il gelato che voleva lui

TRISTEZZA: perché lo hanno tamponato e ha dovuto portare la sua auto a riparare

GIOIA O FELICITA': perché ha mangiato una caramella che gli piaceva

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: quando un tuo amico non vuole giocare più con te

SORPRESA: quando trovi 10 euro in terra

DISGUSTO: quando si mangiano delle cose che non piacciono

PAURA: quando si guardano film di paura

RABBIA: quando ti rubano delle cose

TRISTEZZA: quando ti manca qualcuno o qualcosa a cui tieni

GIOIA O FELICITA': quando ci si diverte

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché una sua amica ha detto in giro un suo importante segreto

SORPRESA: perché ha trovato 10 euro in terra

DISGUSTO: perché c'era un capello nel gelato

PAURA: perché ha visto un serpente

RABBIA: perché gli hanno fatto lo sgambetto

TRISTEZZA: perché si è fatta male

GIOIA O FELICITA': perché ha segnato un punto

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché il marito l'ha tradita

SORPRESA: perché suo marito gli ha comprato il telefono

DISGUSTO: perché ha mangiato latte scaduto

PAURA: perché ha visto un film molto pauroso

RABBIA: perché l'hanno picchiata

TRISTEZZA: perché nessuno vuole parlare più con lei

GIOIA O FELICITA': perché domani compie 40 anni

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché l'hanno tradita

SORPRESA: perché gli hanno regalato qualcosa di nascosto

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa di scaduto

PAURA: perché gli hanno raccontato qualcosa che l'ha spaventata

RABBIA: perché qualche persona gli ha fatto dei dispetti

TRISTEZZA: perché si è messa a ricordare i suoi ricordi più belli

GIOIA O FELICITA': perché si è divertita insieme ai compagni

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: quando qualcuno tradisce

SORPRESA: quando si trova un computer dentro al cassetto

DISGUSTO: quando si mangia qualcosa di marcio

PAURA: quando si vede un film horror

RABBIA: quando si perde qualcosa

TRISTEZZA: quando un amico non ti vuole bene

GIOIA O FELICITA': quando ti regalano qualcosa di bello

STUDENTE 24 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché lo hanno tradito

SORPRESA: perché gli hanno regalato un telefono

DISGUSTO: perché ha mangiato con la bocca aperta

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché qualcuno gli ha rubato il telefono

TRISTEZZA: perché lo hanno licenziato

GIOIA O FELICITA': perché gli hanno regalato un'auto

STUDENTE 25 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché gli hanno mentito

SORPRESA: perché ha trovato un regalo

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha litigato con sua moglie

TRISTEZZA: perché ha perso 5 euro

GIOIA O FELICITA': perché ha avuto del cioccolato

**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe era assente un alunno.*

CLASSE V N.5 - SCUOLA PRIMARIA (Firenze)

24 alunni di cui 12F e 12M (9 su 24 sono di origine cinese; 5F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha litigato con una sua amica che era molto gelosa di lei

SORPRESA: perché oggi ha conosciuto una nuova amica

DISGUSTO: perché ha mangiato l'insalata amara

PAURA: perché ha visto un film che le ha fatto tanta paura

RABBIA: perché ha litigato con suo marito

TRISTEZZA: perché la sua mamma è morta

GIOIA O FELICITA': perché oggi era festa e non doveva andare a lavorare

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha litigato con una sua amica

SORPRESA: perché gli hanno regalato qualcosa per la sua festa

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piaceva

PAURA: perché c'è la verifica e non ha studiato

RABBIA: perché non sopporta un'amica che la prende sempre in giro

TRISTEZZA: perché ha fatto una verifica non buona

GIOIA O FELICITA': perché ha preso un 10 in matematica

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha litigato con una sua amica

SORPRESA: perché ha visto qualcosa che non si aspettava

DISGUSTO: perché aveva visto qualcosa che gli faceva schifo e non le piaceva

PAURA: perché pensa che qualcuno ha scoperto un suo segreto.

RABBIA: perché non sopportava qualcosa

TRISTEZZA: perché tutte le persone dicevano che era stata lei e invece no!

GIOIA O FELICITA': perché aveva vinto qualcosa

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché gli hanno fatto un dispetto

SORPRESA: perché ha visto una cosa che non aveva mai visto prima

DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa non buona

PAURA: perché ha visto un mostro

RABBIA: perché il suo ragazzo l'ha lasciata

TRISTEZZA: perché è morto suo figlio

GIOIA O FELICITA': perché suo figlio ha preso 10 in tutte le materie

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché un amico non vuole giocare con lei

SORPRESA: perché i suoi amici le hanno fatto un compleanno a sorpresa

DISGUSTO: perché ha mangiato una mozzarella che a lei non piace

PAURA: perché ha visto un film molto pauroso

RABBIA: perché qualcuno le ha fatto uno scherzo

TRISTEZZA: perché non poteva comprare uno zaino che a lei piaceva molto

GIOIA O FELICITA': perché oggi ha preso un bel voto nella verifica di storia

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché gli amici lo hanno tradito

SORPRESA: perché ha visto qualcosa che prima non c'era

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: perché ha visto un'immagine che gli fa paura

RABBIA: perché ha litigato con gli amici

TRISTEZZA: perché ha preso un voto non buono a scuola

GIOIA O FELICITA': perché ha preso un voto buono a scuola

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché un compagno lo tradisce

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa di scaduto

PAURA: perché ha fatto un brutto sogno

RABBIA: perché lo hanno sgridato le maestre

TRISTEZZA: perché lo hanno lasciato solo

GIOIA O FELICITA': perché ha fatto un bel disegno

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché è stato tradito da un amico

SORPRESA: perché suo papà ha litigato con sua mamma

DISGUSTO: perché ha mangiato un formaggio che a lui non piace

PAURA: perché ha visto un film di paura in tv

RABBIA: perché qualcuno ha dato noia a suo papà e lo ha fatto arrabbiare

TRISTEZZA: perché gli hanno rubato i soldi

GIOIA O FELICITA': perché ha mangiato un gelato che gli piaceva

STUDENTE 9 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché gli amici lo hanno tradito

SORPRESA: perché ha visto una maestra che c'era prima ma adesso non c'è più

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: perché ha visto qualcosa che gli fa paura

RABBIA: perché gli amici lo hanno preso in giro

TRISTEZZA: perché è finita la scuola

GIOIA O FELICITA': perché ha conosciuto un nuovo amico

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché non gli piace qualcuno

SORPRESA: perché i suoi amici gli hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché non gli piace qualcosa
PAURA: perché ha visto un fantasma in camera
RABBIA: perché ha litigato con qualcuno
TRISTEZZA: perché ha preso un brutto voto nella verifica
GIOIA O FELICITA': perché la scuola è finita!

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica l'ha tradita
SORPRESA: perché ha visto comparire davanti a sé una immagine che non si aspettava
DISGUSTO: perché ha mangiato una mozzarella che è andata a male
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché ha litigato con una sua amica
TRISTEZZA: perché la sua mamma è andata all'ospedale
GIOIA O FELICITA': perché gli hanno regalato un braccialetto

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché vede una persona che non le piace
SORPRESA: perché le hanno regalato una cosa che a lei piace
DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa che non lei piace
PAURA: perché ha visto un film che le fa paura
RABBIA: perché hanno dato tutta la colpa a lei
TRISTEZZA: perché ha visto una cosa brutta
GIOIA O FELICITA': perché è riuscita a fare quello che voleva fare

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché la sua fidanzata lo ha tradito
SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a sorpresa
DISGUSTO: perché ha pestato una cacca di cane sul marciapiede
PAURA: perché ha visto un fantasma
RABBIA: perché hanno picchiato suo fratello
TRISTEZZA: perché ha perso 10 euro
GIOIA O FELICITA': perché ha vinto un telefono

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha mangiato una carota marcia
SORPRESA: perché gli hanno regalato un pacco gigantesco
DISGUSTO: perché non gli piace quella persona che si crede il più forte
PAURA: perché è stato attaccato dai ladri
RABBIA: perché la sua squadra preferita ha perso
TRISTEZZA: perché lo hanno derubato
GIOIA O FELICITA': perché oggi ha vinto un milione di banconote

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un suo amico l'ha tradito
SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo
DISGUSTO: per un cibo scaduto
PAURA: perché ha sentito un terremoto
RABBIA: perché suo figlio ha fatto il cattivo a scuola
TRISTEZZA: perché è morto un suo parente
GIOIA O FELICITA': perché ha trovato 20 euro

STUDENTE 16 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché il suo fidanzato l'ha tradita

SORPRESA: perché un suo amico gli ha fatto un regalo

DISGUSTO: perché ha mangiato una barretta di cioccolato scaduta

PAURA: perché ha visto un ladro che stava rubando a casa sua

RABBIA: perché ha perso il suo portafoglio

TRISTEZZA: perché sua mamma è morta

GIOIA O FELICITA': perché si è fidanzata

STUDENTE 17 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché ha litigato con qualcuno

SORPRESA: perché gli hanno regalato qualcosa di speciale

DISGUSTO: perché non le piace qualcosa

PAURA: perché ha visto un film pauroso

RABBIA: perché sta antipatica agli amici

TRISTEZZA: perché ha perso l'autobus

GIOIA O FELICITA': perché è stata assunta a un nuovo lavoro

STUDENTE 18 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché ha mangiato troppa pizza

SORPRESA: perché non c'è scuola

DISGUSTO: perché ha mangiato una pizza che non gli è piaciuta

PAURA: perché ha preso brutti voti in pagella

RABBIA: perché ha perso l'autobus

TRISTEZZA: vorrebbe comprare qualcosa ma non ha i soldi

GIOIA O FELICITA': perché ha mangiato una pizza che gli è piaciuta

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché ha visto la sua migliore amica con un'altra

SORPRESA: perché suo padre gli ha regalato un braccialetto

DISGUSTO: perché ha mangiato la pasta scotta

PAURA: perché ha sentito dei rumori

RABBIA: perché è stata licenziata

TRISTEZZA: perché ha litigato con le amiche

GIOIA O FELICITA': perché è felice perché oggi è il suo compleanno

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché un suo amico l'ha tradito

SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a sorpresa per il suo compleanno

DISGUSTO: perché ha bevuto lo sciroppo al mirtillo

PAURA: perché ha visto un film dell'orrore in televisione

RABBIA: perché ha perso la sua squadra preferita che è la Fiorentina

TRISTEZZA: perché Domenica prossima suo cugino gli ha detto che non può andare a trovarlo a casa sua

GIOIA O FELICITA': perché ha fatto un goal in una partita di calcio con i suoi amici

**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe erano assenti 4 alunni.*

CLASSE V N.6 - SCUOLA PRIMARIA (Campi Bisenzio)

25 alunni di cui 11F e 14M (8 su 25 sono di origine cinese; 3F + 5M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha disprezzo per le sue amiche che hanno trovato un lavoro facile e uno stipendio molto alto invece lei ha un lavoro complicato e uno stipendio molto basso

SORPRESA: perché il suo ragazzo le ha regalato un mazzo di rose

DISGUSTO: perché ha mangiato una scatola di biscotti scaduti e ora le viene da vomitare

PAURA: perché ha visto un film in cui c'erano zombie, vampiri, mostri ...

RABBIA: perché la sua migliore amica gli ha fregato il suo ragazzo

TRISTEZZA: perché è Natale ma non ha ricevuto nemmeno un regalo

GIOIA O FELICITA': perché finalmente è nato il suo fratellino

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché gli si è rotta un'unghia

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo

DISGUSTO: perché ha assaggiato una cosa che gli fa schifo

PAURA: perché ha visto un serpente

RABBIA: perché qualcuno gli ha rubato il telefono

TRISTEZZA: perché ha avuto voti bassi in pagella

GIOIA O FELICITA': perché è il suo compleanno

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha visto un signore che faceva la pipì

SORPRESA: perché ha trovato dei regali

DISGUSTO: perché ha mangiato delle cose andate a male

PAURA: perché ogni volta che sogna (dorme) vede un fantasma

RABBIA: perché qualcuno le ha dato le botte

TRISTEZZA: perché ha perso la sua penna

GIOIA O FELICITA': perché oggi è il suo compleanno

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché si è rotto una gamba

SORPRESA: perché i suoi amici gli hanno fatto una sorpresa

DISGUSTO: perché ha mangiato un cibo che non gli piaceva

PAURA: perché ha visto un fantasma

RABBIA: perché suo figlio ha rotto un vaso

TRISTEZZA: perché sua mamma è morta

GIOIA O FELICITA': perché suo figlio ha preso un buon voto a scuola

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché qualcuno è arrabbiato con lui

SORPRESA: perché ha ricevuto il regalo del compleanno

DISGUSTO: perché ha visto un bambino vomitare

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché i compagni lo prendono in giro

TRISTEZZA: perché una persona è morta

GIOIA O FELICITA': perché ha preso un buon voto

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: per un bambino perché non ha fatto i compiti e tutti gli altri li hanno fatti

SORPRESA: perché oggi è il suo compleanno e pensa che nessuno lo sa, ma quando torna a casa i compagni di classe hanno fatto una festa a sorpresa per lui

DISGUSTO: perché sua figlia ha cucinato una pasta al cioccolato, pesce, pomodoro, mela, carne, carota, sale e zucchero ...

PAURA: perché sta guardando un video horror

RABBIA: perché suo figlio gli ha rotto il computer

TRISTEZZA: perché ha perso il telefono

GIOIA O FELICITA': perché oggi ha trovato dei soldi in terra

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché si è rotto un braccio

SORPRESA: perché ha visto qualcuno che non si aspettava

DISGUSTO: perché ha assaggiato qualcosa di schifoso

PAURA: perché ha visto un fantasma

RABBIA: perché sua moglie lo ha lasciato

TRISTEZZA: perché ha perso una partita di calcio

GIOIA O FELICITA': perché ha trovato un lavoro che gli piace

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: prova disprezzare un altro uomo perché di lui ha sempre paura

SORPRESA: perché ha visto per terra 50 euro

DISGUSTO: perché ha pensato che la pizza con le cipolle era buona invece gli è venuto il disgusto

PAURA: perché pensa di aver visto un fantasma

RABBIA: perché suo figlio ha nascosto il cellulare e lui ha pensato l'avessero rubato

TRISTEZZA: perché la Fiorentina ha perso contro la Juventus

GIOIA O FELICITA': perché un uomo ha detto che lui è bello

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché un suo amico l'ha copiata durante la verifica

SORPRESA: perché non si aspettava di avere in regalo un cane vero

DISGUSTO: perché la schiacciata della nonna era venuta schifosa

PAURA: perché ha visto un film di paura

RABBIA: perché il suo fidanzato l'ha tradita con un altro

TRISTEZZA: perché non è passata all'esame

GIOIA O FELICITA': perché va in Sardegna per le vacanze

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché suo fratello gli ruba sempre le cose

SORPRESA: perché aveva studiato molto ma alla fine ha preso un brutto voto

DISGUSTO: perché nel cibo della mensa ha trovato della plastica

PAURA: perché si è spaventata guardando un film horror

RABBIA: perché la sua mamma gli ha sequestrato il telefono anche se non ha fatto nulla di male

TRISTEZZA: perché il suo cane è morto

GIOIA O FELICITA': perché i suoi genitori gli hanno regalato un cane

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché gli si è rotta un'unghia

SORPRESA: perché ha ricevuto un telefono per la comunione

DISGUSTO: perché ha assaggiato i cavoli di Bruxelles

PAURA: perché ha visto un fantasma

RABBIA: perché gli è caduta la torta per terra

TRISTEZZA: perché gli si è rotto il telefono

GIOIA O FELICITA': perché le sue amiche vanno a mangiare a casa sua

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica ha rivelato a tutti il suo segreto

SORPRESA: perché il suo fidanzato gli ha chiesto di sposarla

DISGUSTO: perché ha mangiato una torta di caramelle e verdure

PAURA: perché un rinoceronte la rincorre

RABBIA: perché gli hanno rubato il parcheggio dopo cento anni che lo cercava

TRISTEZZA: perché gli è morto il cane

GIOIA O FELICITA': perché è riuscita a diplomarsi

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: per sua sorella che non si aspettava tradisse il suo ragazzo

SORPRESA: perché non si aspettava un regalo dal suo ragazzo

DISGUSTO: perché non gli piace la pizza con le patatine

PAURA: perché si è alzata dopo aver fatto un incubo pauroso

RABBIA: perché ha preso 7 invece di 10

TRISTEZZA: perché si è lasciata con il suo ragazzo

GIOIA O FELICITA': perché ha incontrato un nuovo amore

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché suo fratello pensa di essere intelligente e invece no

SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché ha assaggiato uno yogurt scaduto a casa di sua zia

PAURA: perché ha sognato qualcosa di brutto

RABBIA: perché suo fratello non gli da retta

TRISTEZZA: perché il regalo che gli hanno fatto non gli piace

GIOIA O FELICITA': perché ha scoperto di essere in cinta

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché non si aspettava che sua moglie lo tradisse con un altro uomo

SORPRESA: perché non si aspettava che suo nonno gli regalasse un super orologio

DISGUSTO: perché ha bevuto latte andato a male

PAURA: perché si è svegliato dopo un brutto sogno

RABBIA: perché non riesce a superare un livello di un videogioco

TRISTEZZA: perché un suo amico non è andato al suo compleanno

GIOIA O FELICITA': perché ha trovato 10 euro per terra

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: per un amico che gli aveva promesso di andare da lui, ma invece a poi preferito andare da un altro amico

SORPRESA: perché vedeva suo figlio studiare, ma dopo l'interrogazione è tornato a casa con un voto basso

DISGUSTO: perché ha visto dei ragni in casa sua
PAURA: perché giocando a un videogioco horror si è preso paura
RABBIA: perché la moglie lo ha lasciato per un altro uomo
TRISTEZZA: perché è stato lasciato dalla sua ragazza
GIOIA O FELICITA': perché ha trovato un lavoro pagato 500 euro l'ora

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un amico lo ha tradito
SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo
DISGUSTO: per qualcosa che ha mangiato
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché qualcuno l'ha offeso
TRISTEZZA: perché non può vedere le partite di calcio
GIOIA O FELICITA': perché il sole splende

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: per il lavoro di sua sorella
SORPRESA: perché ha ritrovato un amico
DISGUSTO: perché ha mangiato i broccoli
PAURA: perché anche lui ha paura della maestra L.
RABBIA: perché è arrabbiato con suo fratello
TRISTEZZA: perché una ragazza che gli piace non lo ama
GIOIA O FELICITA': perché la scuola tra poco finisce

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha visto un signore inciampare sulla cacca
SORPRESA: perché ha trovato dei pacchi regalo sotto il divano
DISGUSTO: perché ha mangiato dei biscotti scaduti
PAURA: perché ha visto che nel quartiere si aggirano degli assassini
RABBIA: perché i piccioni gli hanno fatto la cacca in testa 5 volte
TRISTEZZA: perché sua moglie lo ha lasciato
GIOIA O FELICITA': perché sua moglie è ritornata dopo una settimana

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha visto una signora con delle pantofole al lavoro
SORPRESA: perché ha avuto una promozione al lavoro
DISGUSTO: perché lo stanno costringendo a mangiare gli asparagi
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché al lavoro è stato licenziato dopo la promozione
TRISTEZZA: perché gli è morto il cagnolino
GIOIA O FELICITA': perché ha avuto un bambino

STUDENTE 21 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché la moglie l'ha tradito
SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo bellissimo
DISGUSTO: perché ha assaggiato un piatto schifoso
PAURA: perché si è impaurito per un incubo
RABBIA: perché il suo cane ha fatto pipì nel suo letto e nel tappeto
TRISTEZZA: perché la moglie l'ha tradito

GIOIA O FELICITA': perché la sua gatta ha partorito 3 gattini

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché un suo amico si vantava di essere forte a calcio ma invece era una schiappa

SORPRESA: perché ha preso 10 in verifica anche se si aspettava 4

DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa disgustosa

PAURA: perché ha visto un film spaventoso

RABBIA: perché la Juve ha perso

TRISTEZZA: perché un parente gli è morto

GIOIA O FELICITA': perché il Real Madrid ha vinto

**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe erano assenti 3 alunni.*

CLASSE V N.7 - SCUOLA PRIMARIA (Campi Bisenzio)

26 alunni di cui 11 F e 14 M (9 su 25 sono di origine cinese; 4F + 5M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché qualcuno l'ha trattata male

SORPRESA: perché le hanno fatto un regalo

DISGUSTO: perché gli viene da vomitare

PAURA: perché la mamma è arrabbiata

RABBIA: perché è caduta

TRISTEZZA: perché gli è morto suo padre

GIOIA O FELICITA': perché ha rivisto la figlia

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché un amico l'ha tradita

SORPRESA: perché qualcuno gli ha fatto un regalo

DISGUSTO: perché non gli piace il cibo che ha assaggiato

PAURA: perché ha paura del leone

RABBIA: perché ha perso il lavoro

TRISTEZZA: perché nessuno vuole essere suo amico

GIOIA O FELICITA': perché gli è nato un figlio

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché qualcuno gli ha fatto una cosa grave

SORPRESA: perché suo figlio le ha fatto un regalo per il suo compleanno

DISGUSTO: perché ha assaggiato una bananama non gli piace

PAURA: perché ha visto in televisione un film che faceva paura

RABBIA: perché ha litigato con suo figlio

TRISTEZZA: perché suo figlio è andato a fare un viaggio da solo

GIOIA O FELICITA': perché è la festa della mamma e suo figlio le ha fatto un regalo

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché è stato lasciato dalla moglie

SORPRESA: perché qualcuno gli ha fatto un regalo

DISGUSTO: perché non gli è piaciuto mangiare una banana

PAURA: perché ha visto un film

RABBIA: perché qualcuno gli ha dato uno schiaffo

TRISTEZZA: perché ha preso 100 euro
GIOIA O FELICITA': perché sua moglie è tornata

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché non gli hanno dato il lavoro che voleva
SORPRESA: perché gli hanno regalato il videogioco che gli piace
DISGUSTO: perché ha mangiato la minestra con verdure
PAURA: perché fuori è tutto buio
RABBIA: perché un amico gli ha detto che non vuole più vederlo
TRISTEZZA: perché è finita l'estate ed è iniziata la scuola
GIOIA O FELICITA': perché è arrivata l'estate e la scuola è finita

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché lo hanno tradito
SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo
DISGUSTO: perché ha visto un video disgustoso
PAURA: perché ha visto un film in cui c'erano i fantasmi
RABBIA: perché sua moglie lo ha fatto tornare a casa a piedi
TRISTEZZA: perché suo figlio è andato via
GIOIA O FELICITA': perché ha rubato dei soldi

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché non lo fanno giocare
SORPRESA: perché gli hanno regalato una palla
DISGUSTO: perché non gli è piaciuto il riso
PAURA: per le macchine
RABBIA: perché non gli hanno dato il telefono per giocare
TRISTEZZA: perché ha perso i soldi
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un buon voto alla verifica

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché G. ha rotto il tavolo per la rabbia
SORPRESA: perché la moglie gli ha fatto uno scherzo
DISGUSTO: perché il suo amico mangia la pasta a base di grillo
PAURA: perché il fratello ha avuto un incidente
RABBIA: perché il fratello ha fatto i capricci a scuola
TRISTEZZA: perché lo hanno licenziato
GIOIA O FELICITA': perché in prima media si è riunito con tutti i compagni della primaria

STUDENTE 9 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché un suo amico ha dato un pugno a sua moglie
SORPRESA: perché il suo cane è ritornato
DISGUSTO: perché ha visto un cibo molto disgustoso
PAURA: perché ha visto una tigre
RABBIA: perché suo figlio ha fatto una cosa molto grave
TRISTEZZA: perché è morto il suo cane preferito
GIOIA O FELICITA': perché sua moglie è guarita ed è uscita dall'ospedale

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché non ha più fiducia in un amico

SORPRESA: perché ha visto un animale che non aveva mai visto prima

DISGUSTO: per il piatto che le hanno dato

PAURA: perché ha paura di perdere il lavoro

RABBIA: perché ha litigato con il suo collega

TRISTEZZA: perché ha perso il suo amico più caro

GIOIA O FELICITA': perché suo figlio ha vinto una partita

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica l'ha tradita

SORPRESA: perché gli hanno fatto avere un regalo

DISGUSTO: perché non gli piace il cibo che ha assaggiato

PAURA: perché gli è entrato in casa un ladro

RABBIA: perché ha litigato con la moglie

TRISTEZZA: perché ha perso una cosa che ci teneva

GIOIA O FELICITA': perché gli è nato un bambino

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha perso un amico

SORPRESA: perché ha vinto una partita

DISGUSTO: perché non gli piacciono i broccoli

PAURA: perché soffre di vertigini

RABBIA: perché ha litigato con il padre

TRISTEZZA: perché la moglie lo ha lasciato

GIOIA O FELICITA': perché ha preso una Ferrari

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché è stata tradita da una sua cara amica

SORPRESA: perché ha ricevuto un bellissimo regalo da suo figlio

DISGUSTO: perché ha assaggiato i broccoli

PAURA: perché gli è venuta una malattia

RABBIA: perché ha preso una multa

TRISTEZZA: perché ha litigato con la fidanzata

GIOIA O FELICITA': perché si è sposato

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché è stata tradita da un'amica

SORPRESA: perché per il suo compleanno gli hanno regalato una nuova macchina

DISGUSTO: perché ha visto delle lumache

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché la Fiorentina ha perso la partita

TRISTEZZA: perché è stato lasciato dalla moglie

GIOIA O FELICITA': perché ha ritrovato un suo amico dell'infanzia

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché la moglie lo ha tradito

SORPRESA: perché gli hanno regalato un biglietto per la crociera

DISGUSTO: perché ha mangiato il gorgonzola

PAURA: perché un ladro gli è entrato in casa

RABBIA: perché gli hanno scritto con le bombolette spray nell'auto nuova
TRISTEZZA: perché il figlio sta male
GIOIA O FELICITA': perché lo hanno convocato nella nazionale italiana

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha perso un amico
SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo
DISGUSTO: perché non gli piacciono i broccoli
PAURA: perché è buio
RABBIA: perché gli hanno rubato la macchina
TRISTEZZA: perché ha perso sua figlia
GIOIA O FELICITA': perché ha conosciuto un nuovo amico

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha perso la fiducia di un amico
SORPRESA: perché gli hanno regalato una cosa bella
DISGUSTO: perché ha visto un cibo che non gli piace
PAURA: perché teme che sua moglie lo lasci
RABBIA: perché suo figlio lo ha fatto arrabbiare
TRISTEZZA: perché un suo parente è morto
GIOIA O FELICITA': perché è nato suo figlio

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché un amico lo ha tradito
SORPRESA: perché qualcuno gli ha fatto un regalo
DISGUSTO: perché non gli piacciono i broccoli
PAURA: perché ha visto un serpente
RABBIA: perché un amico lo ha offeso
TRISTEZZA: perché ha perso una cosa a cui teneva
GIOIA O FELICITA': perché è nato il suo primo figlio

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché il suo fidanzato l'ha lasciata
SORPRESA: perché qualcuno gli ha chiesto se vuole sposarsi con lei
DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa che non le piace
PAURA: perché ha visto un leone
RABBIA: perché ha perso una macchina
TRISTEZZA: perché ha perso il lavoro
GIOIA O FELICITA': perché le sue amiche le hanno fatto una bella sorpresa

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché un suo amico l'ha tradita
SORPRESA: perché gli hanno fatto una sorpresa
DISGUSTO: perché non gli è piaciuto il cibo che ha assaggiato
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché ha litigato con un suo amico
TRISTEZZA: perché la sua ragazza lo ha lasciato
GIOIA O FELICITA': perché gli hanno fatto una festa a sorpresa per il suo compleanno

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché è stato tradito da un amico

SORPRESA: perché i suoi amici gli hanno fatto trovare un regalo per il suo compleanno

DISGUSTO: perché un suo amico non si è comportato bene

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché un'altra persona non si è comportata bene con lui

TRISTEZZA: perché il figlio non si è comportato come lui si sarebbe aspettato

GIOIA O FELICITA': perché la figlia è brava a scuola

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: quando si viene traditi

SORPRESA: quando fanno un regalo

DISGUSTO: quando un cibo non è buono

PAURA: quando si ha paura di perdere una partita

RABBIA: quando si litiga

TRISTEZZA: quando muore un parente

GIOIA O FELICITA': quando si è felici perché si va alle giostre

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché è stato tradito

SORPRESA: per un regalo

DISGUSTO: per la pasta andata a male

PAURA: perché ha visto un ragno

RABBIA: perché ha preso 4- alla pagella di matematica

TRISTEZZA: perché lo hanno accettato all'Università

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto 1000 euro alla lotteria

STUDENTE 24 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché un suo amico lo ha tradito

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo che gli è piaciuto molto

DISGUSTO: perché gli hanno dato da mangiare l'insalata che non gli piace

PAURA: perché ha visto un film che faceva paura

RABBIA: perché è caduto per terra

TRISTEZZA: perché gli è morto il gatto

GIOIA O FELICITA': perché ha fatto amicizia con qualcuno

STUDENTE 25 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché ha visto una persona più brutta di lui

SORPRESA: perché gli hanno fatto una sorpresa di compleanno

DISGUSTO: perché non gli piace la verdura

PAURA: perché ha visto un ladro

RABBIA: perché gli hanno rubato 100 euro

TRISTEZZA: perché non è riuscito a vedere la partita della finale finita 3 a 1

GIOIA O FELICITA': perché si sposa

STUDENTE 26 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché ha visto una persona più brutta di lui

SORPRESA: perché gli hanno fatto una sorpresa di compleanno

DISGUSTO: perché non gli piace la verdura

PAURA: perché ha visto un ladro

RABBIA: perché gli hanno rubato 100 euro

TRISTEZZA: perché non è riuscito a vedere la partita della finale finita 3 a 1

GIOIA O FELICITA': perché si sposa

CLASSE V N.8 - SCUOLA PRIMARIA (Campi Bisenzio)

25 alunni di cui 11F e 14M (7 su 25 sono di origine cinese; 5F + 2M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché un suo compagno di classe le da noia

SORPRESA: perché i suoi genitori gli hanno fatto una sorpresa

DISGUSTO: perché è caduta nel fango

PAURA: perché ha visto un ladro

RABBIA: perché i suoi genitori le hanno detto una bugia

TRISTEZZA: perché ha perso il telefono

GIOIA O FELICITA': perché un signore le ha regalato un telefono

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha visto una persona che odia

SORPRESA: perché ha visto un ragazzino che le piace

DISGUSTO: perché vuole piangere ma non può

PAURA: perché ha visto un fantasma in un film horror

RABBIA: perché è arrabbiato con una persona che si è comportata male con lei

TRISTEZZA: quando le maestre andranno via alla fine delle elementari

GIOIA O FELICITA': perché è una persona felice

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha visto un ragazzo che fa il “fighetto”

SORPRESA: perché gli hanno regalato una macchina

DISGUSTO: perché ha pestato una cacca in terra

PAURA: un suo compagno di classe l’ha spaventata

RABBIA: perché gli hanno pestato una scarpa

TRISTEZZA: perché ha perso una collana

GIOIA O FELICITA': perché è il suo compleanno

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha incontrato una persona che mangia male

SORPRESA: perché una persona ha fatto un regalo per lei

DISGUSTO: perché ha mangiato una cena che gli ha preparato suo padre

PAURA: perché ha paura del buio e per tornare a casa c’è una strada molto buia

RABBIA: perché ha litigato con sua madre

TRISTEZZA: perché ha litigato con le sue amiche

GIOIA O FELICITA': perché ha tre telefoni

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: per chi crede di essere più bravo degli altri in tutte le cose che fa

SORPRESA: perché ha visto qualcosa di incredibile

DISGUSTO: perché sta guardando qualche cibo che gli fa schifo

PAURA: perché sta guardando qualcuno che gli fa tanta paura
RABBIA: perché qualcuno l'ha fatta tanto arrabbiare
TRISTEZZA: perché l'ha fatta diventare tanto triste
GIOIA O FELICITA': perché è riuscita a fare qualcosa che l'ha resa felice

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché ha sentito qualcuno dire le parolacce
SORPRESA: perché qualcuno gli ha portato un regalo
DISGUSTO: perché ha trovato un verme nel suo piatto
PAURA: perché ha visto un fantasma nel film horror
RABBIA: perché gli hanno tirato un calcio
TRISTEZZA: perché la sua maestra gli ha tolto 10 minuti di ricreazione
GIOIA O FELICITA': perché oggi ha giocato a "lupo mangia febbre" a ricreazione

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché ha visto una persona con la maglia storta e sporca
SORPRESA: perché ha visto un fantasma in un film dell'horror
DISGUSTO: perché ha in bocca qualcosa che non gli piace e che sputa con la saliva
PAURA: perché ha visto ammazzare una persona
RABBIA: perché è stato picchiato
TRISTEZZA: perché la maestra lo ha brontolato
GIOIA O FELICITA': perché la maestra gli ha detto che è stato bravissimo

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica le ha detto che una sua idea è stupida
SORPRESA: perché suoi amici le hanno fatto un regalo che non si aspettava per il suo compleanno
DISGUSTO: perché ha mangiato un passato di verdure
PAURA: perché è rimasta da sola in casa
RABBIA: perché ha litigato con una sua amica
TRISTEZZA: perché ha preso un brutto voto
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un bel voto

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché il suo migliore amico le ha portato un mazzo di rose
SORPRESA: perché il suo migliore amico le ha detto che la ama
DISGUSTO: perché in casa del suo ragazzo c'è muffa dappertutto
PAURA: perché viene portata in una stanza buia
RABBIA: perché la stanza buia dove si trova è una galleria e non un posto romantico come forse pensava
TRISTEZZA: perché appena esce dalla galleria buia vede un uccellino morto
GIOIA O FELICITA': perché la casa piena di muffa era un posto per andare alla galleria e in realtà la casa del suo ragazzo è una villa

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: per il vestito che le hanno regalato
SORPRESA: perché le hanno regalato un vestito da un milione di euro
DISGUSTO: per aver mangiato una polpetta frita e dentro c'era un capello fritto
PAURA: perché ha la casa piena di cavallette
RABBIA: perché ha scoperto che il suo fidanzato la tradisce con una sua amica

TRISTEZZA: perché gli muoiono il cane e il cavallo

GIOIA O FELICITA': perché non andrà a scuola

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché le sue amiche sono andate al cinema insieme e non l'hanno invitata

SORPRESA: perché non si aspettava una festa a sorpresa per lei

DISGUSTO: perché una sua amica ha calpestato una gomma da masticare per la strada

PAURA: perché un animale la sta per attaccare

RABBIA: perché una sua amica le ha fatto uno scherzo che a lei non è piaciuto

TRISTEZZA: perché ha perso una cosa che era molto importante per lei

GIOIA O FELICITA': perché sono cominciate le vacanze estive

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché qualcuno l'ha giudicata per come si è vestita

SORPRESA: perché gli hanno portato un regalo gigante

DISGUSTO: perché ha dovuto mangiare una minestra di broccoli

PAURA: perché gli è entrato un ladro in casa

RABBIA: perché gli hanno rotto un vaso prezioso

TRISTEZZA: perché i suoi genitori sono partiti

GIOIA O FELICITA': perché si è diplomata

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché vede una persona che si è vestita malissimo

SORPRESA: perché i suoi amici le hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché le hanno fatto mangiare i cavolini di Bruxelles

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché è stata presa in giro

TRISTEZZA: perché ha finito le scuole elementari

GIOIA O FELICITA': perché ha saputo che potrà andare alle giostre

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché vede qualcuno cattivo che bullizza un ragazzo

SORPRESA: perché trova un *overboard* nel pacco di Natale

DISGUSTO: perché ha mangiato i broccoli

PAURA: perché incontra il signore di IT (videogioco)

RABBIA: perché i suoi genitori non gli comprano l'I Phone

TRISTEZZA: perché gli è morto un parente

GIOIA O FELICITA': perché è finita la scuola

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha visto una persona che si è vestita malissimo

SORPRESA: perché gli hanno regalato un gioco bellissimo

DISGUSTO: perché ha mangiato pomodori

PAURA: perché ha visto un mostro in un film horror

RABBIA: perché per una persona che l'ha trattato male

TRISTEZZA: perché si è fatto male

GIOIA O FELICITA': perché ha saputo che potrà andare a casa di un suo amico

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha visti due tipi nudi

SORPRESA: perché gli hanno regalato una playstation

DISGUSTO: perché un ragno gli è salito sulla mano

PAURA: perché ha visto i 3 corvi su *Fortnite* (videogioco)

RABBIA: perché sua madre gli ha spento la playstation mentre giocava a *Fortnite* (videogioco)

TRISTEZZA: perché voleva una skin su *Fortnite* (videogioco), ma proprio quando la stava per ottenere alla fine non ce l'ha fatta

GIOIA O FELICITA': perché ha ottenuto tutte le skin di *Fortnite* (videogioco)

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché il vinaio gli ha fatto pagare troppo caro il vino

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo inaspettato

DISGUSTO: perché ha provato un limone troppo aspro

PAURA: perché sta per salire sulle montagne russe

RABBIA: perché sua figlia non fa i compiti e non va tanto bene al liceo

TRISTEZZA: perché deve andare via una settimana per lavoro

GIOIA O FELICITA': perché ha ricevuto un aumento al lavoro

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché qualche suo compagno di classe non lo ha salutato quando è passato

SORPRESA: perché i suoi amici gli hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché non gli è piaciuto un cibo

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché si è arrabbiato con una persona

TRISTEZZA: perché è morto un suo parente

GIOIA O FELICITA': perché ha ritrovato un amico con cui andava in classe alle elementari

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un amico l'ha tradito

SORPRESA: perché ha visto qualcosa che fa paura

DISGUSTO: perché ha visto qualcosa che fa schifo

PAURA: perché ha visto qualcosa in televisione che gli ha fatto paura

RABBIA: perché non è stato pagato

TRISTEZZA: perché non è stato pagato

GIOIA O FELICITA': perché lo hanno pagato

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha visto una persona con il pigiama in strada

SORPRESA: perché ha trovato l'amore della sua vita

DISGUSTO: perché ha mangiato i broccoli

PAURA: perché ha visto lo *slenderman* su *Fortnite* (videogioco)

RABBIA: perché lo hanno *killato* su *Fortnite* (videogioco)

TRISTEZZA: perché ha ottenuto unavittoria reale con *zero kill*

GIOIA O FELICITA': perché è un hacker e ha fatto 99 *kills* su *Fortnite* (videogioco)

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché certe persone si credono chissà chi

SORPRESA: perché è rimasta sorpresa dai regali che le hanno fatto per il suo compleanno

DISGUSTO: perché a lei non piace il formaggio

PAURA: perché ha paura dei fantasmi

RABBIA: perché alcuni suoi compagni di classe l'hanno presa in giro

TRISTEZZA: perché si è fatta male

GIOIA O FELICITA': perché è il suo compleanno

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché una sua amica le ha detto che non è vestita bene

SORPRESA: perché una persona le ha fatto un regalo che non si aspettava

DISGUSTO: perché non gli è piaciuto qualcosa

PAURA: perché ha visto un fantasma

RABBIA: perché qualcuno le ha fatto una cosa brutta

TRISTEZZA: perché qualcuno l'ha presa in giro

GIOIA O FELICITA': perché oggi farà ginnastica

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché un bambino le ha ruttato in faccia

SORPRESA: perché i suoi amici le hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli è piaciuto

PAURA: perché ha visto un ladro in casa sua

RABBIA: perché ha preso una multa

TRISTEZZA: perché è stata bocciata

GIOIA O FELICITA': perché si è sposata

STUDENTE 24 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché ha salutato a un'altra persona che non ha risposto

SORPRESA: perché sua moglie gli ha regalato una Lamborghini

DISGUSTO: perché ha mangiato i cavalletti di Bruxelles

PAURA: perché ha appena visto il film "Spiderman"

RABBIA: perché gli hanno rubato l'iPhone

TRISTEZZA: perché è morta sua mamma

GIOIA O FELICITA': perché è finita la scuola

STUDENTE 25 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché ha visto come si è vestita una sua amica

SORPRESA: perché sua mamma gli ha detto che può andare da sua zia con suo fratello

DISGUSTO: quando si mangia il cibo della mensa a scuola

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha visto una sua amica che parlava con il ragazzo che gli piace

TRISTEZZA: perché il ragazzo che gli piace ha baciato un'altra

GIOIA O FELICITA': perché la maestra ha detto che oggi non si farà né matematica né geometria

CLASSE III N.1 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

25 alunni di cui 13F e 12M (7 su 25 sono di origine cinese; 4F + 3M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: sorpresa che non mi piace

SORPRESA: quando ricevo regali

DISGUSTO: quando mangio quello che non mi piace

PAURA: quando arrivano i ladri

RABBIA: quando un compagno mi prende in giro

TRISTEZZA: quando mi viene da piangere

GIOIA O FELICITA': quando si scherza con gli amici

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: come quando non mi sento contenta e disinibita

SORPRESA: come quando qualcosa mi rende dubbiosa, qualcosa che non ho chiarito

DISGUSTO: come quando qualcosa non mi garba o mi disgusta

PAURA: come quando sento di avere un po' di paura

RABBIA: come quando sento di avere un po' di rabbia

TRISTEZZA: come quando sono triste e ho qualcosa che mi non mi fa stare tanto bene

GIOIA O FELICITA': come quando vedo i miei amici

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: quando provo scontento con altre persone

SORPRESA: quando vedo qualcosa che non avrei mai pensato di vedere

DISGUSTO: quando vedo cose ho persone che non mi sono piaciute

PAURA: quando vedo cose che mi mettono paura

RABBIA: quando sono arrabbiato perché qualcuno ha fatto qualcosa che non mi piace

TRISTEZZA: quando sono triste per qualcosa

GIOIA O FELICITA': quando sto insieme agli amici

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: come quando una persona non ti ritiene degno

SORPRESA: come quando una cosa brutta che non so appare davanti a me

DISGUSTO: come quando c'è una cosa schifosa che non mi piace

PAURA: come quando c'è uno spavento (come un fantasma che appare)

RABBIA: come quando si è arrabbiati ma non così arrabbiati, come quando si agisce in modo spudorato

TRISTEZZA: come quando non c'è forza, non c'è interesse

GIOIA O FELICITA': come quando si realizza una cosa che si desidera da molto tempo.

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: sogghignare di rabbia

SORPRESA: sorpreso per il regalo

DISGUSTO: dubbioso se mangiare o non mangiare

PAURA: paura per aver visto un film horror

RABBIA: sentirsi offeso

TRISTEZZA: sentirsi innocente ma nessuno ti crede

GIOIA O FELICITA': sentirsi contenta con gli amici

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: con qualcuno che non conosco

SORPRESA: quando potrò andare alle scuole superiori

DISGUSTO: non mi piace la lezione che non capisco

PAURA: di un cane o di altri animali che possono mordermi

RABBIA: quando sto dormendo e mi chiama qualcuno tranne la Professoressa

TRISTEZZA: quando a scuola non si può dormire

GIOIA O FELICITA': quando suona la campana per la fine della scuola

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: quando ho conosciuto un mio compagno di scuola, ma poi l'ho conosciuto lo stesso

SORPRESA: quando un mio compagno di classe è stato picchiato

DISGUSTO: quando un mio compagno di classe si mette la penna in bocca

PAURA: quando un mio compagno mi viene addosso ho paura di farmi male

RABBIA: quando i miei compagni non mi ascoltano

TRISTEZZA: quando la mamma mi brontola e dice che non ho fatto niente

GIOIA O FELICITA': quando non vedrò più un mio compagno di classe

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: disprezza molto i bugiardi e i falsi, coloro che credono di essere "chissà chi" poi invece non sono nessuno.

SORPRESA: ho visto questa espressione nel momento in cui la mamma ha visto per la prima volta il mio cane

DISGUSTO: nel momento in cui ha visto che trattano male le persone di colore, quindi compiono un atto di razzismo

PAURA: nel momento in cui ha visto le persone che vedevano il ponte Morandi crollare alla tv

RABBIA: ha una espressione come nel momento in cui rubo il the a mia sorella e mia sorella diventa così rossa che sembra un pomodoro

TRISTEZZA: ha una espressione come al funerale di mio nonno

GIOIA O FELICITA': ha una espressione come quando si portano le caramelle a un bambino

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: quando vedo passare alcuni compagni per il corridoio alla ricreazione

SORPRESA: quando ho incontrato Ricky (il mio idolo)

DISGUSTO: quando mangio gli spinaci

PAURA: quando c'è stata una tromba d'aria al mare

RABBIA: quando D. mi prende in giro anche se in modo scherzoso

TRISTEZZA: quando ho litigato con qualche mia amica

GIOIA O FELICITA': quando ho incontrato I.F. e i miei migliori amici il primo giorno di scuola delle medie

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: quando mi fanno mangiare la pasta

SORPRESA: quando vedo qualcosa di nuovo

DISGUSTO: quando mangio qualcosa che non mi piace

PAURA: quando sono al buio

RABBIA: quando litigo con qualcuno

TRISTEZZA: quando succede qualcosa di brutto

GIOIA O FELICITA': quando succede qualcosa di bello e sono di buon animo

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: quando al cambio dei posti in classe, mi ritrovo sempre la stessa persona

SORPRESA: quando abbiamo fatto la verifica di tecnologia a sorpresa e non avevo ripassato

DISGUSTO: quando un mio compagno mi fece assaggiare i biscotti che sapevano di liquore

PAURA: spesso ho paura di interrogazioni e verifiche perché penso di non rendere bene e di non dire perfettamente le cose nel giusto modo

RABBIA: quando alcuni compagni credono di essere più bravi rispetto ad altri e che si credono simpatici per delle battutine

TRISTEZZA: quando spesso credo di non dare il massimo, questa cosa mi rattrista molto. Io ci metto tutto per dare il massimo, ma vedendo i miei compagni che ridono e scherzano con altri e con me ridono poco, questo mi fa sentire realmente male.

GIOIA O FELICITA': quando l'anno scorso in gita ho ricevuto una cacca di piccione addosso e tutti quanti risero. Mi sono divertita con gli altri.

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: quando mi disprezzano

SORPRESA: quando il governo italiano fa qualcosa di giusto

DISGUSTO: quando mia madre mi prepara pomodori e insalata

PAURA: quando vedo clown o ragni in tv

RABBIA: questa è l'espressione di ma madre o di mio padre quando prendo 4 o 5 a scuola

TRISTEZZA: quando il mio calciatore preferito (Buffon) ha abbandonato la Juve e quando ho dovuto lasciare i miei compagni della scuola primaria (in particolare mi è dispiaciuto per 2 persone)

GIOIA O FELICITA': quando ho giocato la mia prima partita di rugby

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: come quando una persona parla di qualcosa di cui non sono d'accordo

SORPRESA: come quando vedo qualcosa di bello

DISGUSTO: come quando mangio qualcosa che non mi piace

PAURA: come quando vedo un insetto

RABBIA: come quando qualcuno mi fa arrabbiare

TRISTEZZA: come quando litigo con una persona per me importante oppure quando viene a mancare una persona cara.

GIOIA O FELICITA': come quando sto con gli amici

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: quando le persone giudicano le altre

SORPRESA: quando il mio migliore amico mi ha fatto un regalo

DISGUSTO: quando mi cucinano il cibo che non mi piace

PAURA: quando ho paura degli insetti

RABBIA: quando qualcuno non mi dice la verità e quando mi fanno male

TRISTEZZA: quando litigo con qualcuno

GIOIA O FELICITA': quando esco con i miei amici

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: quando le persone si fingono un'altra persona da quelle che sono veramente

SORPRESA: quando ricevo un regalo inaspettato

DISGUSTO: quando nei film vedo insetti tutti raggruppati

PAURA: quando vedo un insetto vicino a me e me ne accorgo all'improvviso

RABBIA: quando parlano male di me o di qualcuno che mi sta simpatico

TRISTEZZA: quando è da tanto che non vedi una persona a te cara

GIOIA O FELICITA': quando prendo un buon voto

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: quando ho visto il mio calciatore preferito che ha iniziato una rissa in campo

SORPRESA: questa espressione l'ho vista sulla faccia di un mio amico quando gli abbiamo organizzato una festa

DISGUSTO: questa espressione l'ho vista sulla faccia di mio cugino quando ha mangiato gli spinaci

PAURA: questa espressione l'ho vista sulla faccia di mia sorella quando gli faccio gli scherzi

RABBIA: questa espressione l'ho avuta io quando l'Empoli non mi ha accettato a un provino

TRISTEZZA: quando i miei amici non mi calcolano

GIOIA O FELICITA': quando esco con i miei amici

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha chiesto un passaggio in macchina a un suo amico e gli ha detto no

SORPRESA: quando un amico di famiglia ha preso un cane

DISGUSTO: perché ha mangiato i cavalletti di Bruxelles

PAURA: quando in Croazia stavo per essere investito

RABBIA: quando un pitbull ha morso il mio cane

TRISTEZZA: quando ho saputo che il mio migliore amico dava via il cane

GIOIA O FELICITA': quando ho preso il mio cane

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: per qualcosa che mi dà fastidio

SORPRESA: quando mi chiamano gli amici per uscire

DISGUSTO: quando mangio le uova all'occhio di bue (non sempre)

PAURA: io ho paura di non piacere agli altri

RABBIA: quando mi incolpano

TRISTEZZA: quando sono solo

GIOIA O FELICITA': quando sono in compagnia

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: quando vedo la gente che si veste male con magliette strane

SORPRESA: quando l'allenatore mi ha scelto per le selezioni

DISGUSTO: quando mangio verdura

PAURA: quando sono da solo a casa e sento dei rumori

RABBIA: quando i miei genitori incolpano me per una cosa che ha fatto mio fratello

TRISTEZZA: quando faccio arrabbiare i miei genitori

GIOIA O FELICITA': quando insieme alla mia squadra vinciamo una partita

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: quando vedo dei calciatori che fanno dei falli stupidi che possono riportare dei gravi danni per l'avversario

SORPRESA: quando mio fratello mi aiuta

DISGUSTO: quando devo prendere una medicina aspra

PAURA: quando mi metto a letto e sogno di cascare in un abisso e poi mi sveglio

RABBIA: ho visto questa espressione nei miei familiari e da mio padre quando un arbitro non sa arbitrare

TRISTEZZA: nei miei familiari e in mio padre quando perde l'Inter

GIOIA O FELICITA': ho visto questa espressione dai miei amici quando si vince a una partita di calcio

STUDENTE 21 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: quando le persone sono razziste, bulle o omofobe

SORPRESA: quando mi arriva un regalo inaspettato o quando qualcuno mi abbraccia all'improvviso

DISGUSTO: quando vedo qualche insetto o animale strano

PAURA: quando qualcuno urla improvvisamente

RABBIA: quando qualcuno non è serio quando in realtà deve esserlo

TRISTEZZA: quando vedo un film triste o d'amore oppure quando succede qualcosa di brutto

GIOIA O FELICITA': quando mi sento amato oppure accade qualcosa di bello

STUDENTE 22 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: disprezzo i cani tranne il cane di L.

SORPRESA: quando mi fanno regali

DISGUSTO: quando mangio i legumi

PAURA: quando sono in altitudine

RABBIA: quando non mi dicono tutta la verità

TRISTEZZA: quando mio cugino è stato bocciato

GIOIA O FELICITA': quando sono in compagnia

STUDENTE 23 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: quando passano davanti a me alcuni dei miei compagni di classe

SORPRESA: quando mi regalano qualcosa

DISGUSTO: quando ho assaggiato il sushi

PAURA: quando si blocca l'ascensore

RABBIA: quando litigo con i miei amici

TRISTEZZA: quando piango

GIOIA O FELICITA': quando esco con gli amici

**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe erano assenti 2 alunni.*

CLASSE III N.2 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Firenze)

22 alunni (21 alunni realmente frequentanti, perché un alunno è rientrato in Cina ad anno scolastico in corso) di cui 10F e 12M (11 realmente frequentanti sono di origine cinese; 4F + 7M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché una amica l'ha tradita

SORPRESA: perché ha preso un bel voto alla verifica di inglese

DISGUSTO: perché non gli piace la cosa che ha mangiato

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché è arrabbiata con una sua amica

TRISTEZZA: perché non può andare a giocare ai giardini

GIOIA O FELICITA': perché è Venerdì e per due giorni non andrà a scuola

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha visto una persona che non gli piace

SORPRESA: perché gli hanno regalato un gioco per il suo compleanno

DISGUSTO: perché ha mangiato cibo scaduto

PAURA: perché gli hanno fatto uno scherzo

RABBIA: perché è arrabbiata con le sue sorelle

TRISTEZZA: perché fuori piove

GIOIA O FELICITA': perché ha preso un buon voto nella verifica di italiano

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché le sue amiche l'hanno tradita

SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a sorpresa per il suo compleanno

DISGUSTO: perché ha mangiato carne in scatola

PAURA: perché fuori è buio

RABBIA: perché qualcuno l'ha presa in giro

TRISTEZZA: perché deve studiare per la verifica di domani e non capisce bene tutte le parole di italiano

GIOIA O FELICITA': perché gli hanno dato una bella notizia

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: per una persona che non gli piace quello che ha fatto

SORPRESA: perché ha preso un bel voto anche se non aveva studiato tanto

DISGUSTO: perché ha mangiato il tonno

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha litigato con un suo amico

TRISTEZZA: perché un suo amico è partito e non sa quando torna

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto la lotteria

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché i suoi amici lo hanno lasciato da solo

SORPRESA: perché è stato invitato a una festa

DISGUSTO: perché ha mangiato tanto latte con i biscotti

PAURA: perché ha visto un cane cattivo che abbaiva

RABBIA: perché non può giocare con il computer

TRISTEZZA: perché ha litigato con i suoi amici

GIOIA O FELICITA': perché ha perso una gara che voleva vincere

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché qualcuno è stato cattivo con lui

SORPRESA: perché qualcuno è stato buono con lui

DISGUSTO: perché ha mangiato le verdure

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché qualcuno lo ha preso in giro

TRISTEZZA: perché non può giocare ai videogiochi

GIOIA O FELICITA': perché ha tanti amici

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché non gli piacciono le persone che sputano in terra

SORPRESA: perché si perso e non trova la strada

DISGUSTO: perché non gli piace la torta alle mele

PAURA: perché non sa se sarà promosso

RABBIA: perché qualcuno lo ha preso in giro

TRISTEZZA: perché i suoi genitori lo hanno brontolato

GIOIA O FELICITA': perché è stato promosso

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché qualcuno si è comportato male con lui

SORPRESA: perché gli hanno fatto un bel regalo

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha litigato con un suo amico

TRISTEZZA: perché gli hanno dato una brutta notizia

GIOIA O FELICITA': perché è andato in centro a Firenze con i suoi genitori a comprare un gelato

STUDENTE 9 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché è rimasto senza amici

SORPRESA: perché i suoi amici sono andati a casa sua a trovarlo

DISGUSTO: perché ha mangiato la pasta con le zucchine

PAURA: perché in casa ha visto dei fantasmi

RABBIA: perché ha perso la partita di calcio ai giardini

TRISTEZZA: perché non può giocare con i videogiochi

GIOIA O FELICITA': perché può giocare con i videogiochi

STUDENTE 10 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché qualcuno lo ha preso in giro ed è rimasto da solo

SORPRESA: perché ha preso un bel voto a inglese

DISGUSTO: perché ha mangiato i peperoni

PAURA: perché ha paura dei fantasmi

RABBIA: perché non può andare a giocare a casa di un suo amico

TRISTEZZA: perché un suo amico è andato via in Cina

GIOIA O FELICITA': perché un suo amico è tornato a Firenze

STUDENTE 11 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché ha visto una brutta persona

SORPRESA: perché ha visto una bella persona
DISGUSTO: perché ha mangiato un cibo scaduto
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché suo fratello e sua sorella hanno preso i suoi giochi
TRISTEZZA: perché non ha preso un buon voto in matematica
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un buon voto di matematica in pagella

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica la odia
SORPRESA: perché è stata invitata ad una festa
DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa di avariato
PAURA: perché in casa sua ha visto dei fantasmi
RABBIA: perché ha litigato con sua madre
TRISTEZZA: perché è arrivato l'inverno
GIOIA O FELICITA': perché ha buoni voti in pagella

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica l'ha tradita confidando ad un'altra amica i suoi segreti
SORPRESA: perché per il suo compleanno gli hanno organizzato una festa a sorpresa
DISGUSTO: perché ha mangiato il baccalà
PAURA: perché ha guardato un film horror
RABBIA: perché non riesce bene in inglese
TRISTEZZA: perché è arrivato l'inverno
GIOIA O FELICITA': perché ha buoni voti in pagella

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica l'ha tradita
SORPRESA: perché l'hanno invitata a una festa a sorpresa
DISGUSTO: perché ha mangiato il cocomero
PAURA: perché ha guardato un film horror
RABBIA: perché il ragazzo che le piace non l'ha neppure guardata
TRISTEZZA: perché la sua migliore amica non è potuta andare a casa sua a fare i compiti
GIOIA O FELICITA': perché il ragazzo che le piace le ha parlato

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un suo amico ha parlato male di lui
SORPRESA: perché la Fiorentina ha battuto la Juventus
DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che era scaduto
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché piove e non può andare ai giardini
TRISTEZZA: perché ha preso un voto scarso in inglese
GIOIA O FELICITA': perché la Fiorentina ha vinto il campionato

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché è rimasto solosenza i suoi amici
SORPRESA: perché la televisione ieri ha detto che pioveva e invece oggi c'è il sole
DISGUSTO: perché non gli piacciono i broccoli
PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché la ragazza che gli piace sta con un altro
TRISTEZZA: perché non ha preso un buon voto in inglese
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un buon voto in inglese

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un suo amico l'ha offeso
SORPRESA: perché la Professoressa di Inglese gli ha detto che ha fatto una buona interrogazione
DISGUSTO: perché non gli piace il melone
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché il suo amico l'ha tradito con la ragazza che piaceva a lui
TRISTEZZA: perché gli fa male una caviglia e non può andare a giocare a calcio
GIOIA O FELICITA': perché giocando a calcio con i suoi amici ha fatto goal e la sua squadra ha vinto contro la III C.

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: per quelli che tifano la Juventus
SORPRESA: perché ha visto un arcobaleno
DISGUSTO: perché ha mangiato una salsiccia
PAURA: perché ha visto un pipistrello
RABBIA: perché l'attaccante della Fiorentina è stato espulso ingiustamente
TRISTEZZA: perché la sua squadra del cuore ha perso la partita
GIOIA O FELICITA': perché la Fiorentina ha battuto la Juventus facendo goal all'ultimo minuto

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché una persona non ha avuto rispetto per lui
SORPRESA: perché un suo amico gli ha fatto un regalo
DISGUSTO: perché ha mangiato un cibo scaduto
PAURA: per l'interrogazione di inglese
RABBIA: perché anche se ha studiato non ha preso un buon voto in inglese
TRISTEZZA: perché non ha preso buoni voti in pagella
GIOIA O FELICITA': perché ha preso buoni voti in pagella
**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe erano assenti 3 alunni.*

CLASSE III N.3 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Campi Bisenzio)

24 alunni di cui 9F e 15M (7 su 24 sono di origine cinese; 4F + 3M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché non si può andare a giocare fuori
SORPRESA: perché una sua amica le ha fatto trovare un regalo
DISGUSTO: perché ha visto qualcuno che ha calpestato un escremento
PAURA: perché ha visto un topo in strada
RABBIA: perché una sua amica le ha rotto la sua roba
TRISTEZZA: perché una sua amica l'ha ingannata e gli ha detto qualcosa che era falso
GIOIA O FELICITA': perché si può andare fuori a giocare

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha incontrato una sua nemica

SORPRESA: perché ha preso 10 in una verifica

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa di amaro

PAURA: perché durante il compito non sa niente

RABBIA: perché non ha mangiato e ha fame

TRISTEZZA: perché è cominciata la scuola

GIOIA O FELICITA': perché è finita la scuola

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha un figlio non bravo

SORPRESA: perché ha mangiato una torta molto buona

DISGUSTO: perché nell'erba ha visto un escremento di cane

PAURA: perché lei è spaventata dai cani

RABBIA: perché ha litigato con una sua amica

TRISTEZZA: perché gli fa male la pancia

GIOIA O FELICITA': perché ha preso 10 a una verifica

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché si sente più forte

SORPRESA: perché ha scoperto qualcosa

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non le è piaciuto

PAURA: perché ha guardato un film horror

RABBIA: perché ha perso 10 euro

TRISTEZZA: perché ha preso 5 nella verifica

GIOIA O FELICITA': perché ha preso 10 nella verifica

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché un compagno di classe gli da noia

SORPRESA: perché gli hanno comperato un regalo a sorpresa per il compleanno

DISGUSTO: quando ha mangiato un cibo che non gli piaceva

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha perso una gara

TRISTEZZA: perché ha perso una gara

GIOIA O FELICITA': perché ha visto un amico che vive in Italia come lui. Anche a me piace il cibo italiano e questo paese perché è pulito ...

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: non gli piacciono i ragazzi italiani perché sono maleducati

SORPRESA: quando ha visto qualcosa all'improvviso

DISGUSTO: quando ha visto uno che sta ballando male

PAURA: quando sta per morire

RABBIA: quando perde

TRISTEZZA: quando non ha wi-fi

GIOIA O FELICITA': perché quando vince

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: quando qualcuno picchia qualcun altro

SORPRESA: perché quando si riceve un regalo

DISGUSTO: quando si mangia qualcosa di scaduto

PAURA: quando è rimasto da solo in casa

RABBIA: quando non trova i soldi che gli servono

TRISTEZZA: quando suo figlio si è fatto male

GIOIA O FELICITA': quando sua figlia gli ha fatto uno scherzo

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha visto una persona che odia

SORPRESA: perché le hanno fatto una festa di compleanno a sorpresa

DISGUSTO: perché ha assaggiato qualcosa di cattivo

PAURA: perché ha sentito un rumore che l'ha spaventata

RABBIA: perché le hanno rubato il suo giubbotto preferito

TRISTEZZA: perché le è morta una persona cara

GIOIA O FELICITA': perché oggi è il suo compleanno

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha appena visto una persona per lei ridicola

SORPRESA: perché ha appena scoperto di aver vinto 50.000 euro al gratta e vinci

DISGUSTO: perché ha appena annusato le ascelle di un uomo sudato

PAURA: perché ha appena visto un film horror

RABBIA: perché ha il ciclo quando va al mare

TRISTEZZA: perché ha perso un suo caro

GIOIA O FELICITA': perché ha tutta la giornata libera per rilassarsi

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha incontrato qualcuno che non sopporta

SORPRESA: perché ha vinto un premio

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa di disgustoso

PAURA: perché sente dei rumori ambigui in casa ed è da sola

RABBIA: perché l'hanno derubata

TRISTEZZA: perché gli è morto un parente

GIOIA O FELICITA': perché gli hanno organizzato una festa a sorpresa

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché Alè non fa goal

SORPRESA: perché ha visto Michael Jackson

DISGUSTO: perché ha pestato una cacca di cane

PAURA: perché vede Alè

RABBIA: perché ha perso a *Fortnite* (videogioco)

TRISTEZZA: perché è arrivato soltanto al secondo livello di *Fortnite* (videogioco)

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto a una partita a *Fortnite* (videogioco)

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché disprezza i giochi di azzardo

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo

DISGUSTO: perché ha notato qualcosa di sporco

PAURA: perché ha giocato ad un videogioco horror

RABBIA: perché è stato imbrogliato a una gara di hip hop

TRISTEZZA: perché non ha vinto alla gara di hip hop

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto alla gara di hip hop

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha visto una persona che non gli piace

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo a sorpresa

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: perché vede una cosa che gli fa paura

RABBIA: quando qualcuno ti ha fatto qualcosa di brutto

TRISTEZZA: quando qualcuno ti ha fatto qualcosa di male

GIOIA O FELICITA': perché ha visto una cosa bella

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: quando Alè dice di essere forte

SORPRESA: quando Alè sfiora di 10 metri la porta

DISGUSTO: perché non gli è piaciuta la salsa da Mc Donald

PAURA: perché si è ritrovato contro Alè nella partitella di allenamento

RABBIA: perché ha perso a Fortnite (videogioco)

TRISTEZZA: perché ha realizzato di aver perso a *Fortnite* (videogioco)

GIOIA O FELICITA': perché ha fatto un goal

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha perso una scommessa

SORPRESA: perché ha visto un lama in giardino

DISGUSTO: perché ha mangiato uno scarabeo

PAURA: perché ha visto un ippopotamo

RABBIA: perché gli hanno rubato la macchina

TRISTEZZA: perché si è fatto male e adesso non può giocare a calcio

GIOIA O FELICITA': perché ha segnato un goal

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché il suo capo gli ha diminuito la paga

SORPRESA: perché ha trovato 150 euro per terra

DISGUSTO: perché ha mangiato il cibo preparato da Alè

PAURA: quando gli hanno puntato una pistola in capo

RABBIA: quando Alè sbaglia a tirare

TRISTEZZA: quando sua moglie, i suoi figli, sua mamma, suo padre, suo nonno, sua nonna, il cane, il gatto, il pesciolino e l'alligatore domestico sono morti

GIOIA O FELICITA': quando è felice

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha visto Alè

SORPRESA: perché è stato licenziato

DISGUSTO: perché ha mangiato cibo andato a male

PAURA: perché ha paura del buio

RABBIA: perché gli hanno rubato la macchina

TRISTEZZA: perché è morta sua nonna

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto una scommessa

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: dalle altre persone quando sei l'unico della classe a prendere la sufficienza a una verifica

SORPRESA: perché gli scappa la cacca

DISGUSTO: perché la mamma per la cena gli ha preparato solo verdure
PAURA: perché non ha niente da mangiare in casa
RABBIA: perché con il videogioco della FIFA ha fatto 90 tiri in porta e marcato zero goal e il suo avversario ogni tiro che fa, fa centro
TRISTEZZA: perché non ha amici
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un bel voto a scuola

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché ha disprezzo per qualcuno
SORPRESA: perché ha appena scoperto di essere in cinta
DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa scaduta
PAURA: perché ha appena visto un film horror
RABBIA: perché ha il ciclo e non può andare in spiaggia
TRISTEZZA: perché gli è morto un parente
GIOIA O FELICITA': perché è stata ammessa all'esame

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché ha visto un atto orribile
SORPRESA: perché gli è stato fatto un regalo che non si aspettava
DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa di poco piacevole
PAURA: perché ha appena visto un film spaventoso
RABBIA: perché ha perso il lavoro
TRISTEZZA: perché ha appena perso il figlio
GIOIA O FELICITA': perché gli è capitato qualcosa di bello

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché gli hanno tolto la parte nel film
SORPRESA: perché ha ottenuto la parte nel film
DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa di cattivo
PAURA: perché stanno decidendo di togliergli la parte in un film
RABBIA: perché ha perso la parte in un film
TRISTEZZA: perché ha perso la parte in un film
GIOIA O FELICITA': quando Alè si è fratturato un dito

**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe erano assenti 3 alunni.*

CLASSE III N.4 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

25 alunni di cui 13F e 12M (7 su 25 sono di origine cinese; 5F + 2M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché il suo telefono è caduto e si è rotto
SORPRESA: perché i suoi genitori le hanno comprato il biglietto per andare a vedere il suo cantante preferito
DISGUSTO: perché ha mangiato una mela marcia
PAURA: perché qualcuno si è nascosto dietro la porta e le ha urlato
RABBIA: perché un compagno di classe ha preso il suo righello e lo ha rotto
TRISTEZZA: perché nessuno si è ricordato del suo compleanno
GIOIA O FELICITA': perché non va a scuola

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché una sua amica l'ha tradita

SORPRESA: perché ha preso un buon voto in verifica anche se non ha studiato tanto

DISGUSTO: perché ha mangiato i pomodori

PAURA: perché è rimasta a casa da sola

RABBIA: perché i suoi compagni la prendono in giro

TRISTEZZA: perché si va tutti i giorni a scuola

GIOIA O FELICITA': perché non si va a scuola

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché è stata picchiata

SORPRESA: perché le hanno fatto una festa a sorpresa per il suo compleanno

DISGUSTO: perché ha mangiato una torta andata a male

PAURA: perché è spaventata da qualcosa che vede

RABBIA: perché un compagno di classe ha mangiato la sua merenda per farle uno scherzo

TRISTEZZA: perché deve fare i compiti

GIOIA O FELICITA': perché ha preso il massimo dei voti all'esame

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché qualcuno è cattivo con lei

SORPRESA: perché le hanno fatto una festa a sorpresa per il suo compleanno

DISGUSTO: perché ha mangiato un pesce scaduto

PAURA: perché è spaventata dai fantasmi

RABBIA: perché qualcuno l'ha tradita

TRISTEZZA: perché non ha preso un buon voto in inglese

GIOIA O FELICITA': perché ha preso un buon voto in italiano

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché qualcuno non la rispetta

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo che non aspettava

DISGUSTO: perché ha mangiato un pomodoro

PAURA: perché vede qualcosa che la spaventa

RABBIA: perché è stata presa in giro da una amica

TRISTEZZA: perché è stata tradita da un'amica

GIOIA O FELICITA': perché va a giocare fuori con gli amici o gioca con gli amici al telefono

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché qualcuno non ha rispetto di ciò che è suo

SORPRESA: perché qualcuno gli ha fatto uno scherzo

DISGUSTO: perché ha mangiato i pomodori

PAURA: perché è arrivato in ritardo per la gita

RABBIA: perché un compagno di classe ha preso le sue cose senza chiedere il permesso

TRISTEZZA: perché ha preso un brutto voto a scuola

GIOIA O FELICITA': perché ha guardato un bel film

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché in Cina qualcuno ha preso le sue cose

SORPRESA: perché ha perso il cellulare

DISGUSTO: perché ha mangiato una mela

PAURA: perché è salito su una montagna

RABBIA: perché qualcuno gli ha urlato contro

TRISTEZZA: perché ha preso 5 alla verifica di matematica

GIOIA O FELICITA': perché ha giocato ai videogiochi

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica l'ha tradita

SORPRESA: perché ha preso un bel voto alla verifica

DISGUSTO: perché ha visto un cibo che non gli piace

PAURA: perché ha visto un film spaventoso

RABBIA: perché è stata preso in giro

TRISTEZZA: perché ha perso una nonna

GIOIA O FELICITA': perché ha ricevuto un regalo

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica l'ha tradita

SORPRESA: perché sua madre le ha fatto un regalo

DISGUSTO: perché ha mangiato un cibo che non le piace

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché è stata contraddetta anche se aveva ragione

TRISTEZZA: perché ha perso sua nonna

GIOIA O FELICITA': perché ha ottenuto un buon risultato a scuola

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha visto un suo amico vestito male

SORPRESA: perché ha trovato un regalo a casa

DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa che non gli piace

PAURA: quando vede un ragno

RABBIA: perché la sua amica le ha rubato un braccialetto

TRISTEZZA: perché è morto il suo criceto

GIOIA O FELICITA': perché ha preso 9 al compito in classe

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché si è lasciata e il suo ex l'ha rimpiazzata dopo 3 ore

SORPRESA: perché il suo migliore amico ha scoperto che l'amava

DISGUSTO: perché alla maggior parte della gente piace il programma televisivo "Lydia e Stiles"

PAURA: perché c'è un pazzo che la insegue dicendole "scappa"

RABBIA: perché la Professoressa di italiano le ha messo 4 - -

TRISTEZZA: perché le sue amiche non credono a un suo sogno e che un giorno potrà realizzarsi

GIOIA O FELICITA': perché ha realizzato il suo sogno e ha trovato una persona vera

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché qualcuno le ha dato noia

SORPRESA: perché gli hanno regalato qualcosa di bello

DISGUSTO: perché ha visto una cacca per terra
PAURA: perché ha visto uno squalo
RABBIA: perché ha litigato con un suo amico
TRISTEZZA: perché i suoi genitori si sono lasciati
GIOIA O FELICITA': perché ha visto la sua *crush*

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché i suoi compagni di classe si sono comportati male con lei
SORPRESA: perché i suoi genitori le hanno organizzato una festa a sorpresa
DISGUSTO: perché sua nonna le ha cucinato i broccoli
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché suo fratello le dà sempre noia
TRISTEZZA: perché oggi è venuta a mancare sua nonna
GIOIA O FELICITA': perché ha scoperto che questa estate farà un viaggio bellissimo

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché è stata tradita da un amico
SORPRESA: perché non si aspettava di ricevere un regalo
DISGUSTO: perché ha mangiato le zucchine
PAURA: perché è sola in casa e sente dei passi che provengono dalla cucina
RABBIA: perché qualcuno l'ha presa per le spalle
TRISTEZZA: perché ha preso 5 alla verifica
GIOIA O FELICITA': perché ha comprato un cavallo

STUDENTE 15 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: per qualcuno che ha fatto qualcosa che non gli garba
SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo che non si aspettava
DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli garba
PAURA: perché gli sono entrati i ladri in casa
RABBIA: perché lo hanno offeso
TRISTEZZA: perché gli è morto un parente
GIOIA O FELICITA': perché ha avuto un aumento di stipendio al lavoro

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: per i ladri che spremano la vita a fare del male alla gente giusta, ma mi trattengo per non dirgli parole offensive
SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a sorpresa e un regalo
DISGUSTO: perché ha visto del vomito e un piatto di broccoli
PAURA: perché non sa cosa si cela nel buio e perché prova ansia per un voto atteso alla verifica
RABBIA: perché una persona lo insulta e gli dà fastidio
TRISTEZZA: perché gli è morta una persona cara o perché ha preso 5 in verifica
GIOIA O FELICITA': perché ha preso 10 all'interrogazione o perché gioca alla playstation

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché qualcuno lo ha preso in giro
SORPRESA: perché ha trovato un regalo in casa
DISGUSTO: perché ha mangiato un cibo che non gli piace
PAURA: perché si è trovato un ladro davanti

RABBIA: perché gli hanno rubato il telefono
TRISTEZZA: perché gli è morto il gatto
GIOIA O FELICITA': perché gli hanno regalato un cane

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un amico lo tradisce
SORPRESA: perché non si aspettava che suo padre gli portava un regalo
DISGUSTO: perché ha visto del sangue e a lui fa effetto
PAURA: perché un suo amico si è travestito da clown e gli ha fatto uno scherzo
RABBIA: perché un suo compagno di classe gli ha rubato una penna
TRISTEZZA: perché è stato offeso
GIOIA O FELICITA': perché la sua squadra ha vinto ai mondiali

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché è stato tradito da un amico
SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo a sorpresa
DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che gli faceva schifo
PAURA: perché non si è sentito protetto ed ha avuto un trauma
RABBIA: perché è stato insultato e non si è sentito rispettato
TRISTEZZA: perché è depresso e non sa cosa fare
GIOIA O FELICITA': perché sta bene con gli amici o ha ottenuto qualcosa che desiderava

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché è stato tradito
SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a sorpresa
DISGUSTO: perché ha visto una persona che vomitava
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché è stato offeso
TRISTEZZA: perché ha avuto una perdita in famiglia
GIOIA O FELICITA': perché ha ottenuto una laurea universitaria

STUDENTE 21 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha visto una ragazza molto brutta
SORPRESA: perché ha visto una macchina molto bella
DISGUSTO: perché ha mangiato un cibo strano e non buono
PAURA: perché ha molta paura del buio
RABBIA: perché qualcuno lo ha insultato
TRISTEZZA: perché a scuola gli hanno rubato il lapis
GIOIA O FELICITA': perché gli hanno comprato "Call of duty"

STUDENTE 22 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un individuo che credeva un amico si è rivelato il contrario
SORPRESA: perché è avvenuto un fatto inaspettato
DISGUSTO: perché ha toccato qualcosa di sconosciuto con consistenza viscida
PAURA: perché ha disobbedito a un suo genitore ed ora non conosce la conseguenza della sua azione
RABBIA: perché qualcuno ha parlato di lui senza neanche conoscerlo
TRISTEZZA: perché una sua azione non ha avuto la conseguenza desiderata
GIOIA O FELICITA': perché ha portato a termine un suo obiettivo personale

STUDENTE 23 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché è stato tradito da un suo amico

SORPRESA: perché non si aspettava un regalo da sua moglie

DISGUSTO: perché ha mangiato gli spinaci

PAURA: perché ha visto un film horror al cinema

RABBIA: perché la Juventus ha subito un goal in una partita importante di Champions

TRISTEZZA: perché ha preso 4 alla verifica di storia

GIOIA O FELICITA': perché ha preso 10 alla verifica di geografia

STUDENTE 24 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché è arrabbiata con il suo compagno di classe C. che non fa altro che darle noia

SORPRESA: perché Ed Sheeran verrà in concerto a Firenze a Giugno

DISGUSTO: perché a ricreazione ha sentito l'odore della merenda di M. che non mangia

PAURA: perché pensa agli esami che dovrà sostenere quest'anno

RABBIA: perché la sua compagna di banco continua a darle i pizzicotti

TRISTEZZA: perché è stata allontanata dalla sua compagna di banco

GIOIA O FELICITA': perché ha saputo che per la gita di fine anno andrà all'isola d'Elba

STUDENTE 25 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché un amico l'ha offeso

SORPRESA: perché ha preso 4 in geografia

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: perché ha visto dei ragazzi picchiarsi

RABBIA: perché hanno picchiato un suo amico

TRISTEZZA: perché lo hanno brontolato

GIOIA O FELICITA': perché va in Brasile

CLASSE III N.5 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

23 alunni di cui 10F e 13M (6 su 23 sono di origine cinese; 3F + 3M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché lei non si sente abbastanza bella

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo

DISGUSTO: perché ha visto una scena schifosa

PAURA: perché ha paura di essere stata bocciata

RABBIA: perché un suo compagno l'ha rimproverata

TRISTEZZA: perché nessuno le parla

GIOIA O FELICITA': perché ha comprato un nuovo telefono

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha visto un carattere di un compagno di classe che non le piace

SORPRESA: perché ha trovato belli amici che la trattano bene anche se è cinese

DISGUSTO: perché ha trovato una compagna che le da noia e che non le piace

PAURA: perché quest'anno finisce la scuola e ci sono gli esami e poi l'anno prossimo ci saranno nuovi compagni

RABBIA: perché altre persone la offendono solo perché è di un altro colore
TRISTEZZA: perché altre persone non le credono e non vogliono sentirla parlare
GIOIA O FELICITA': perché quando fa motoria a scuola viene scelta per prima tra le femmine quando si fanno le squadre per giocare

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché vede una persona che non sopporta
SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo
DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa che non gli piace
PAURA: perché ha visto un topo
RABBIA: perché gli prendono le cose
TRISTEZZA: perché gli è morto il criceto
GIOIA O FELICITA': perché esce con gli amici

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché ha visto un truffatore che truffa un vecchio
SORPRESA: perché ha visto una persona con tantissimo talento
DISGUSTO: perché ha visto un animale tagliato a metà
PAURA: perché ha visto un animale selvatico molto aggressivo
RABBIA: perché gli hanno rubato un oggetto molto importante
TRISTEZZA: perché ha visto i bambini dell'Africa morire di fame
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un buon voto a scuola

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché ha visto persone che non gli piacciono e che raccontano quello che è successo
SORPRESA: perché ha visto i suoi amici che gli hanno preparato il regalo, ma il regalo non gli piace
DISGUSTO: perché gli è stato fatto uno scherzo che non gli è piaciuto molto
PAURA: perché ha visto delle cose che non gli sono piaciute molto, cose che non ha visto o sentito mai, oppure perché gli è capitato un incidente
RABBIA: perché stai facendo cose che ti impegnano molto e qualcuno ti da noia
TRISTEZZA: perché è successo qualcosa che non gli piace ma lui non ha il poter di cambiare
GIOIA O FELICITA': perché gli hanno regalato o ha comprato le cose che gli interessano ma che non ha mai avuto

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché ha visto qualcuno che picchia un altro
SORPRESA: perché ha perso il telefono
DISGUSTO: perché ha visto qualcuno che ha vomitato
PAURA: perché ha visto un cane
RABBIA: perché lo hanno brontolato
TRISTEZZA: perché ha preso un voto basso
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un voto alto

STUDENTE 7 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché vede una persona strana che non sopporta
SORPRESA: perché le hanno fatto un regalo inaspettato
DISGUSTO: perché ha visto una persona vomitare

PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché ha litigato con un suo amico
TRISTEZZA: perché gli è morto il cane
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un bel voto

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché guarda la sua migliore amica mentre la sta tradendo con un'altra e la prende in giro
SORPRESA: perché è rimasta sorpresa dal comportamento della sua migliore amica e non crede ai suoi occhi
DISGUSTO: perché ha visto un compagno che vomita
PAURA: perché ha paura di andare all'interrogazione
RABBIA: perché non ha amici che la accettano e vede gli altri che sono felici
TRISTEZZA: perché non viene apprezzata
GIOIA O FELICITA': perché gioca in gruppo con tutti i suoi amici e i suoi amici le vogliono bene

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché vede una persona che non le sta simpatica
SORPRESA: perché ha visto qualcosa che gli piace
DISGUSTO: perché ha visto 2 ragazze che sputavano in strada
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché gli hanno preso il telefono
TRISTEZZA: perché gli è morto il cane
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un bel voto a scuola

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha assistito ad una scena dove lei avrebbe reagito in modo diverso
SORPRESA: perché ha scoperto qualcosa di bello oppure no, che la rende meravigliata
DISGUSTO: perché, ad esempio, non le piace da mangiare
PAURA: perché prova una sensazione di solitudine oppure ha sentito un rumore anomalo
RABBIA: perché ha litigato con qualcuno
TRISTEZZA: perché gli manca qualcuno, oppure perché non gli piace quello che sta facendo
GIOIA O FELICITA': perché è insieme alla compagnia giusta e sta facendo quello che le piace

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha conosciuto il carattere di una persona che non gli è piaciuta
SORPRESA: perché è accaduto qualcosa di speciale per lui
DISGUSTO: perché qualcuno ha fatto qualcosa che a lui non piace
PAURA: perché ha paura di qualcosa che ha davanti agli occhi
RABBIA: perché qualcuno lo prende in giro
TRISTEZZA: perché ci è rimasto male su qualche argomento
GIOIA O FELICITA': perché qualcuno ha esaudito qualcosa che lui sognava

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché i suoi genitori si sono lasciati

SORPRESA: perché non vede suo padre da un mese perché è al lavoro all'estero e gli fa una sorpresa e lo va a prendere a scuola

DISGUSTO: perché mangia qualcosa che non gli piace

PAURA: perché sente dei rumori in casa

RABBIA: perché vede la sua ragazza con un altro ragazzo

TRISTEZZA: perché la sua nonna è venuta a mancare

GIOIA O FELICITA': perché sta insieme ad un suo amico

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un tuo amico cerca di farti conoscere una ragazza e ti manda una foto e poi scopri che è molto diversa

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo a sorpresa

DISGUSTO: perché ha mangiato la pizza con l'ananas

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché lo hanno sfidato

TRISTEZZA: perché in un film muore un animale

GIOIA O FELICITA': perché sta con la sua famiglia

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché vede un amico che lo tradisce

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo che gli piace tanto

DISGUSTO: perché ha visto una cosa che non gli piace

PAURA: perché è diventato padre

RABBIA: perché un suo amico dice i suoi segreti ad altri

TRISTEZZA: perché gli è morta la nonna

GIOIA O FELICITA': perché ha trovato un nuovo amico che è molto simpatico

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché vede che un amico l'ha tradito

SORPRESA: perché gli hanno fatto il suo regalo preferito

DISGUSTO: perché vede un cibo orrendo

PAURA: perché è diventato padre

RABBIA: perché un suo amico lo ha offeso

TRISTEZZA: perché gli è morto un parente

GIOIA O FELICITA': perché si sposa

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché lo hanno tradito

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo che desiderava tanto

DISGUSTO: perché ha mangiato i broccoli che non gli piacciono tanto ma aveva fame

PAURA: perché sta per fare una cosa che non ha mai fatto prima

RABBIA: perché gli hanno fatto un torto

TRISTEZZA: perché è morto un suo caro

GIOIA O FELICITA': perché ha realizzato un suo desiderio

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché non sopporta il carattere di una persona che non gli sembrava così

SORPRESA: perché rivede una persona che non rivedeva da tempo

DISGUSTO: perché ha visto scene di persone aperte in due

PAURA: perché in una strada di notte gli compare una persona che continua a seguirlo

RABBIA: perché una persona lo ha tradito

TRISTEZZA: perché viene a sapere notizie di persone innocenti uccise per vendetta

GIOIA O FELICITA': perché sta passando un giorno fantastico e pieno di divertimento

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché si è accorto che una persona lo ha preso in giro

SORPRESA: perché ha visto qualcosa che non si sarebbe aspettato

DISGUSTO: perché ha visto qualcosa che non gli piace

PAURA: perché gli è accaduto un fatto di cui si è spaventato

RABBIA: perché ha litigato con una persona a lui cara

TRISTEZZA: perché è successo qualcosa di brutto a lui e a una persona a cui è legato

GIOIA O FELICITA': perché si sta divertendo con un suo amico

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché il cane gli ha fatto un bisogno in casa

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo stupefacente

DISGUSTO: perché deve mangiare i broccoli

PAURA: perché pensa di aver preso un brutto voto in matematica

RABBIA: perché qualcuno gli da noia

TRISTEZZA: perché per aver preso un 4 alla verifica di matematica

GIOIA O FELICITA': perché può andare a casa del suo migliore amico

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché non si sente bella

SORPRESA: perché ha preso 4 in inglese

DISGUSTO: perché non le piace il cibo

PAURA: perché sta per essere interrogata

RABBIA: perché non trova la penna

TRISTEZZA: perché è stata presa in giro

GIOIA O FELICITA': perché ha preso un bel voto

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché ha visto qualcosa che non gli piace

SORPRESA: perché gli hanno regalato un cane

DISGUSTO: perché ho mangiato qualcosa

PAURA: perché ha visto un ragno

RABBIA: perché non ha ottenuto quello che voleva

TRISTEZZA: perché gli è morto il gatto

GIOIA O FELICITA': perché oggi esce con gli amici

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché sa di essere disprezzata da un'altra persona che non gli sta simpatica

SORPRESA: perché gli hanno fatto una sorpresa o un regalo inaspettato

DISGUSTO: perché ha visto un insetto o sta mangiando qualcosa che non gli piace

PAURA: perché un suo amico l'ha spaventata

RABBIA: perché ha litigato con un amico

TRISTEZZA: perché un suo parente è partito

GIOIA O FELICITA': perché gli hanno regalato un cucciolo

**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe era assente un alunno.*

CLASSE III N.6 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Firenze)

24 alunni di cui 10F e 14M (11 su 23 sono di origine cinese; 6F + 5M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: le persone che parlano cose di me

SORPRESA: quando c'è un regalo

DISGUSTO: quando mangio qualcosa che non mi piace

PAURA: quando sono da sola

RABBIA: quando le compagne mi danno noia

TRISTEZZA: quando ho perso una palla per giocare

GIOIA O FELICITA': quando mia sorella ha comprato un orso per giocare

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: quando le persone che parlano di me

SORPRESA: per un bel regalo

DISGUSTO: per un cibo che non piace

PAURA: quando c'è interrogazione dei professori

RABBIA: quando in classe mi danno noia

TRISTEZZA: quando ho litigato con un'amica

GIOIA O FELICITA': quando si è preso un bel voto

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: le persone che parlano di me

SORPRESA: regali che volevo prima regalati dagli amici

DISGUSTO: vedere in strada un topo morto

PAURA: di un mio genitore con cui sono arrabbiata

RABBIA: quando in classe nostra il Prof. inizia ad urlare con rabbia

TRISTEZZA: quando ho perso una cosa importante per me

GIOIA O FELICITA': quando sono andata in gita con la mia classe

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: quelle persone che parla cose di me

SORPRESA: quando vedo regali regalati dagli amici che volevo da prima

DISGUSTO: le persone della famiglia

PAURA: perché vede un ragno

RABBIA: perché ha fatto un litigio con un amico

TRISTEZZA: per papà e mamma della famiglia

GIOIA O FELICITA': quando mi danno regali o soldi

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: non le piace un movimento o le parole che dice una persona

SORPRESA: quando c'è la preparazione del compleanno degli amici

DISGUSTO: per un gusto del gelato che non gli è piaciuto

PAURA: perché ha guardato un film horror in tv

RABBIA: quando le cose non fatte bene chiesto a un amico

TRISTEZZA: per aver visto un film triste

GIOIA O FELICITA': quando qualcuno mi porta a mangiare al ristorante

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: quando il fidanzato prima era con lei e poi è andato con un'altra

SORPRESA: quando vede un regalo

DISGUSTO: quando vede qualcosa che non gli è piaciuto

PAURA: quando vede un ragno

RABBIA: perché la sua amica gli ha rotto la sua macchina preferita

TRISTEZZA: quando è stata lasciata dal fidanzato

GIOIA O FELICITA': perché festeggia il compleanno con gli amici

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: il suo miglior amico lo abbandona e fa i compiti con un altro

SORPRESA: ho trovato un cane a cane

DISGUSTO: ho trovato per terra del vomito

PAURA: hanno scoperto che non ha pagato le tasse

RABBIA: gli hanno fatto uno scherzo che non gli è piaciuto

TRISTEZZA: ha litigato con la sua ragazza

GIOIA O FELICITA': prende un buon voto all'esame universitario

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché una persona che gli aveva detto che avrebbe giocato con lui poi gioca con un'altra persona

SORPRESA: perché i suoi amici fanno qualcosa per te

DISGUSTO: perché ha visto un cane morto

PAURA: perché un ladro gli è entrato in casa

RABBIA: perché i suoi amici non vogliono giocare con lui

TRISTEZZA: perché la sua macchina gli si è rotta

GIOIA O FELICITA': perché lui ha trovato tanti soldi

STUDENTE 9 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché ha visto una persona che copia

SORPRESA: perché ha vinto 999999 euro

DISGUSTO: perché ha pestato una cacca

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha litigato con il suo cane

TRISTEZZA: perché gli sono morti dei parenti

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto la Champions

STUDENTE 10 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché un amico voleva prima fare i compiti con lui e poi li fa con un altro amico

SORPRESA: perché gli amici gli hanno preparato il suo compleanno

DISGUSTO: perché ha visto vomitare un suo amico

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché il suo babbo gli ha rotto il computer

TRISTEZZA: perché il Prof. non lo ha mandato in bagno

GIOIA O FELICITA': perché oggi una Prof. è assente e guarderemo 5 ore di film a scuola

STUDENTE 11 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché un amico voleva prima fare la tesina con lui e poi l'ha fatta con un altro amico

SORPRESA: perché mio babbo mi ha comprato un nuovo cellulare

DISGUSTO: perché oggi ho visto un bambino vomitare

PAURA: perché Simone era saltato fuori da dietro la porta

RABBIA: perché Luca gli ha rotto il telefono

TRISTEZZA: perché Mario si trasferisce in Spagna

GIOIA O FELICITA': perché oggi non c'è la scuola

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché gli hanno fatto un brutto scherzo

SORPRESA: perché gli hanno regalato un gatto

DISGUSTO: perché ha sentito una canzone di un artista che non gli piaceva

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché gli hanno bucato le ruote della macchina

TRISTEZZA: perché gli è morto il gatto

GIOIA O FELICITA': perché è andata a Londra

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: per aver visto qualcosa che non gli piace tipo una persona poco simpatica

SORPRESA: per aver visto qualcosa che la stupisce tipo delle acrobazie

DISGUSTO: per aver assaggiato qualcosa che non gli piace tipo i broccoli

PAURA: per aver visto qualcosa di brutto tipo un ragno

RABBIA: per una persona che l'ha offesa

TRISTEZZA: per aver passato una giornata noiosa

GIOIA O FELICITA': per una buona notizia tipo essere promossa con buoni voti

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché non le piace un monumento che vede

SORPRESA: perché ha visto che c'è una festa e non se l'aspettava

DISGUSTO: perché a lei non piace il gelato con la menta

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché l'hanno tradita

TRISTEZZA: perché ha perso un parente a cui teneva tanto

GIOIA O FELICITA': perché sta per finire la scuola

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: per aver visto un gatto morto per strada

SORPRESA: perché ha vinto al superenalotto

DISGUSTO: perché ha mangiato i broccoli

PAURA: perché gli amici gli hanno fatto uno scherzo

RABBIA: perché gli amici lo hanno gravemente offeso

TRISTEZZA: perché gli è morto un parente

GIOIA O FELICITA': perché è diventato direttore di un ufficio

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un amico l'ha tradito

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo inaspettato a Natale

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che era scaduto
PAURA: perché ha visto un film dell'orrore
RABBIA: perché gli amici lo hanno tradito
TRISTEZZA: perché ha la febbre e non può andare a giocare fuori con gli amici
GIOIA O FELICITA': perché ha superato un esame

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: per aver visto un brutto quadro
SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo inaspettato
DISGUSTO: perché ha mangiato i broccoli
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché gli amici lo hanno tradito
TRISTEZZA: perché è caduto
GIOIA O FELICITA': perché si è sposato

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: per aver visto la persona che disprezza
SORPRESA: perché ha visto una cosa che gli piace
DISGUSTO: perché ha visto una cosa che non gli piace
PAURA: perché si è spaventato
RABBIA: perché ha litigato con qualcuno
TRISTEZZA: perché è successa una brutta cosa
GIOIA O FELICITA': perché è successa una bella cosa

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: per aver visto la persona che odia
SORPRESA: perché gli hanno fatto il regalo che voleva tanto
DISGUSTO: perché non voleva mangiare i broccoli
PAURA: perché ha visto un mostro
RABBIA: perché ha litigato con una amica
TRISTEZZA: perché gli è morta una tartaruga del suo acquario
GIOIA O FELICITA': perché ha preso un bel voto

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: quando gli dà noia il comportamento di una persona
SORPRESA: quando vede una cosa che non ci si aspetta
DISGUSTO: quando vede una cosa che gli fa schifo
PAURA: quando vede una cosa che lo spaventa tipo un film horror
RABBIA: quando una persona fa qualcosa che non gli piace
TRISTEZZA: quando una persona lo fa stare male o quando gli accade qualcosa di brutto
GIOIA O FELICITA': quando qualcuno lo fa stare bene

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: vedere persone che mi stanno antipatiche
SORPRESA: quando ricevo un regalo
DISGUSTO: quando assaggio un cibo che non mi piace
PAURA: quando vedo un film horror
RABBIA: quando non riesco a fare quello che voglio
TRISTEZZA: quando litigo con la mia ragazza

GIOIA O FELICITA': quando gioco a calcio, quando sono fuori con gli amici o quando sono fuori con la mia ragazza

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: quando gli dicono una bugia e si sente male

SORPRESA: quando ha visto una cosa molto bella

DISGUSTO: quando ha visto una cosa che non gli piace

PAURA: quando ha visto una cosa che lo ha spaventato

RABBIA: quando è arrabbiato con una persona

TRISTEZZA: quando si è fatto molto male

GIOIA O FELICITA': quando è felice di stare con gli amici

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché ha visto un “amico” che non sopporta

SORPRESA: perché ha trovato un lavoro fisso vicino casa

DISGUSTO: perché ha visto morire un piccione dissanguato

PAURA: perché in casa sua c'è un ladro

RABBIA: perché gli hanno bruciato la macchina

TRISTEZZA: perché gli è morto un familiare

GIOIA O FELICITA': perché gli è nato un figlio

**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe era assente un alunno.*

CLASSE III N.7 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Campi Bisenzio)

25 alunni di cui 11F e 14M (6 su 23 sono di origine cinese; 2F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché una amica ha detto che sarebbe andata a casa sua ma ha cambiato idea

SORPRESA: perché ha preso un bel voto alla verifica

DISGUSTO: perché quando fa i compiti a casa non capisce

PAURA: perché ha visto un topo

RABBIA: perché è stata offesa

TRISTEZZA: perché non ha fatto bene la verifica

GIOIA O FELICITA': perché è il suo compleanno

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché la persona che non piace a lei sta piangendo

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo

DISGUSTO: perché non gli piace la cosa che ha mangiato

PAURA: perché è andata in un posto che non conosceva

RABBIA: perché la mamma gli ha brontolato

TRISTEZZA: perché la scuola ha preso un brutto voto

GIOIA O FELICITA': perché va a giocare

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché non gli piace mangiare

SORPRESA: perché gli hanno regalato un gioco

DISGUSTO: perché non gli piace la carne

PAURA: perché ha paura di sua madre

RABBIA: perché è arrabbiato con suo padre
TRISTEZZA: perché non può giocare con il computer
GIOIA O FELICITA': perché può andare in Cina

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché non gli piace mangiare
SORPRESA: perché gli hanno regalato un gioco
DISGUSTO: perché non gli piace il pesce
PAURA: perché ha paura dei cani
RABBIA: perché ha rabbia verso gli amici
TRISTEZZA: perché non ha il telefono per giocare
GIOIA O FELICITA': perché può andare fuori a giocare

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché ha visto un uomo che parla in autobus ad alta voce
SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo
DISGUSTO: perché sta facendo i compiti
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché è stato offeso
TRISTEZZA: perché gli è morto il gatto
GIOIA O FELICITA': perché ha vinto un premio

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché qualcuno lo prende in giro
SORPRESA: perché qualcuno gli ha fatto un regalo
DISGUSTO: quando fa i compiti
PAURA: perché ha visto un film horror
RABBIA: perché ha perso la chiave di casa
TRISTEZZA: perché un suo genitore è malato
GIOIA O FELICITA': perché ha vinto 10 mila

STUDENTE 7 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché è stata tradita da un amico
SORPRESA: perché le hanno regalato un manga
DISGUSTO: perché ha mangiato una ricotta scaduta
PAURA: perché ha visto un ladro in casa sua
RABBIA: perché ha preso una multa
TRISTEZZA: perché è stata lasciata
GIOIA O FELICITA': perché è passata all'esame

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: quando qualcuno la prende in giro
SORPRESA: quando ci sono le verifiche e le interrogazioni a sorpresa
DISGUSTO: quando i suoi genitori cucinano le verdure
PAURA: quando ha paura delle interrogazioni
RABBIA: quando sua sorella le dà la colpa per una cosa che non ha fatto e i suoi genitori le credono
TRISTEZZA: quando prende un brutto voto
GIOIA O FELICITA': quando studia e prende un buon voto

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha scoperto che quella che credeva una amica parla male di lei

SORPRESA: perché le hanno fatto un regalo che non si aspettava

DISGUSTO: perché ha mangiato del cibo avariato

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha avuto dei problemi al lavoro

TRISTEZZA: perché è morto un suo caro parente

GIOIA O FELICITA': perché ha realizzato un suo sogno

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua amica non è uscita con lei ma con suo il fidanzato

SORPRESA: perché ha saputo dove andrà in gira a fine anno scolastico

DISGUSTO: perché ha saputo che mangerà il minestrone di verdure per cena

PAURA: perché ha paura di aver preso un brutto voto

RABBIA: perché ha litigato con i suoi genitori

TRISTEZZA: perché le manca suo nonno

GIOIA O FELICITA': perché ha superato gli esami INVALSI senza problemi

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché è stata insultata dai suoi amici

SORPRESA: perché non si aspettava che arrivasse suo cugino dal Brasile

DISGUSTO: perché ha trovato una mosca morta nel piatto

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché le hanno sporcato la maglia con l'indelebile

TRISTEZZA: perché le è morto il gatto

GIOIA O FELICITA': perché le hanno fatto un bel regalo

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché ha assistito a un atteggiamento sgradevole

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo

DISGUSTO: perché ha mangiato i cavoletti di Bruxelles

PAURA: perché ha pensato a dei ricordi sgradevoli

RABBIA: perché ha subito un torto

TRISTEZZA: perché ha ricevuto una brutta notizia

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto un premio

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché qualcuno o chiamava di continuo perché era molto arrabbiata con lui

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo

DISGUSTO: perché ha mangiato i broccoli

PAURA: perché ha visto il pagliaccio assassino

RABBIA: perché ha preso un brutto voto a scuola

TRISTEZZA: perché voleva un regalo diverso da quello che gli hanno fatto

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto una schedina al centro SNAI

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha subito un tradimento dalla moglie

SORPRESA: perché ha ricevuto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché ha mangiato un gelato al tonno

PAURA: perché ha visto un fantasma

RABBIA: perché ha perso una partita a *Fortnite* (videogioco)

TRISTEZZA: perché ha perso la famiglia

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto alla lotteria

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché la sua squadra del cuore ha perso la partita per colpa del portiere

SORPRESA: perché ha scoperto che sua cugina arriverà a casa sua senza preavviso

DISGUSTO: perché ha appena mangiato dei broccoli

PAURA: perché ha appena assistito a un furto

RABBIA: perché ha appena scoperto che dovrà pagare 500 euro di bollette

TRISTEZZA: perché non può uscire e deve studiare per la verifica di domani

GIOIA O FELICITA': perché ha visto la zia sposarsi

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha appena ricevuto un tradimento

SORPRESA: perché ha appena ricevuto il telefono che ha tanto atteso

DISGUSTO: perché ha mangiato una cosa che non gli piace

PAURA: perché ha visto un ladro

RABBIA: perché ha perso la partita

TRISTEZZA: perché ha perso il cane

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto la schedina

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché una sua amica le ha appena fatto un torto

SORPRESA: perché i suoi genitori le hanno regalato un gatto

DISGUSTO: per il cibo che ha appena mangiato al ristorante

PAURA: perché la strada per tornare a casa sua è buia

RABBIA: perché la sua mamma le ha rovinato un vestito

TRISTEZZA: perché un suo amico è andato all'ospedale

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto alla lotteria

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché il suo amico non è venuto al cinema

SORPRESA: perché gli hanno fatto un regalo

DISGUSTO: perché ha assaggiato le lumache al pomodoro

PAURA: perché gli hanno fatto uno scherzo molto pesante

RABBIA: perché gli hanno rubato il portafoglio

TRISTEZZA: perché gli è morto il gatto

GIOIA O FELICITA': perché Valentino Rossi ha vinto al gran premio

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché ha subito un tradimento

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo

DISGUSTO: perché non le piace la verdura

PAURA: perché ha visto un film horror e sente dei rumori in casa

RABBIA: perché suo fratello le ha preso il telefono

TRISTEZZA: perché suo marito ha fatto un incidente

GIOIA O FELICITA': perché ha ricevuto una proposta di lavoro

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché sua sorella non potrà venire

SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a casa sua

DISGUSTO: perché ha appena mangiato dell'aglio

PAURA: perché gli hanno fatto uno scherzo

RABBIA: perché è rimasto chiuso fuori di casa

TRISTEZZA: perché gli hanno dato una brutta notizia

GIOIA O FELICITA': perché si è fidanzato

STUDENTE 21 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché la madre gli aveva detto che sarebbero andati al centro commerciale invece poi non sono andati

SORPRESA: perché ha visto un uccello che si può trovare solo dall'altra parte del mondo

DISGUSTO: perché per sbaglio ha mangiato una merendina scaduta

PAURA: perché ha sentito dei rumori strani in casa

RABBIA: perché gli si è rotta la bici e ora non può più uscire con gli amici

TRISTEZZA: perché ora il suo cane non c'è più e ogni volta che vede un altro cane si ricorda di lui

GIOIA O FELICITA': perché suo figlio ha preso un bel voto a scuola

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché è stata presa in giro da una sua grande amica

SORPRESA: perché le hanno regalato un gattino

DISGUSTO: perché ha mangiato il minestrone di verdure

PAURA: perché le hanno fatto uno scherzo

RABBIA: perché le hanno rotto il finestrino della macchina

TRISTEZZA: perché è in lutto

GIOIA O FELICITA': perché è circondata dai suoi amici

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

DISPREZZO: perché J.non è più suo amico

SORPRESA: perché gli hanno fatto una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché non gli piace il cibo cinese

PAURA: perché ha paura di cadere da un grattacielo

RABBIA: perché gli hanno rubato la macchina

TRISTEZZA: perché è morta sua nonna

GIOIA O FELICITA': perché è finita la scuola

STUDENTE 24 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché a suo figlio non gli è piaciuto il regalo che gli ha fatto

SORPRESA: perché ha trovato la sua macchina graffiata

DISGUSTO: perché ha trovato un pelo dentro la pasta

PAURA: perché ha visto un ragno enorme sul muro

RABBIA: perché sua moglie lo ha tradito

TRISTEZZA: perché non è riuscito a prendere la patente

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto 50 mila euro

**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe era assente un alunno.*

CLASSE III N.8 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

25 alunni di cui 11F e 14M (7 su 25 sono di origine cinese; 5F + 2M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché una amica ha parlato male di lei

SORPRESA: perché una amica l'ha invitata a una festa

DISGUSTO: perché ha bevuto un latte scaduto

PAURA: perché qualcuno può fare del male

RABBIA: perché ha litigato con sua sorella

TRISTEZZA: perché non può andare a casa di una sua amica a fare i compiti

GIOIA O FELICITA': perché le hanno regalato una bicicletta

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: quando una amica ti tradisce e racconta i tuoi segreti

SORPRESA: quando a scuola guardiamo un film

DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: quando guardo qualche film pauroso

RABBIA: quando mi fanno mangiare qualcosa che non mi piace mangiare

TRISTEZZA: quando mi sento stanca e devo andare obbligatoriamente a scuola

GIOIA O FELICITA': quando finisce la scuola

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché ha disprezzo per i compagni cattivi

SORPRESA: perché gli hanno regalato una cosa che le piace molto

DISGUSTO: perché ha mangiato dolci che non le piacevano

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché qualcuno la prende in giro

TRISTEZZA: perché alcuni suoi amici sono andati via

GIOIA O FELICITA': perché ha preso un bel voto sulla pagella

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: quando la sua famiglia non viene rispettata

SORPRESA: perché gli riesce parlare bene italiano

DISGUSTO: perché ha mangiato caramelle alla mela

PAURA: perché arriva un cane che abbaia

RABBIA: perché i suoi amici non lo hanno chiamato per giocare con loro

TRISTEZZA: perché ha perso il suo videogioco preferito

GIOIA O FELICITA': perché domani non c'è la scuola

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché qualcuno lo ha offeso

SORPRESA: perché incontra un amico che non vedeva da tanto tempo

DISGUSTO: perché qualcuno gli ha dato da mangiare qualcosa che gli fa schifo

PAURA: perché ha visto il sangue

RABBIA: perché un amico ha detto ad un altro il loro segreto

TRISTEZZA: perché qualcuno va in un altro paese e saluta i suoi amici e la famiglia

GIOIA O FELICITA': perché un amico gli ha detto una battuta

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: perché un amico lo ha offeso

SORPRESA: perché ha visto un bel film
DISGUSTO: perché ha mangiato qualcosa che non gli piace
PAURA: perché è andato a camminare da solo di notte
RABBIA: perché un suo amico lo ha tradito
TRISTEZZA: perché non può giocare ai videogiochi
GIOIA O FELICITA': perché ha guadagnato dei soldi

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: perché qualcuno l'ha imbrogliato
SORPRESA: perché pensava di aver preso 5 in verifica invece scopre che ha preso 9
DISGUSTO: perché si è sporcata la sua faccia con la saliva
PAURA: perché ha incontrato un cane minaccioso sulla strada e lei ha paura dei cani
RABBIA: perché ha litigato con qualcuno
TRISTEZZA: perché ha preso veramente 5 nella verifica
GIOIA O FELICITA': perché ha ricevuto un bel regalo

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché è stata appena tradita da un'amica
SORPRESA: perché ha appena visto qualcosa che pensava fosse impossibile
DISGUSTO: perché un suo amico le ha appena offerto un calamaro crudo
PAURA: perché ha appena sentito un rumore in casa ed è da sola in una mega villa
RABBIA: perché la sua squadra del cuore ha appena perso il derby al 92 minuto.
TRISTEZZA: perché ha appena saputo che il suo cane è stato investito
GIOIA O FELICITA': perché ha saputo che sarà il capitano della sua squadra per tutta la stagione calcistica

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché un suo caro amico l'ha tradita con qualcun'altro
SORPRESA: perché i suoi amici gli hanno fatto un regalo a sorpresa
DISGUSTO: perché quando è a cena c'è il minestrone
PAURA: perché domani ci saranno gli esami
RABBIA: perché qualcuno gli ha fatto un torto
TRISTEZZA: perché nel film "One piece" è morto il fratello di Luffy per salvarlo
GIOIA O FELICITA': perché ha vinto una gara

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché non è felice
SORPRESA: perché il marito le ha fatto un regalo a sorpresa
DISGUSTO: perché il suo ragazzo l'ha lasciata
PAURA: perché ha paura di stare da sola a giro
RABBIA: perché è arrabbiata con qualcuno che l'ha trattata male
TRISTEZZA: perché è rimasta sola
GIOIA O FELICITA': perché è in vacanza

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché una sua cara amica l'ha tradita
SORPRESA: perché i suoi amici gli hanno fatto un regalo
DISGUSTO: perché ha sputo che per cena ci sarà il minestrone
PAURA: perché quest'anno ci sono gli esami
RABBIA: perché ha litigato con la sua migliore amica

TRISTEZZA: perché è terminata la sua serie tv preferita

GIOIA O FELICITA': perché è riuscita a realizzare i propri sogni

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

DISPREZZO: perché è stata tradita da una sua amica che ha rivelato i suoi segreti

SORPRESA: perché i suoi amici le hanno organizzato una festa a sorpresa

DISGUSTO: perché ha visto un oggetto che le ha provocato disgusto

PAURA: perché ha sentito rumori o visto persone che l'hanno spaventata

RABBIA: perché le hanno detto una bugia

TRISTEZZA: perché è rimasta sola e nessuno la invita e ci rimane male

GIOIA O FELICITA': perché è riuscita a fare il tamburo in tutte le velocità

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché i suoi amici gli hanno fatto un torto

SORPRESA: quando ha scoperto qualcosa che non gli piace

DISGUSTO: quando ha mangiato qualcosa che non gli piace

PAURA: quando non si sa cosa ci aspetta, cosa può accadere di brutto o di bello

RABBIA: perché qualcuno gli ha fatto un torto

TRISTEZZA: perché la fidanzata lo ha lasciato

GIOIA O FELICITA': quando si sta bene e si passa una bella giornata

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un suo amico lo ha tradito

SORPRESA: perché ci sono gli sconti sulle cose che desidera

DISGUSTO: quando vede gli uccelli morti per strada

PAURA: quando un amico ti fa uno scherzo

RABBIA: quando è caduto in un laghetto scivolando

TRISTEZZA: perché perdi una cosa che ti piace

GIOIA O FELICITA': quando si trovano soldi in terra

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché qualcuno lo ha deluso

SORPRESA: perché ha ricevuto un regalo

DISGUSTO: perché ha visto un animale morto

PAURA: perché gli hanno fatto uno scherzo

RABBIA: perché qualcuno gli ha fatto uno spregio

TRISTEZZA: perché è rimasto da solo

GIOIA O FELICITA': perché sta con gli amici

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un amico lo ha tradito

SORPRESA: perché ha preso 8+ in italiano

DISGUSTO: perché sua nonna gli ha cucinato i broccoli

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché viene escluso da tante altre persone

TRISTEZZA: perché ha preso un brutto voto

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto un gratta e vinci

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché i suoi amici escono senza di lui

SORPRESA: perché ha scoperto che uscirà il nuovo video del suo youtuber preferito

DISGUSTO: perché ha toccato uno slime tossico

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché ha troppo da studiare

TRISTEZZA: perché gli è morto il cane

GIOIA O FELICITA': perché ha preso 10 in pagella

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un suo amico l'ha tradito

SORPRESA: perché gli hanno fatto un bel regalo

DISGUSTO: perché ha visto un piatto che non gli piace

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché gli hanno rotto la macchina

TRISTEZZA: perché si è lasciato con la ragazza

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto la Juve

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché un amico lo ha tradito

SORPRESA: perché gli hanno fatto un bel regalo

DISGUSTO: perché non gli è piaciuto qualcosa da mangiare

PAURA: perché ha visto un film horror

RABBIA: perché è stato picchiato

TRISTEZZA: perché ha perso una gara

GIOIA O FELICITA': perché ha rivisto la finale di Champions League tra Inter e Bayern Monaco

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché non gli è piaciuta per niente una cosa che ha fatto un suo amico

SORPRESA: perché un suo amico gli ha fatto un regalo

DISGUSTO: perché non gli piace il cibo per la cena

PAURA: perché ha paura di essere bocciato

RABBIA: perché è arrabbiato con suo fratello

TRISTEZZA: perché ha capito una cosa dei suoi amici che lo ha fatto diventare triste

GIOIA O FELICITA': perché la Juve ha vinto il campionato per 8 volte di fila

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché è stato tradito da un amico

SORPRESA: perché gli hanno fatto la festa di compleanno a sorpresa

DISGUSTO: perché il piatto da mangiare gli fa schifo

PAURA: perché ha paura di non essere all'altezza di qualcosa

RABBIA: quando fanno qualcosa contro di me

TRISTEZZA: quando qualcuno mi fa del male

GIOIA O FELICITA': quando faccio stare bene gli altri

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISPREZZO: perché si è accorto che un suo amico lo ha tradito

SORPRESA: perché gli hanno fatto un bel regalo

DISGUSTO: perché ha assaggiato il merluzzo

PAURA: perché ha sentito un tuono

RABBIA: perché lo hanno derubato

TRISTEZZA: perché ha perso il telefono

GIOIA O FELICITA': perché ha vinto al “gratta e vinci”

**Nel giorno della somministrazione del warm-up in questa classe erano assenti 3 alunni.*

ALLEGATO B



Figura 73. Cartelle colorate corrispondenti ai colori delle emozioni come di seguito riportate:

Giallo:	gioia
Blu:	tristezza
Azzurro:	sorpresa
Arancione:	disgusto
Rosso:	rabbia
Verde:	disprezzo
Nero:	paura

Disprezzo

ALCUNI PERSONI MI OFENDONO E MI URGANO DAVANTI ALLA FACIA,
SPIANO, RIDONO CHE SIAMO SBRAGLIATI. SBAGLIO ANCHE PER LE
CARATTERI DI QUALCHE PERSONA IN CLASSE,

Sorpresa

LA MIA SORPRESA PIU GRANDE È STATO QUANDO HO VISTO CHE
TUTTI QUESTI LITIGI IN CLASSE SIAMO SEMPRE UNITI E ALLA FINE
SI RISOLVONO SEMPRE PER IL MEGLIO SENZA ~~PROBLEMI~~ A FARE cose Trope "Serie"
ho inserito questa emozione su sorpresa perché anche se la classe
~~non è~~ non è perfetta siamo molto uniti e questa cosa mi ha
sorpreso molto

Figura 74 e 75. *Storytelling* in forma scritta che descrivono i ricordi salienti di un ciclo scolastico, in questo caso, associati alle emozioni di Disprezzo e Sorpresa.

I foglietti colorati sono stati inseriti dagli studenti all'interno delle cartelline del corrispettivo colore, ciascuna rappresentativa di un'emozione diversa e per ogni classe sono andate a costituire idealmente sette diari collettivi per le sette emozioni corrispondenti (ad esempio, il diario di classe della gioia, della tristezza, della sorpresa, ecc.)

**LE RISPOSTE DEGLI STUDENTI PARTECIPANTI ALLA RICERCA NEGLI
STORYTELLING IN FORMA SCRITTA: SCELTA E DESCRIZIONE DI DUE
RICORDI SIGNIFICATIVI VISSUTI DURANTE IL CICLO SCOLASTICO A
TERMINE IN RIFERIMENTO ALLE EMOZIONI PRIMARIE (TEORIA NEURO-
CULTURALE DI EKMAN, 1972-1992)**

CLASSE V N.1- SCUOLA PRIMARIA (Prato)

23 alunni di cui 15F e 8M (8 su 23 sono di origine cinese; 4F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando l'anno scorso a fine anno siamo andati tutti insieme in pizzeria a mangiare e a divertirci

DISGUSTO: quando durante una lezione il nostro compagno R. ha vomitato sopra la cartella della nostra compagna M.

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: quando ci sono le verifiche

RABBIA: perché quando sarò alle medie non vedrò più le mie maestre

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

TRISTEZZA: quando dovrò lasciare i compagni di questa classe

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati tutti insieme alle gite

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

TRISTEZZA: quando fra qualche mese dovrò lasciare i compagni e le maestre che mi hanno accompagnato in questi cinque anni. Abbiamo fatto cose belle insieme, siamo cresciuti insieme e abbiamo festeggiato anche il compleanno insieme. Io ringrazio tutti e gli voglio bene

GIOIA O FELICITA': quando siamo potuti venire in gita insieme, sorridere insieme e restare tutto il tempo a scherzare. Non mi dimenticherò mai le mie maestre

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: quando ci sono le interrogazioni

RABBIA: quando nessun compagno mi aiuta

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

RABBIA: quando un compagno doveva giocare con me perché me lo aveva promesso ma poi non l'ha fatto

PAURA: quando c'è la verifica o l'interrogazione io ho tanta paura

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISGUSTO: quando durante una lezione il nostro compagno R. ha vomitato

GIOIA O FELICITA': quando non c'è la scuola

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

RABBIA: quando mi si sono rotti gli occhiali a scuola mentre giocavo a palla

GIOIA O FELICITA': quando gioco insieme ai miei amici

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: quando durante l'intervallo i miei compagni di classe mi hanno detto di uscire e poi mi hanno richiamato in classe perché mi avevano fatto un regalo per il mio compleanno

GIOIA O FELICITA': quando siamo stati in pizzeria per la festa di fine anno l'anno scorso e abbiamo fatto casino

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: quando una maestra è tornata a trovarci dopo che era stata male per molto tempo alla cena di fine anno l'anno scorso erano felici ed emozionati per il regalo che gli abbiamo fatto (album di foto)

GIOIA O FELICITA': quando ho fatto amicizia con persone che prima credevo di conoscere e poi ho trovato amiche molto brave ed intelligenti. In questi cinque anni mi sono piaciute le gite perché è un modo di ritrovarsi con i compagni di classe e con le maestre

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: quando le maestre alla cena di fine anno l'anno scorso erano felici ed emozionati per il regalo che gli abbiamo fatto (album di foto)

GIOIA O FELICITA': quando in prima elementare ho ritrovato nella mia stessa classe la mia amichetta dell'asilo e poi ero felice ed emozionata anche quando è tornata la maestra dopo essere stata male per tanto tempo

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA M)

SORPRESA: quando in terza ho saputo che la maestra era caduta da cavallo

GIOIA O FELICITA': quando in prima elementare stavo per incontrare nuovi compagni

STUDENTE 13 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando ho visto i compagni e le compagne di classe e le maestre per la prima volta. Quando ho giocato con le mie amiche, tutto questo mi ha fatto sentire felice in questi 5 anni

TRISTEZZA: quando le maestre sono state male e arrivavano le supplenti a sostituirle, oppure anche quando nessuno voleva giocare con me e questo è successo soprattutto l'anno scorso quando sono stata male e non sono potuta venire a scuola. Adesso che il prossimo anno non vedremo più le maestre tutti i giorni so già che mi mancheranno tantissimo

STUDENTE 14 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando la maestra M. è venuta di nuovo a scuola e non era più in ospedale perché stava molto meglio

PAURA: quando sono arrivato in questa classe in quarta, non conoscevo nessuno e non sapevo neanche la lingua

STUDENTE 15 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando siamo stati alla sinagoga di Firenze. Mi è piaciuto tanto il laboratorio e alla fine si è fatta una foto con tutte le mie amiche e compagni di classe che ho avuto in questi 5 anni

SORPRESA: quando ci sono stati momenti in cui scherzare in classe anche con le maestre

STUDENTE 16 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

TRISTEZZA: quando le maestre sono state male e arrivavano le supplenti a sostituirle e poi quando H. è andata via in un'altra classe

SORPRESA: quando i miei compagni mi hanno sorpreso ricordandosi del mio compleanno e poi anche quando in quarta è arrivata una nuova compagna di classe

STUDENTE 17 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

PAURA: quando un compagno di classe per un periodo mi ha dato noia tutti i giorni ma io avevo paura di dirlo alla maestra

GIOIA O FELICITA': quando il primo giorno in questa classe ho scoperto che c'era un bambino che era capace di parlare la mia stessa lingua

STUDENTE 18 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': per tutti i 5 anni perché abbiamo avuto delle maestre spettacolari, le più dolci del mondo e nessuno potrà mai prendere il loro posto

TRISTEZZA: tutti i giorni in cui le maestre sono stati assenti e adesso che sappiamo che tra qualche giorno non le rivedremo più tutti i giorni

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': perché ho trovato degli amici e una classe perfetta per me

PAURA: quando all'improvviso mentre si stava studiando è arrivato il terremoto

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

TRISTEZZA: quando le maestre sono state malee arrivavano le supplenti a sostituirle

GIOIA O FELICITA': quando le maestre alla cena di fine anno aprono i regali che gli abbiamo fatto noi, secondo me è il momento più felice di questi anni

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': il primo giorno di scuola delle medie perché ho visto persone che non conoscevo, ma tutti erano amichevoli con me e io ero commosso. Dal secondo anno sono diventato completamente amico di tutti e ci siamo divertiti un sacco anche in questo ultimo anno insieme

SORPRESA: quando in terza o in quarta (non ricordo bene...) i miei compagni mi hanno fatto gli auguri a sorpresa per il mio compleanno ... ero talmente felice che stavo per piangere per la sorpresa, ho davvero dei compagni meravigliosi

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISGUSTO: quando durante una lezione il nostro compagno R. ha vomitato

SORPRESA: quando un giorno che non avevo studiato sono stato interrogato per quarto e la maestra mi ha fatto le stesse domande che aveva fatto agli altri, così presi 8

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

RABBIA: quando per 3 volte le maestre ci hanno proibito di fare palestra

PAURA: quando sono stato brontolato dalla maestra

CLASSE V N.2 - SCUOLA PRIMARIA (Prato)

21 alunni di cui 14F e 7M (9 su 21 sono di origine cinese; 5F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando ho conosciuto S. e abbiamo fatto amicizia

RABBIA: quando ho litigato con i miei amici perché mi hanno dato noia

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando sono andata in gita e ho imparato tante cose

TRISTEZZA: quando sono mancati le mie amiche e nessuno ha giocato con me

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando ho conosciuto una bambina dell'altra classe quinta, perché abbiamo tante cose uguali e mi presta sempre le cose

TRISTEZZA: quando nessuna bambina voleva giocare con me

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: quando ho preso un voto basso in verifica

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: quando ci sono state le prove INVALSI, perché pensavo di andare male, ma ce l'ho fatta

GIOIA O FELICITA': quando ho fatto l'interrogazione di storia ed è stata la prima volta che ho preso 9 ad una interrogazione

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: quando sono entrato in piscina per la prima volta perché non sapevo nuotare, l'acqua nel viso mi dava fastidio. Non conoscevo nessuno, con l'insegnante di nuoto ho poi imparato tanto

RABBIA: quando non mi riesce qualcosa mi arrabbio facilmente e dico le parolacce, sono più grande e cerco di avere più autocontrollo

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

SORPRESA: quando per la verifica di matematica sulle frazioni ho preso ottimo

GIOIA O FELICITA': quando sono arrivato in questa nuova scuola e ho conosciuto il mio primo amico che è arrivato qui dalla Cina come me

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: quando sono arrivato a scuola perché non conoscevo nessuno

GIOIA O FELICITA': quando sono stato contento di aver trovato nuovi amici cinesi

STUDENTE 9 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando ho preso eccellente sulla verifica di inglese e anche quando in quarta la maestra ci ha chiesto di fare un ripassino sulla divisione in colonna e io ho preso superbravissimo

PAURA: quando abbiamo fatto le prove INVALSI d'italiano e matematica che sono difficilissime

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando i miei compagni di classe mi hanno fatto una festa a sorpresa per la festa del mio compleanno

PAURA: quando la maestra mi ha detto che mi interrogava il giorno dopo, siamo arrivati a quel giorno e ho preso 6 ... ero nel panico, ma poi mi sono tranquillizzata

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: quando ho preso 9 all'interrogazione di storia

GIOIA O FELICITA': quando ero al mio primo giorno di scuola, con la mia nuova cartella, con la mia nuova scuola, con i miei nuovi compagni, con le nuove maestre, con l'aula nuova

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: quando la maestra interroga a sorpresa

PAURA: per il voto nella verifica di scienze

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M)

TRISTEZZA: quando il nostro compagno di classe F.ci ha detto che si trasferiva in Inghilterra perché suo babbo non aveva lavoro

GIOIA O FELICITA': quando con la classe siamo andati tutti insieme a Firenze per vedere il museo archeologico

STUDENTE 14 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

TRISTEZZA: quando sono stata brontolata ingiustamente dalla maestra

GIOIA O FELICITA': quando S. mi ha chiesto se volevo diventare sua amica. Adesso è la mia migliore amica

STUDENTE 15 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando all'inizio non conoscevo nessuno e mi sentivo sola, poi ho incontrato nuove amiche con cui fare amicizia

TRISTEZZA: quando il nostro compagno di classe Fabio è partito per l'Inghilterra

STUDENTE 16 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

PAURA: quando per la prima volta sono entrato in classe prima

GIOIA O FELICITA': quando ho conosciuto nuovi amici in classe prima

STUDENTE 17 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

TRISTEZZA: quando il mio migliore amico di scuola se n'è andato in Inghilterra

GIOIA O FELICITA': quando per due volte di fila ho preso 9 e anche quando alla prima interrogazione di geografia ho preso 10

STUDENTE 18 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

PAURA: quando la maestra mi ha interrogato e io non avevo studiato

SORPRESA: quando la maestra mi ha dato 9+ a una interrogazione e io pensavo che mi dava 7

Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe erano assenti 3 alunni.

CLASSE V N.3 - SCUOLA PRIMARIA (Prato)

24 alunni di cui 12F e 12M (7 su 24 sono di origine cinese; 3F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

TRISTEZZA: quando la mia migliore amica è andata via da questa classe in terza elementare e poi sicuramente tra poco, perché finiscono le elementari e dovrò cambiare classe e scuola

GIOIA O FELICITA': quando è arrivata L. in questa classe in terza elementare e abbiamo fatto subito amicizia. Ora lei è la mia migliore amica

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando in gita la maestra mi ha messo seduta accanto alla mia migliore amica e non accanto al compagno di banco della mia classe

TRISTEZZA: quando finiscono le elementari tra poco e mi allontanerò dai miei amici, compagni, maestre perché dovremo dividerci e andare alle medie (l'ho visto anche la stessa cosa da un sito cinese che parlava della fine delle elementari)

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita a Firenze è stato divertente

TRISTEZZA: quando in terza elementare una mia amica è andata via da questa classe perché ha cambiato casa e città. Mi è dispiaciuto molto, perché eravamo amiche davvero

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE M)

RABBIA: quando ho litigato con i miei amici di scuola, però dopo piano piano mi è passato

TRISTEZZA: quando non posso giocare a videogiochi

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: quando la maestra brontola

TRISTEZZA: quando lascerò i miei amici di classe per andare alle medie

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando ho conosciuto meglio gli amici di questa classe, mi hanno sempre aiutato e mai deluso

TRISTEZZA: quando lascerò i miei amici di classe per andare alle medie, anche perché ho fatto molta fatica prima di conoscerli

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita al centro di Firenze è stata una giornata che ricorderò

TRISTEZZA: quando andrò alle medie

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: quando qualcuno mi prende in giro perché io sono quella della classe che amo i cani e poi anche quando mi dicono che sono una persona falsa ma non è vero

SORPRESA: quando il mio compagno di banco a San Valentino mi ha dato 3 letterine; io ero sorpresa perché non me l'aspettavo. Io sono bruttina e poi lui è anche quello che mi piace

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

DISGUSTO: perché una mia amica è andata da un'altra mia amica a dirle che non le stava simpatica. Per me non doveva dirglielo perché non si deve mica per forza essere amici di tutti. Un'amicizia è basata sulla forza altrimenti non è vera e poi questa persona è noiosa e non mi stupisco se non accetta questa cosa

GIOIA O FELICITA': quando in una lezione del pomeriggio rispondevo soltanto io alle domande della maestra allora la classe ha iniziato a chiamarmi Google e io sono stata molto felice di me stessa perché cerco sempre di sapere di più, ho tanta curiosità e quel giorno ho capito che la sapienza serve in ogni momento della vita

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando alla recita di fine anno tutta la classe era insieme riunita. Ho provato tanta felicità

RABBIA: quando in gita a Firenze un'altra compagna di classe ha preso con sé la mia migliore amica e ha giocato solo con lei. Ho provato tantissima rabbia

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

TRISTEZZA: quando ho litigato con una mia amica e mi sentivo in colpa. Qualche giorno dopo abbiamo fatto pace ma lei non era tanto sicura e io mi sentivo ancora più triste

SORPRESA: quando Domenica sera non mi sentivo per niente sicura per l'interrogazione del giorno dopo. Lunedì sono stata interrogata, non sapevo cosa dire e sparando parole a caso con mia sorpresa ho preso 10

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': il mio primo giorno di scuola alle elementari, cambiare scuola e percorso mi faceva sentire grande

RABBIA: quando alcuni dei miei compagni parlavano male di me davanti alla mia faccia, non li perdonerò più

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: quando ho preso 9 a Scienze e mi sono sorpresa, perché pensavo di prendere un brutto voto

DISGUSTO: perché quando ero a mensa ho trovato un capello dentro al cibo e poi non ho mangiato più niente

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando la maestra mi ha interrogato e ho preso 8.

SORPRESA: quando ho conosciuto la mia compagna di classe che ora è la mia migliore amica del mondo

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando in prima elementare ho visto che il mio migliore amico era in classe con me, perché credevo che andava in un'altra scuola

SORPRESA: quando a casa il giorno prima non avevo studiato ma a scuola il giorno dopo ho preso 10 meno. Ero sorpreso perché credevo che la maestra scoprisse che non avevo studiato

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISGUSTO: quando devo andare in mensa perché essendo schizzinoso non mi piace quasi niente e ricordarmelo, potrebbe aiutarmi ad assaggiare più cose

RABBIA: quando abbiamo fatto la recita di questo ultimo anno perché a me non piace recitare e volevo che annullassero lo spettacolo in tutti i modi

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

TRISTEZZA: quando in terza elementare sono andato a Palermo per fare una gara per i “Giochi della gioventù” e sono arrivato 40esimo su 101 ed ero triste, perché mi aspettavo una qualificazione migliore...però almeno non sono arrivato ultimo!

SORPRESA: quando qualche giorno fa abbiamo fatto la recita di fine anno e non mi aspettavo che riuscisse così bella...hanno riso tutti perché era divertente!

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando in prima elementare è stato tirato un pugno in pancia al mio migliore amico mi sono arrabbiato tantissimo e sono andato a dirlo alla maestra

SORPRESA: quando la maestra ha chiamato il mio nome per l'interrogazione di storia e sono andato nel terrore. Sono entrato nel panico, non avevo potuto studiare quella lezione perché ero arrivato a casa tardi il giorno prima, ma poi ho iniziato a parlare e ho preso 10

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando in prima elementare sono stato punito perché avevo combinato qualcosa e per un mese non ho fatto ricreazione. Ho provato rabbia perché per me non avevo fatto nulla

SORPRESA: quando la maestra all'inizio della terza elementare ci ha detto che avremo dovuto iniziare a studiare per le interrogazioni orali

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando al mio primo giorno di scuola ci hanno fatto vedere un modello di giardino, bellissimo, in cui c'erano scritti i nostri nomi.

DISGUSTO: quando sono stata tradita da quella che pensavo fosse la mia migliore amica

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

RABBIA: quando siamo rimasti 3 settimane senza fare inglese che è una delle mie materie preferite

SORPRESA: quando in palestra abbiamo giocato a pallamano perché di solito si fanno sempre gli esercizi fisici

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA DI NAZIONALITA' M)

RABBIA: quando la maestra di storia non mi ha interrogato perché quella lezione la sapevo benissimo

GIOIA O FELICITA': quando a una lezione di inglese ho scritto sì ad una risposta e ho fatto ridere tutti

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA DI NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': quando al mio primo giorno di scuola non conoscevo nessuno e poi ho incontrato il mio primo amico e con lui i primi giorni sono stati belli. Da quel momento ero felice perché avevo un amico

TRISTEZZA: quando un giorno ero preparato ma non ho preso il voto che mi aspettavo
**Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe era assente un alunno.*

CLASSE V N.4 - SCUOLA PRIMARIA (Firenze)

26 alunni di cui 14F e 12M (8 su 26 sono di origine cinese; 4F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: quando ho litigato con una mia amica di classe e lei non voleva fare pace

SORPRESA: quando prendo un buon voto alle verifiche anche quando non ho studiato molto

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: quando ci sono le verifiche e le interrogazioni. Ho paura di come rispondere alla maestra e anche del babbo e della mamma che si possono arrabbiare

GIOIA O FELICITA': quando in quarta siamo andati in gita al museo egizio di Torino. È stato divertente andare e tornare con il treno

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando per la gita scolastica di fine anno della quarta siamo andati a Torino al museo egizio. Eravamo tutti insieme e si scherzava

SORPRESA: quando sono arrivata in questa classe e ho iniziato a conoscere qualche nuova amica

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando abbiamo fatto la festa di tutte le classi quinte della scuola. Le maestre ci hanno regalato un segnalibro con una coccinella e una poesia per augurarci buona fortuna

PAURA: quando ci sono le verifiche

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando per la gita scolastica di quarta siamo andati al museo egizio di Torino. Dopo la visita ci siamo riposati in un parco, abbiamo mangiato il pranzo al sacco e abbiamo osservato le anatre nella fontana. Poi abbiamo giocato ad “acchiapparella” e ci siamo divertiti molto

RABBIA: quando si va in giardino a giocare e alcuni miei compagni di classe non rispettano le regole pur di vincere

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando abbiamo fatto la festa di tutte le classi quinte della scuola e abbiamo fatto la foto con le maestre scambiandoci regali

PAURA: quando c'è una interrogazione ad esempio in storia, geografia o scienze e ho paura di non dire bene qualcosa così a volte non vado molto bene anche se ho studiato

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando per la gita scolastica di fine anno l'anno scorso siamo stati a Torino. Dopo la visita abbiamo giocato ad “acchiapparella” in un parco e ci siamo divertiti molto

PAURA: ... tutte le volte che la maestra diceva che si faceva il dettato io avevo paura, io rimanevo indietro perché per me è difficile

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

TRISTEZZA: quando la maestra mi ha brontolato perché non avevo portato un libro e il quaderno

PAURA: quando ci sono le verifiche

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando per la gita scolastica di fine anno della quinta siamo andati a visitare Verona e abbiamo visto l'Arena e la casa di Giulietta. Non mi dimenticherò mai quella bellissima esperienza con le maestre e tutti i compagni di classe

TRISTEZZA: quando una volta la mia migliore di classe si è arrabbiata con me e io non avevo capito cosa avevo fatto di male. Poi ci siamo chiarite e abbiamo fatto pace

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando per la gita siamo andati a visitare Verona. Ci siamo divertiti tantissimo e alla fine prima di tornare a casa abbiamo anche preso anche un gelato con le maestre e con tutti i miei compagni di classe

TRISTEZZA: quando sono stato escluso dai miei compagni di classe che giocavano in giardino durante la ricreazione

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita a Torino al museo egizio. È stato divertente, eravamo tutti insieme e si scherzava nel viaggio in treno

SORPRESA: quando dopo almeno una settimana di scuola che erano iniziate le elementari ho cominciato a fare nuove amicizie e a giocare con i miei compagni di classe

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando quest'anno ad Aprile insieme a tutta la classe siamo andati a recitare nel "teatro del Maggio musicale fiorentino". Per me e credo anche per tutta la classe è stata una esperienza bellissima e ci siamo divertiti molto

SORPRESA: quando in prima elementare siamo entrati e i nostri genitori quasi litigavano per farci le foto

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: quando in prima elementare ho ritrovato qualche compagno di classe della scuola dell'infanzia che conoscevo già

PAURA: quando le maestre chiamano chi dovrà essere interrogato e io non sono molto preparata

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando abbiamo fatto la festa di tutte le classi quinte della scuola. Durante la mattinata abbiamo fatto una sorpresa alle nostre maestre e gli abbiamo mostrato un cartellone che avevamo fatto per loro urlando: "Le migliori maestre ..." e loro si sono commosse. Poi anche le maestre hanno fatto una sorpresa a noi, un segnalibro con una coccinella e una poesia

RABBIA: quando soprattutto a ricreazione si gioca e qualche compagno non ha ancora imparato a perdere

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando abbiamo fatto la festa di tutte le classi quinte della scuola. La maestra voleva ci fossimo tutti. Ognuno ha portato qualcosa da mangiare o da bere. La festa è andata avanti anche dopo la scuola e fino all'ora di cena perché poi siamo andati a mangiare tutti insieme una pizza anche con i nostri genitori

RABBIA: quando si gioca a ricreazione e a volte si finisce per litigare perché qualche compagno non sa perdere

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita a Torino. Dopo la visita ci siamo riposati in un parco, abbiamo mangiato il pranzo al sacco e abbiamo osservato le anatre nella fontana

TRISTEZZA: quando finirà quest'anno scolastico e non rivedrò più tutti i giorni come adesso qualche mio compagno di classe

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando quest'anno ad Aprile insieme a tutta la classe siamo andati a recitare nel teatro del "Maggio musicale fiorentino". Quando sono entrata nel teatro sono rimasta a bocca aperta da quanto era grande e bello. Prima siamo andati nei camerini a indossare dei costumi; poi siamo andati sul palco di fronte al pubblico a recitare. Per me è stata una esperienza bellissima

RABBIA: quando credevo di aver studiato molto per una verifica di inglese e invece ho preso 7+

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando quest'anno ad Aprile insieme a tutta la classe siamo andati a recitare nel "teatro del Maggio musicale fiorentino". Per me e credo anche per tutta la classe è stata una esperienza bellissima e ci siamo divertiti molto

RABBIA: quando non vengo scelto tra i primi mentre si fanno le squadre per giocare a calcio a ricreazione

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando per la gita scolastica di fine anno della quinta siamo andati a visitare Verona e abbiamo visto l'Arena e la casa di Giulietta. Non mi dimenticherò mai quella bellissima giornata con tanta luce e tanta allegria

RABBIA: quando ho litigato con G. e non mi ha più parlato per tanto tempo. Adesso però abbiamo fatto la pace

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando per la gita scolastica di fine anno della quarta siamo andati in gita al museo egizio di Torino. È stato davvero bello per me e mai scorderò le risate e l'allegria di quel giorno

TRISTEZZA: quando non riesco a fare bene certe verifiche, ad esempio in inglese

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando quest'anno ad Aprile insieme a tutta la classe siamo andati a recitare nel teatro del "Maggio musicale fiorentino". Quando sono entrata nel teatro sono rimasta a bocca aperta da quanto era grande e bello. Prima siamo andati nei camerini a indossare dei costumi; poi siamo andati sul palco di fronte al pubblico a

recitare. Per me e credo anche per tutta la classe è stata una esperienza bellissima e ci siamo divertiti molto

SORPRESA: quando dopo almeno una settimana di scuola che erano iniziate le elementari ho cominciato a fare nuove amicizie e a giocare con i miei compagni di classe

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando quest'anno ad Aprile insieme a tutta la classe siamo andati a recitare nel teatro del "Maggio musicale fiorentino". È stata una esperienza incredibile per me

TRISTEZZA: perché ho litigato con un mio compagno di classe mentre giocavo in giardino durante la ricreazione. Lui mi ha spinto senza motivo e avrebbe dovuto chiedermi scusa perché potevo farmi male ...

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati a visitare Verona e abbiamo visto l'Arena e la casa di Giulietta. Ci siamo divertiti proprio tantissimo

SORPRESA: quando la settimana scorsa ho preso un buon voto alla verifica di matematica

STUDENTE 24 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': quando per la gita scolastica siamo andati a visitare Verona e abbiamo riso e scherzato tutto il tempo con i miei compagni

RABBIA: quando voglio scherzare e qualche mio amico si offende e poi litighiamo ...

STUDENTE 25 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita al museo egizio di Torino in quarta elementare

È stato divertente il viaggio in treno, eravamo tutti insieme a ridere e scherzare.

RABBIA: quando giochiamo a calcio a ricreazione e qualche mio compagno non ci sta mai a perdere ...

**Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe era assente un alunno.*

CLASSE V N.5 - SCUOLA PRIMARIA (Firenze)

24 alunni di cui 12F e 12M (9 su 24 sono di origine cinese; 5F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: perché ieri abbiamo fatto una verifica e quando la maestra ha riportato le correzioni con i voti ho visto che 2 miei compagni hanno fatto 3 errori come me. La maestra a me ha dato 8+ e a loro 10. Un'altra bambina della classe ha fatto 5 errori e ha preso 10

PAURA: quando in quarta sono andata con la classe in gita al "parco avventura". Avevo paura di scendere, poi ho pianto, Dopo un po' una persona mi ha aiutato a scendere

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: quando una mia compagna di classe mi tira le botte

PAURA: ho sempre paura che i professori possono farmi una interrogazione

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando in quarta sono andata insieme ai miei compagni di classe al “parco avventura”. C'erano delle urla di paura, sembrava che stavo volando e quando sono scesa dalla carrucola ero molto felice

RABBIA: perché in classe quinta sono stata brontolata dalla maestra perché una mia compagna le aveva detto qualcosa... non ero arrabbiata con la maestra, ma perché io non dico mai niente, non direi mai qualcosa di male su di lei alla maestra, ma lei invece si

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

SORPRESA: perché il primo anno della scuola primaria la maestra ha detto che non sarebbe stata più con noi bambini, ma era un pesce di Aprile

PAURA: quando in quarta la maestra mi ha sgridato tantissimo perché avevo sbagliato una cosa

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita al “Parco del gigante” e ho giocato e scherzato con tutti i miei compagni di classe

RABBIA: quando un compagno di classe mi ha fatto uno scherzo e mi ha fatto credere di aver preso 5 in una verifica

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando tra i miei compagni di classe ho incontrato anche amici cinesi

RABBIA: quando qualche compagno di classe mi prende in giro

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

DISGUSTO: perché in quarta ho vomitato quando in mensa ho mangiato il cavolo che era marroncino e molto amaro

RABBIA: perché alcuni miei compagni hanno fatto la spia alla Prof.ssa e non si sono fatti gli affari loro

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: ho avuto molta paura il primo anno della scuola primaria quando la maestra ci ha avvisato della nostra prima verifica

RABBIA: quando ho preso un voto basso alla verifica di inglese perché proprio non mi riesce

STUDENTE 9 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': il primo anno che sono arrivato alla scuola primaria ho conosciuto tanti nuovi amici e ci ho giocato insieme

PAURA: quando c'è la verifica ho sempre paura di prendere un voto basso

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando sono arrivata in quarta credevo che i miei compagni non sarebbero stati buoni con me invece sono entrata in classe e tutte le femmine sono venute a fare amicizia con me

PAURA: quando in quarta sono andata insieme ai miei compagni di classe al “parco avventura”. Io ero appesa a dei legni sottilissimi e avevo paura di cadere e farmi male

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

DISGUSTO: perché in quarta a mensa ci hanno dato la verza che quando ho assaggiato stavo quasi per vomitare

PAURA: quando in quarta sono andata insieme ai miei compagni di classe al “parco avventura” e sono dovuta scendere con dei cavi da un posto che era molto in alto

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando ho conosciuto Riccardo il primo anno della scuola primaria; all'inizio mi sembrava solo una persona comune, ma poi conoscendolo ho scoperto che è davvero unico e un vero amico!

RABBIA: quando qualche giorno fa ho litigato con una mia compagna di classe perché aveva barato in un gioco però dopo un po' ci siamo riconciliati.

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita al “parco del gigante” e nel pullman abbiamo giocato e scherzato, lì ero proprio gioioso

PAURA: quando in classe terza abbiamo sentito un terremoto fortissimo e io sarei voluto scappare subito da quanta paura ho avuto ...

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando il primo anno della scuola primaria ho conosciuto i miei migliori amici Matteo e Giacomo Riccardo; in quell'episodio mi sono sentito felice di aver conosciuto nuovi amici

RABBIA: quando il primo anno della scuola primaria un mio amico mi ha tirato un calcio

STUDENTE 15 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando sono arrivata in quarta credevo che i miei compagni erano antipatici ma invece mi hanno accolto come se fossi lì da quando avevo 6 anni e per questo sono stata felicissima

RABBIA: perché la maestra mi ha dato un voto basso anche se avevo fatto un errore ... così mi sono arrabbiata con lei perché pensavo di prendere un po' di più

STUDENTE 16 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': il primo giorno della prima classe della scuola primaria ero molto felice dopo aver visto tutti i miei futuri compagni e le maestre

PAURA: quando il terzo anno della scuola primaria ci sono state le prove INVALSI e avevo molta paura di non saperle fare e di sbagliarle

STUDENTE 17 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando sono arrivata in primo anno in questa classe e i miei nuovi amici hanno giocato subito con me

PAURA: quando un giorno un mio compagno di classe mi ha tirato una rana che aveva catturato. Io ho avuto paura di quella rana e mi sono messa a piangere

STUDENTE 18 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando sono arrivata in questa classe mi vergognavo un po' però poi quando sono arrivati i miei nuovi compagni ci ho parlato, ho fatto nuove amicizie e sono stata felice

PAURA: quando la maestra fa le verifiche di italiano

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando il primo anno della scuola primaria ho fatto amicizia con Clara e Sabrina

RABBIA: perché quando durante la ricreazione ho chiesto di giocare con me a una mia amica lei mi ha rigirato il braccio

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

SORPRESA: quando siamo andati a fare una gita a sorpresa

PAURA: quando ci sono le verifiche di italiano

**Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe erano assenti 5 alunni.*

CLASSE V N.6 - SCUOLA PRIMARIA (Campi Bisenzio)

25 alunni di cui 11F e 14M (8 su 25 sono di origine cinese; 3F + 5M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': perché viaggiando con i miei compagni in gita a Mantova, ho visto molti uccelli

TRISTEZZA: perché in quarta qualcuno mi ha rubato le penne e quelle penne per me erano molto importanti

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando prendo un buon voto in verifica

PAURA: quando c'è la maestra L. mi viene un po' di paura

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

TRISTEZZA: quando la maestra S. non poteva venire in gita a Mantova

GIOIA O FELICITA': il primo giorno di scuola in prima elementare

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando alle gite mi sono divertito

SORPRESA: quando in prima elementare ho capito che i compagni di classe erano simpatici

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: quando c'è la maestra L. mi viene un po' di paura

GIOIA O FELICITA': quando in classe ho conosciuto 2 amici

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

TRISTEZZA: quando G. e K. stavano giocando con la bottiglia e per sbaglio G. si è fatto male agli occhi, io ho avuto paura che loro 2 non fossero più amici

GIOIA O FELICITA': perché in classe ho incontrato G. e K. come amici e sono con me molto gentili

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: perché all'inizio delle elementari non conoscevo nessuno

GIOIA O FELICITA': quando ho capito che era possibile conoscere più amici

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando ho conosciuto tutti i compagni di questa classe

DISGUSTO: quando a mensa ci sono da mangiare le carote

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando i bambini dell'asilo sono venuti a vedere le elementari

TRISTEZZA: quando la maestra Silvia non è potuta venire in gita

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': perché mi ricorda le gite e i divertimenti passati insieme

TRISTEZZA: perché ricordo i momenti in cui io e la mia amica E. litigavamo molto

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

PAURA: quando la maestra L. ci deve interrogare

TRISTEZZA: quando la maestra S. non è potuta venire a Mantova

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando ci siamo divertiti tutti insieme in gita a Ravenna

DISGUSTO: perché il primo anno di scuola elementare non mi piaceva molto il cibo della mensa

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando abbiamo fatto la gita di fine anno a Mantova

SORPRESA: quando è arrivato L., un nuovo compagno di classe

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': perché sono stato contento quando in classe ho conosciuto tutti i miei amici

RABBIA: quando ero in prima elementare ero perfezionista, la maestra mi ha messo una "X" sul quaderno e io mi sono messo a piangere dalla rabbia

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando tre compagni di classe mi hanno rubato tutte le carte

GIOIA O FELICITA': perché facendo una battuta a caso ho fatto ridere tutta la classe e la maestra

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

PAURA: di non trovare amici

TRISTEZZA: perché mi mancano i miei vecchi amici della scuola dove ero prima

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

SORPRESA: quando sto bene con i miei compagni di classe

RABBIA: quando sono andato in un'altra classe con dei bambini e mi sono trovato male

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

SORPRESA: quando L. è arrivato in classe

GIOIA O FELICITA': le gite fatte con la classe a Mantova e Ravenna

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando in prima elementare ho incontrato degli amici che mi hanno cambiato le elementari

SORPRESA: quando in prima elementare ho incontrato anche degli amici che conoscevo già prima dalla materna

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

TRISTEZZA: perché da molto tempo non vedo la maestra C.

GIOIA O FELICITA': perché il compleanno di L. quest'anno è stato bellissimo

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': quando ho conosciuto tutti i compagni di questa classe

SORPRESA: perché non mi aspettavo di avere così tanti compagni di classe simpatici

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': perché in classe ho 4 amici che sono i migliori

RABBIA: quando i miei amici migliori mi prendono in giro e non parlano con me

**Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe erano assenti 3 alunni.*

CLASSE V N.7 - SCUOLA PRIMARIA (Campi Bisenzio)

26 alunni di cui 11F e 14M (9 su 25 sono di origine cinese; 4F + 5M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando sono andata a scuola il primo giorno delle elementari

RABBIA: quando sono andato con la classe in gita di fine anno scolastico a Mantova e io dovevo andare a fare la pipì così ho dovuto dare 50 centesimi

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

TRISTEZZA: quando una mia amica ha cambiato scuola ed è andata via

GIOIA O FELICITA': quando eravamo in gita al monte Cimone con tutta la classe, io mi sono divertita perché si imparava a sciare e si andava sulle seggiovie per andare nelle piste

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: perché quando sono andata in gita scolastica a Mantova ho preso il cappuccio di mia zia e ho avuto paura che lei si arrabbiava

GIOIA O FELICITA': quando ho festeggiato il mio compleanno a scuola con i miei compagni di classe

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: perché ho paura di essere bocciata. Non so fare niente ...

GIOIA O FELICITA': quando sono andata in gita con tutti i miei compagni di scuola. Mi sono molto divertita che me lo ricorderò anche quando andrò alle medie e diventerò grande

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: quando un mio compagno di classe mi ha fatto uno scherzo alla ricreazione

GIOIA O FELICITA': quando in gita scolastica di fine anno sono andata a sciare, perché ho fatto una cosa che prima non avevo fatto mai

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando una volta giocavamo nel giardino a ricreazione e sono andato in un cespuglio dove ho trovato 2 euro che mi sono portato a casa

TRISTEZZA: perché quest'anno sono andato in gita scolastica di fine anno a Mantova ma non mi sono comprato il gelato

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

TRISTEZZA: perché mio fratello non mi fa giocare con il computer

GIOIA O FELICITA': quando gioco con i miei compagni di classe

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: per la mia compagna A. perché quando A. gli aveva detto qualcosa lei era triste ed arrabbiata e a un certo punto gli andò incontro con le forbici e per fortuna che le lanciò verso il basso così non è successo nulla

PAURA: quando il primo giorno di scuola delle medie ho avuto paura che non sarei stato promosso

STUDENTE 9 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando ho festeggiato il mio compleanno a scuola e ho giocato tanto e poi anche quando sono tornato a casa e mamma e babbo mi hanno comprato gli hamburger per festeggiare

RABBIA: quando un giorno a ricreazione un bambino non mi ha fatto giocare con mio fratello e io mi sono arrabbiato molto

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

PAURA: quando mi è toccata la prima interrogazione

DISPREZZO: quando una mia compagna di classe non voleva essere più mia amica

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando F. mi ha chiesto di diventare la sua migliore amica

TRISTEZZA: quando si litiga per un gioco e poi ci si offende

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

TRISTEZZA: quando una mia amica mi ha tradito e ci sono rimasta molto male

GIOIA O FELICITA': in questi cinque anni mi sono divertita con i miei compagni di classe e sono felice di essere stata in questa classe e con queste maestre

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando siamo partiti per andare a sciare ed ero super felice di passare 3 giorni con i miei amici

TRISTEZZA: quando la mia migliore amica ha cominciato a stare con un'altra bambina e a dire a lei tutte le cose che prima diceva a me ed ancora lo fa...

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

TRISTEZZA: perché dovevo andare in gita al monte Cimone, ma non ci sono potuta andare perché il giorno prima mi sono ammalata

SORPRESA: quando in un giorno di Carnevale e mentre facevamo lezione è arrivata all'improvviso la maestra vestita da Pulcinella, era un vero spasso ...

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: quando T. ha detto che io amo R., ma non è vero

GIOIA O FELICITA': ogni volta che sono entrata in classe in questi anni e quando sono andata in gita per la fine dell'anno scolastico a Mantova

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': per aver conosciuto i miei compagni di classe

PAURA: perché avevo paura di cadere sulla pista nera quando eravamo a sciare in gita scolastica al monte Cimone, a me sembrava troppo alta e avevo paura di cadere e di farmi male

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando ho fatto un compito di matematica e ho preso 10

PAURA: quando per sbaglio un mio compagno di classe aveva buttato un vaso di sotto dalla finestra e allora avevo paura che la maestra ci metteva a tutti in punizione

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando la maestra mi ha rimproverato e quando sono tornato a casa la mia mamma già sapeva che mi aveva messo in punizione

RABBIA: quando siamo andati in gita di fine anno scolastico al monte Cimone perché insieme ad alcuni miei compagni di classe abbiamo imparato a sciare

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando si gioca a calcio durante la ricreazione

TRISTEZZA: quando la maggior parte dei miei compagni di classe è andata in montagna al monte Cimone per la gita di fine anno scolastico e io non sono potuto andare per la ferita che mi ero procurato vicino all'occhio. Sono stato un paio di giorni senza di loro

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando ho festeggiato il mio compleanno in classe con i miei compagni

SORPRESA: quando abbiamo festeggiato la comunione e nel gruppo c'erano anche alcuni miei compagni di classe

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando ho fatto amicizia con L. e anche con J.

RABBIA: perché avevo litigato con A.

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

PAURA: per le verifiche e le interrogazioni di storia, geografia, scienze e geometria

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita al monte Cimone e non sapevo sciare, poi sono arrivati i maestri di sci e ho imparato a sciare! E poi mi sono divertita un sacco!

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati con tutta la classe in gita al monte Cimone

PAURA: quando sono andato in gita di fine anno scolastico al monte Cimone e avevo paura di andare a sciare nella pista nera, ma poi ci sono andato ed era facile

STUDENTE 24 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

PAURA: quando una volta ho visto un ragno molto grande sul muro

TRISTEZZA: quando mia madre mi aveva promesso di andare in piscina ma poi non ha avuto tempo e non ci siamo più andati. Ci sono rimasto molto male

STUDENTE 25 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

TRISTEZZA: quando un giorno si era in giardino e un bambino correva veloce e andò a strusciare con l'occhio sulle sbarre e gli uscì il sangue vicino all'occhio che ancora ha la cicatrice, io ero triste per lui

PAURA: perché dovevo portare un quaderno a una mia amica e non l'ho portato perché mi sono dimenticato. Mi aspettavo una brontolata dalla maestra

**Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe era assente un alunno.*

CLASSE V N.8 - SCUOLA PRIMARIA (Campi Bisenzio)

25 alunni di cui 11F e 14M (7 su 25 sono di origine cinese; 5F + 2M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

TRISTEZZA: quando non prendo un buon voto alle verifiche

PAURA: quando ci sono le verifiche di Scienze e Geografia e per tutte le interrogazioni. Ho paura di come rispondere alla maestra che fa le domande e non mi piace studiare Scienze. Ho paura della maestra che si può arrabbiare, del babbo e della mamma

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: perché M. ha detto una bugia e mi ha fatto litigare con un'altra mia amica

SORPRESA: quando sono arrivata a scuola e una mia amica mi ha preso per mano e mi ha portato da un'altra amica che sembrava arrabbiata con me, poi invece lei mi ha fatto una sorpresa e mi ha regalato una cosa

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': il primo giorno che sono arrivata in questa classe le maestre mi hanno fatto giocare di più e io ho giocato con le mie amiche

SORPRESA: quando in quarta elementare in bagno le mie amiche per scherzare mi hanno spruzzato tanta acqua addosso

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: perché le mie amiche litigano sempre e si danno la colpa l'una con l'altra anche se poi fanno pace

GIOIA O FELICITA': quando ho imparato a fare la spaccata a ginnastica, ora grazie ai miei amici che me lo hanno insegnato lo so fare

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: perché M. mi dice sempre le parolacce

SORPRESA: quando si fanno i disegni del testo ed escono fuori dei bei lavori

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

RABBIA: perché quando si va in giardino a giocare alcuni miei compagni di classe barano pur di vincere

GIOIA O FELICITA': quando sono arrivato il primo giorno in questa classe in terza elementare e ho conosciuto per la prima volta i compagni di classe che ho oggi

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

TRISTEZZA: quando la maestra mi ha sgridato solo per un quaderno. Ora sto traslocando e allora perdo un po' di cose e stavo piangendo ... non credo che mi devono sgridare solo se sto esprimendo le mie emozioni

PAURA: quando ci sono le verifiche

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: perché con una mia compagna di classe mi viene da odiarla a morte, si crede perfetta e comanda sempre tutti ... mi fa arrabbiare tantissimo!

PAURA: quando all'interrogazione di storia la maestra mi ha fatto una domanda a cui io non ho saputo rispondere e allora per tutta l'interrogazione ho avuto paura e quindi non sono andata molto bene come altre volte

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: quando una mia compagna di classe doveva venire a casa mia in autobus dopo la scuola ma poi non è venuta e il giorno dopo è corsa incontro ad un'altra nostra amica e non mi ha neanche spiegato il motivo

SORPRESA: quando l'hanno scorso ho capito che mi piace un pochino... un po' tanto ... ma tanto Pietro che ha dei capelli morbidissimi

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

DISGUSTO: in quarta elementare mentre mangiavo ho trovato un capello nel cibo e mi ha fatto schifo, mi è ancora rimasto in mente oggi tanto mi ha fatto schifo questa cosa

PAURA: quando in prima le prime volte che si faceva un dettato io rimanevo indietro e mi mettevo a piangere ... tutte le volte che la maestra diceva che si faceva il dettato io avevo paura

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

TRISTEZZA: quando una volta la mia migliore di classe si è arrabbiata con me

GIOIA O FELICITA': quando durante l'ultimo giorno di quarta ho fatto i gavettoni con la mia migliore amica di classe e poi ho ballato con lei alla cena di fine anno scolastico

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: quando litigavo e sapevo che avevo ragione, questa cosa soprattutto i primi giorni della 4 elementare mi ha fatto arrabbiare molto

DISGUSTO: nei primi giorni di scuola elementare provavo disgusto per i piatti della mensa

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando sono arrivata in questa classe in terza elementare ed ero super emozionata, poi dopo qualche giorno ho capito che finalmente ero arrivata in una classe dove tutti mi accettavano e in cui mi potevo fidare di tutti

TRISTEZZA: quando penso che tra qualche mese non rivedrò più tutti i giorni qualche compagno di questa classe

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

TRISTEZZA: quando in prima elementare mi sono fatto male in faccia e la mamma mi ha messo il disinfettante in faccia (mercurio di cromo); quando ero andato a scuola alcuni compagni di classe si sono messi a ridere e io a piangere e la maestra ha messo alcuni miei compagni in punizione

SORPRESA: quando è stato il mio compleanno e la maestra ha detto a tutti i miei compagni di cantare “Tanti auguri” quando siamo rientrati in classe

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: perché in quarta elementare ho litigato con C. praticamente per una cavolata che avevo disegnato su un foglio

GIOIA O FELICITA': quando la maestra V.urla e io mi guardo con la mia amica C.e ci viene da ridere

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

PAURA: perché in prima elementare la maestra mi fece un urlo che si è sentito in tutta la scuola e mi sono impaurito fino a piangere, anche se adesso mi sono accorto in questi anni che la maestra A.è una brava persona e in qual caso ero stato io a sbagliare

TRISTEZZA: perché sono stato escluso per un paio di giorno da alcuni miei compagni di classe che giocavano in giardino durante la ricreazione

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando ho sperato che alcuni compagni di classe maleducati restassero a casa con la febbre

GIOIA O FELICITA': quando abbiamo fatto uno scherzo a Z.che si è spaventato così tanto che è cascato in terra dalla paura

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

TRISTEZZA: quando un nostro compagno ha lasciato la classe per tornare in Polonia con i suoi genitori. Io non volevo andasse via e mi è dispiaciuto molto

GIOIA O FELICITA': quando dopo almeno una settimana di scuola che erano iniziate le elementari ho cominciato a fare nuove amicizie e a giocare con i miei compagni di classe

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando il primo giorno di scuola in quinta abbiamo saputo che non si cambiava maestra per l'ultimo anno delle elementari

SORPRESA: quando in prima elementare siamo entrati e tutti i nostri genitori erano ammassati a farci le foto

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando in prima elementare ho visto per la prima volta la mia migliore amica C., non dimenticherò mai quando ci siamo conosciute

TRISTEZZA: quando la mia migliore amica di classe si è trasferita e io ogni anno speravo che tornava ma credo ormai non ritorni più... comunque se lo farà io sarò felice

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

SORPRESA: quando mia madre mi ha detto che mi aveva iscritto in questa scuola perché poi mi sono trovata molto bene in questa classe

RABBIA: quando qualcuno dei miei compagni mi ha preso in giro o ha detto cose di me non vere

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

TRISTEZZA: quando a scuola mi è arrivato per la prima volta il ciclo in quarta elementare

GIOIA O FELICITA': quando abbiamo giocato con tutta la classe a "guardia e ladri" e ci siamo divertiti tantissimo

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando in prima elementare ho visto per la prima volta i miei compagni di classe e le maestre

TRISTEZZA: quando è iniziata la scuola perché mi devo svegliare presto

STUDENTE 24 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

TRISTEZZA: quando giocando a calcio contro un'altra classe ho fatto una rovesciata ma il portiere me l'ha parata, comunque mi hanno detto tutti bravo ...

GIOIA O FELICITA': quando a ricreazione in seconda media abbiamo giocato a "lupo mangia febbre" ed erano almeno i 8 dell'altra squadra che mi inseguivano ma sono stato bravo a schivarli e ho liberato 5 miei compagni di squadra

STUDENTE 25 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': quando un giorno la maestra ha detto che non saremo andati ai giardini per la ricreazione, ma poi ha cambiato idea e siamo andati. Abbiamo fatto le squadre e giocato, ci siamo divertiti tanto e la mia squadra ha vinto

RABBIA: quando giocando in giardino a calcio durante la ricreazione i miei compagni hanno detto che un goal che avevo fatto non era valido, perché la palla era uscita poco prima e il goal che avevo fatto così mi è stato annullato

CLASSE III N.1 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

25 alunni di cui 13F e 12M (7 su 25 sono di origine cinese; 4F + 3M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: quando in seconda media sono andata in gita con la classe ed anche se mi sono stancata molto sono stata felice

SORPRESA: non ho studiato molto in prima media e sono stata promossa, in seconda ho iniziato a studiare quando stavano per iniziare le vacanze così non sono stata bocciata

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': il ricordo più bello di questi tre anni della scuola media è quando siamo andati in gita a fare trekking, è stato un viaggio stancante ma con gli amici tenendoci per mano siamo riusciti a salire a vedere dall'alto tutto il paese

RABBIA: ho qualche motivo per essere tanto arrabbiata con alcuni dei miei compagni di classe

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita con l'autobus abbiamo chiacchierato con i compagni e abbiamo ascoltato la musica e poi sulla barca abbiamo fatto delle foto bellissime

SORPRESA: sono arrivato in questa scuola in seconda media e non sono ancora mai stato bocciato e questa per me è stata una sorpresa che spero di avere anche quest'anno

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando mi sono resa conto che adesso che sta per finire la scuola le ragazze sono più brave fra loro e i ragazzi sono più gentili, nel percorso dell'ultimo mese siamo diventati amici e di questo sono molto contenta

RABBIA: una volta ho fatto una ricerca di gruppo in geografia e con me nel gruppo c'erano tutti cinesi che non sanno parlare bene italiano. La prima volta non mi sono arrabbiata perché almeno sono venuti a fare la ricerca, ma la seconda e la terza volta non sono neanche venuti e ho fatto tutto io. Negli altri gruppi lavorano tutti e nel nostro soltanto io? Ma che... poi un giorno ho davvero pianto perché non riuscivo più a fare quella ricerca da sola

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

RABBIA: mi arrabbierò alla fine di quest'anno perché forse sarò bocciato

SORPRESA: dalla prima media sono rimasto sorpreso perché anche se non avevo buoni voti sono stato sempre promosso. Vorrei avere anche quest'anno la stessa sorpresa

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando prendo un buon voto in verifica

PAURA: per le verifiche che si deve scrivere e quando la Professoressa interroga

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

SORPRESA: sono rimasto sorpreso perché un mio amico di classe cinese non è stato bocciato

DISGUSTO: quando alla mensa ci sono le verdure; quando sento l'odore di verdura mi viene da vomitare: Anche la frutta non mi piace, tranne mela e banana

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: in seconda media c'è stata una super litigata tra me e altre compagne di classe perché avevano messo in giro una voce sulla mia migliore amica dicendo che era un poco di buono e io mi sono arrabbiata molto fino ad urlargli contro anche se poi me ne sono pentita, però in quel momento ero così arrabbiata che avrei rotto qualcosa. Giornata che ricorderò sempre perché ho dubitato delle amicizie che avevo intorno

SORPRESA: sono rimasto sorpresa quando D. ha volato sedie e banchi per paura di essere espulso per aver risposto male alla professoressa C. e il Prof. P. era così arrabbiato che faceva paura ma io più che spaventata ero sorpresa dal suo comportamento, non lo avevo mai visto così eppure lo conoscevo da molto

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando ho capito di aver incontrato in questa classe tre amiche con cui ogni giorno vivo esperienze bellissime anche se D. mi dà sempre noia e litighiamo spesso, ma in fondo ci vogliamo bene anche con lei

RABBIA: ho il ricordo di un mio amico arrabbiato a morte con i professori perché pensava di essere espulso. Un altro ricordo di rabbia che ho è stato quando ho litigato tantissimo con S. e con C. fino a odiarci perché ci parlavamo dietro, ma alla fine abbiamo fatto pace perché abbiamo capito i nostri errori, questo episodio non me lo dimenticherò mai

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

PAURA: il primo giorno di scuola ero impaurita perché non sapevo come comportarmi con i nuovi compagni

SORPRESA: quando mi sono trovata bene tra i miei nuovi compagni perché sono molto timida

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': il primo giorno delle medie sono stata molto felice quando ho rivisto alcuni compagni che erano con me alle elementari e ho potuto anche riabbracciare la mia migliore amica di quegli anni

TRISTEZZA: spesso mi sento esclusa, anzi in questa classe lo sento da 3 anni. Non lo faccio sembrare perché penso di essere abbastanza come amica, ma in generale poi penso di non dare il massimo a chiunque in classe. Io cerco in tutti i modi di dare il massimo con tutti, però penso anche di essere esclusa da tutti e pensarlo mi fa stare male

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando ho festeggiato il mio compleanno in piscina con tutti i compagni di classe e ci siamo divertiti tantissimo a spingerci in acqua, ballare e a giocare a palla. È un giorno che non scorderò mai insieme alla mia classe

SORPRESA: mi sono sorpresa veramente tantissimo a ritrovarmi in terza media con queste persone che tutti chiamano compagni, ma per me sono molto di più e sono i migliori amici con cui mi sono confidata, ho pianto, ho riso e tante altre emozioni che non scorderò mai. Ho amici in classe che sono più importanti di altri come S.e S. che sono sicuramente le migliori amiche del mondo, ma anche a D. che mi dà sempre noia e risponde anche un po' male, in fondo un po' di bene gliene voglio

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': il ricordo più bello di questi 3 anni è quando siamo andati in gita all'isola di Palmaria perché con i miei compagni abbiamo scherzato moltissimo. Oltre a tutti i chilometri che abbiamo fatto comunque mi sono divertita molto

SORPRESA: quando sono arrivati dei nuovi compagni di classe

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando sono venuta in questa classe non mi sono trovata bene con tutti ma con un paio di compagni maschi sì e questo mi ha fatto felice perché con loro mi sento a mio agio

DISPREZZO: quando sono venuta in questa classe due ragazze che si chiamano con lo stesso nome mi prendevano in giro e ho provato disprezzo per loro perché mi parlavano alle spalle

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita a Porto Venere e ci hanno lasciato andare nei negozi a comprare dei souvenir; siamo stati tutti insieme e ci siamo divertiti molto

TRISTEZZA: quando abbiamo saputo che la nostra compagna di classe L. è dovuta andare all'ospedale

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando abbiamo giocato al fantacalcio con alcuni compagni di classe e io sono riuscito a prendere Ronaldo

RABBIA: il primo anno delle medie nella verifica di scienze ho preso 9 e mezzo e per un errore soltanto non ho preso 10. La risposta che ho sbagliato, in classe mia l'hanno fatta tutti bene

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando l'anno scorso è arrivata una compagna nuova e visto che a me piace conoscere gente nuova ero molto felice ed ero sicuro che mi sarei trovato molto bene con lei e così è stato

SORPRESA: quest'anno mi sono trovato molto di più con un mio amico il che è stato molto sorprendente perché negli anni scorsi non pensavo che ci saremo legati così tanto

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando in seconda media non ho avuto più attacchi di panico

DISPREZZO: in prima media non volevo venire a scuola perché avevo attacchi di panico e disprezzavo tutti

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

TRISTEZZA: quando sono stato incolpato per qualcosa che non avevo fatto e mi misero un rapporto

PAURA: quando io e i miei amici di scuola siamo stati inseguiti da una coppia di marocchini ladri e abbiamo chiamato la polizia. I ladri sono poi scappati con il motorino

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando in seconda media siamo andati in gita in Liguria e cui hanno dato un'ora libera per vedere più o meno cosa c'era in quel piccolo paesino dove eravamo, così io ed un mio compagno siamo andati a prendere due gelati e cinque focacce, erano proprio buone

RABBIA: in seconda la Professoressa di sostegno e anche quella di inglese mi hanno detto che i pantaloni corti che quel giorno indossavo, si possono indossare solo se fa caldo. Io ho risposto, giustamente, che faceva caldo perché altrimenti non li avrei messi, allora la Prof.di inglese è intervenuta dicendo che a lei non faceva caldo. Quella risposta mi ha fatto arrabbiare, poi giustamente la Professoressa di sostegno mi ha detto di non mettere la canottiera e quello era giusto, ma la cosa che mi ha fatto veramente arrabbiare è che il giorno dopo anche la Professoressa di sostegno è venuta a scuola in canottiera

STUDENTE 21 (ORIGINE ITALIANA M)

PAURA: quando in prima media c'è stata una prova incendio ma pensavo che aveva preso a fuoco la scuola davvero

GIOIA O FELICITA': quando ho preso una sufficienza in matematica

STUDENTE 22 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando l'anno scorso è arrivata una compagna nuova e io già la conoscevo di vista perché faceva già parte di questa scuola. Quando entrò in classe ero felice perché non avevo mai avuto la possibilità di conoscerla e da quando è venuta in classe con me ho potuto parlarci e costruire un rapporto di amicizia

DISPREZZO: il primo anno in questa classe disprezzavo tutti perché l'anno prima ero stato bocciato. Disprezzavo soprattutto i nuovi compagni anche se non avevo un valido motivo e anche i Professori perché davano la colpa a loro per la mia bocciatura, ma con il passare del tempo ho capito che era solo colpa mia

STUDENTE 23 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando il primo giorno di scuola non sapevo cosa aspettarmi da una classe nuova e quindi ero felice di conoscerli

SORPRESA: conoscere nuovi amici

STUDENTE 24 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': mi ha fatto felice che in questa classe ho legato con tutti

SORPRESA: quando in seconda media è arrivato un nuovo compagno che all'inizio odiavo, ma poi siamo diventati amici

**Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe era assente 1 alunno.*

CLASSE III N.2 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Firenze)

22 alunni (21 alunni realmente frequentanti, perché un alunno è rientrato in Cina ad anno scolastico in corso) di cui 10F e 12M (11 realmente frequentanti sono di origine cinese; 4F + 7M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

SORPRESA: perché al dettato di inglese ho preso 9 e perché ho delle amiche che mi capiscono

PAURA: perché l'anno scorso avevo paura delle interrogazioni della Prof. di Matematica. Anche quest'anno ma un po' meno

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: perché ho paura della Prof. di Matematica

SORPRESA: quando alla verifica di arte ho preso 10

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

SORPRESA: quando pensavo che nella mia classe c'ero soltanto come ragazza cinese, però poi il primo giorno delle medie ho visto che ce n'erano altre 3 in classe mia. Avevo pensato che sarei stata di banco con un compagno maschio invece poi la Professoressa ha messo la mia amica B. vicino a me

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita tutta la classe insieme alla fine della seconda media. Eravamo insieme a giocare a carte sul treno e ci siamo stati bene

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando parlo e gioco insieme ai miei amici

RABBIA: quando non funziona internet e quando qualcuno da noia

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

SORPRESA: quando ho preso un buon voto in italiano!

TRISTEZZA: quando litigo con i compagni perché poi succede sempre qualcosa che mi dispiace

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando i miei genitori mi hanno comprato il cellulare

RABBIA: quando la Prof. di italiano mi dice che devo parlare di più con i compagni italiani

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: perché ho paura di prendere un brutto voto

RABBIA: quando G. vuole sempre vincere mentre si gioca a ricreazione

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

RABBIA: quando ho preso una nota

GIOIA O FELICITA': la prima volta che ho preso un voto alto

STUDENTE 9 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando c'è la ricreazione

RABBIA: quando i compagni mi gridano contro

STUDENTE 10 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando la Prof. di Mate non c'era perché stava male e abbiamo guardato 4 ore di film

SORPRESA: quando una Prof. è mancata ed è stata sostituita dalla Prof. di educazione fisica

STUDENTE 10 (ORIGINE CINESE M)

RABBIA: quando una compagna mi picchia perché la prendo in giro ... ma è per ridere

GIOIA O FELICITA': perché in questa classe ci sono bravi compagni ... (a parte la compagna che ho detto prima e che mi picchia tutti i giorni)

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando ho conosciuto persone nuove e ho ritrovato in classe gli amici delle elementari

SORPRESA: quando ho visto che in classe c'erano molti ragazzi non italofofoni ed io non me lo aspettavo però anche se certe volte non stiamo insieme abbiamo fatto amicizia quasi subito

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: quando la Professoressa mi ha messo una nota anche se non era colpa mia

SORPRESA: quando siamo stati in gita alle terme di Petriolo e ho conosciuto un sacco di persone fantastiche

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M):

SORPRESA: quando sono arrivato per la prima volta in questa scuola e mi sono sentito accolto dai miei nuovi compagni e dai miei Professori, in parte sono riuscito così a

dimenticare quello che mi è capitato nell'altra scuola che facevo prima, dove sono stato bocciato

RABBIA: quando nell'altra scuola che facevo prima mi hanno bocciato ingiustamente perché avevo studiato per recuperare e avevo preso dei bei voti ed ero convinto di aver recuperato e di passare. I miei genitori hanno deciso di denunciare la scuola perché non meritavo la bocciatura

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

SORPRESA: durante il laboratorio di teatro che mi ha divertito molto e lasciato in me molta gioia

RABBIA: quando all'inizio dell'anno ci hanno isolato dalle altre terze e questo è molto ingiusto

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: perché in questi 3 anni mi ha fatto arrabbiare che i Professori e le Professoresse interrogano solo alcuni e altri no

DISGUSTO: quando in prima media è entrata una cavalletta in classe e mi ha fatto schifo

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando ho giocato per la festa di compleanno di un mio amico di classe nella sua casa di campagna. C'erano le pistole colorate e noi ci si doveva sparare e poi nascondersi, io mi sono divertito molto

SORPRESA: durante la festa di Halloween i miei compagni di classe mi hanno fatto uno scherzo raccontandomi che c'erano gli zombies; poi mi hanno fatto uno scherzo telefonico e quando ho risposto dal telefono di casa mia mi hanno detto con una voce strana: "Ti mangio il cervello, scappa!". Lì per lì ho avuto paura, poi i miei amici si sono scusati. Da quello scherzo ho capito che di Halloween non devo avere più paura

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA F)

DISGUSTO: quando cambiamo i posti e non sono accanto a chi vorrei essere

GIOIA O FELICITA': quando siamo stati in gita alle terme di Petriolo e c'era anche la classe dove stanno le mie migliori amiche

STUDENTE 18 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

RABBIA: quando la Professoressa mi ha messo una nota perché non avevo portato il libro di letteratura

SORPRESA: quando ho fatto la verifica di francese e pensavo di prendere 6 invece ho preso 7

**Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe erano assenti 4 alunni.*

CLASSE III N.3 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Campi Bisenzio)

24 alunni di cui 9F e 15M (7 su 24 sono di origine cinese; 4F + 3M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': perché ci sono state molte gite

PAURA: per tutte le volte che c'è stata la verifica

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: perché V., la mia compagna di banco da 3 anni, non è venuta alla gita di fine anno scolastico

GIOIA O FELICITA': perché quando ho avuto l'interrogazione di storia mi sono svegliata alle 6 per ripassare e avevo studiato molto bene e quando ho visto 8 e mezzo sul registro sono stata molto contenta

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': perché ho tante amiche in classe

PAURA: perché se non riesco a parlare bene italiano prendo 4

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: quando una mia compagna di classe mi ha disturbato mentre dormivo

SORPRESA: quando ho trovato 20 centesimi che non pensavo più di avere

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

SORPRESA: quando ho preso 7 e mezzo al tema di italiano

RABBIA: quando litigo con un mio amico di classe

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando ho preso un 8 dopo un 5 e mezzo

DISGUSTO: quando ho mangiato un cibo che aveva preparato mia sorella

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando posso utilizzare il cellulare

PAURA: quando arriva la sera

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando ho incontrato e parlato per la prima volta con la mia compagna di classe S. e quando ho preso il cesto più grande di popcorn al cinema ed ero con lei

PAURA: quando ho visto un ragno enorme camminare sul mio banco e poi ne ho anche visto uno sul soffitto quando ero in gita nella camera di albergo a Trieste

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando in gita una mattina io e una mia compagna di classe, siamo andate a svegliare tutti bussando alle porte delle loro stanze

SORPRESA: quando ho preso 10 in geografia

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando un Prof. ha rigirato il banco per fare una foto a un ragno

SORPRESA: quando in gita a Trieste una Prof. è salita su una sedia per ammazzare un ragno sul soffitto

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA M)

SORPRESA: quando ho preso 10 a geometria

PAURA: prima della restituzione dei temi in prima media dal momento che ho preso sempre 5

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando alla gita di fine anno scolastico mi sono ritrovato in camera con amici simpaticissimi in che mi hanno reso la gita divertente

SORPRESA: quando ho preso 8 e poi 10 in una materia per me difficilissima che è la matematica

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando siamo partiti per la gita di fine anno scolastico

PAURA: perché il primo giorno di scuola delle medie non conoscevo nessuno e avevo paura dei nuovi compagni

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando alla gita di fine anno scolastico stavo con i miei compagni in camera senza dirlo alle Professoresse

SORPRESA: quando i miei compagni di classe mi hanno fatto un regalo

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

SORPRESA: quando ho preso 9 e mezzo a spagnolo perché normalmente prendo voti inferiori.

PAURA: quando in prima media la Professoressa mi ha urlato e mi ha buttato fuori. Per fortuna è stata la prima e l'ultima volta

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando in gita ci siamo divertiti in albergo insieme ai miei compagni di classe

SORPRESA: quando pur avendo studiato poco e facendo qualche esercizio a caso ho azzeccato in gran parte perché stranamente ho preso 9 e mezzo alla verifica di scienze

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

SORPRESA: in prima media ho preso un rapporto perché suonavo la pianola ed è uscita una canzoncina buffa mentre la Prof. spiegava

TRISTEZZA: in prima media il primo giorno di scuola il preside ha detto ai miei genitori che andare a scuola non è come andare in carcere perché io avevo una faccia assennata

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando l'ultimo giorno di gita di fine anno scolastico a Trieste ho fatto baldoria e sono stato sveglio fino a tarda notte con i miei amici. Il primo che dormiva veniva colorato con un pennarello a tempera (almeno veniva via con facilità)

RABBIA: quando i Professori mettono i voti più alti e chiamano chi vogliono loro solo perché hanno delle preferenze

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

TRISTEZZA: quando è andata via una mia compagna di classe

GIOIA O FELICITA': quando una mia compagna ha creato un gancio per recuperare gli oggetti caduti dalla finestra

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

TRISTEZZA: quando mi sono rotto un dito e non potevo fare più le cose che facevo prima

RABBIA: quando ho fatto a botte con un mio compagno di classe

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': quando in prima media un mio compagno di classe ha suonato la pianola ed è uscita una canzoncina buffa mentre spiegava la Prof. che così gli ha dato un rapporto e lui si è messo improvvisamente a piangere

DISGUSTO: quando qualcuno della classe in prima e in seconda si metteva a piangere per un brutto voto

**Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe erano assenti 3 alunni.*

CLASSE III N.4 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

25 alunni di cui 13F e 12M (7 su 25 sono di origine cinese; 5F + 2M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando il mio amico preferito è rimasto a casa mia per 2 giorni arrivando da Mantova. In quei giorni anche a scuola ero felice

PAURA: una volta risalendo le scale ho sentito una cosa sotto il mio piede e mi sembrava un topo perciò sono ritornata indietro a chiamare qualcuno per accompagnarmi in classe

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: quando il bus per arrivare a scuola è in ritardo

TRISTEZZA: quando una volta la mia mamma mi ha detto che se facevo bene le verifiche a scuola dopo la scuola mi portava a comprare i vestiti. Io ho fatto bene la verifica, ma poi la mia mamma non mi ha portato a comprare i vestiti

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: quando tornando a casa da scuola ero sull'autobus e ho suonato la campana per scendere ma l'autista non ha sentito e così sono arrivata a casa molto tardi

PAURA: per le verifiche ho paura che non ricordo le parole da dire in italiano

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

TRISTEZZA: sta per finire la scuola media e io sono triste perché devo per forza separarmi dai miei compagni e le amiche che mi hanno accompagnato per 3 anni

PAURA: quando la Professoressa mi interroga e per le verifiche

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: quando non ho i soldi

TRISTEZZA: quando i miei amici mi tradiscono

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

TRISTEZZA: quando c'è musica in classe perché non riesco a partecipare

GIOIA O FELICITA': quando vado in piscina e faccio nuoto

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

TRISTEZZA: quando ho preso 5 alla verifica di matematica

GIOIA O FELICITA': quando ho preso un voto buono in matematica

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: quando un Prof. supplente di matematica mi ha preso la verifica senza che io l'avevo ancora finita

GIOIA O FELICITA': quando ho preso un bel voto nella verifica di matematica

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: quando ci hanno detto che saremo andati in gita all'isola d'Elba

RABBIA: quando il Prof. ci ha tolto la verifica di geometria senza che nessuno l'avesse ancora finita, compresa me

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: quando ci hanno comunicato che saremo andati in gita all'isola d'Elba per 2 giorni

GIOIA O FELICITA': quando ho preso 9 e mezzo alla verifica di matematica

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando sono andato in gita con la classe per fare una camminata di 14 km; è stata una giornata bellissima perché si camminava, si contava, si giocava con la palla e le nostre facce avevano un sorriso enorme stampato sul viso.

Un'altra gioia è stata quando ho capito che un Prof. credeva in me

SORPRESA: quando dopo la scuola con le mie amiche abbiamo fatto uno scherzo suonando al campanello di una casa ed è uscita una signora straniera con una mazza da ferro che sbatteva al portone per farci paura... io e le mie amiche siamo rimaste sorprese

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: la mia più grande sorpresa è arrivata quando il mio babbo mi ha comprato l'I Phone dopo avermelo promesso

DISGUSTO: quando un mio compagno di classe mi dà fastidio durante la lezione, mi tira i pugni di Thor e i ceffoni di Hulk insieme al suo compagno di banco

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: quando un Prof. ci ha ritirato la verifica mentre stavamo ancora lavorando e poi sempre quando questo Prof. non mi ascolta quando gli parlo.

SORPRESA: quando abbiamo saputo che saremo andati per 2 giorni in hotel all'isola d'Elba

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando un Prof. supplente di matematica mi ha preso la verifica senza che io l'avevo finita e quando sempre lui mi ha chiamato alla lavagna e dopo che ho finito l'esercizio non mi ha mandato in bagno a lavarmi le mani, perché io sono allergico al gesso ...

DISGUSTO: per il comportamento dei miei compagni che durante la ricreazione mi chiedono la merenda

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISGUSTO: per il comportamento dei miei compagni mi prendono cose senza permesso e me le ridanno soltanto alla fine dell'ora. Poi quando mi servono gli oggetti presi mi devo alzare per richiederli e solo in rari casi me li restituiscono quando glielo chiedo

RABBIA: quando il supplente di matematica non mi ha fatto finire la verifica

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando il supplente di matematica mi ha ritirato il compito di geometria mentre dovevo finirlo e ad alcuni ha dato il tempo di terminarlo

SORPRESA: quando ho preso 7- nella verifica di matematica, è stato fantastico

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

PAURA: quando un giorno una Prof. ha interrogato e io non avevo studiato anche se poi per fortuna non mi ha interrogato

GIOIA O FELICITA': quando una Prof. che doveva interrogare quel giorno non c'era

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando il Prof. di matematica ci ha ritirato il compito senza darci il tempo di finirlo e ci ha sgridati e anche quando hanno messo a tutta la classe una nota ingiustamente

DISGUSTO: quando a scuola incontro persone che mi stanno antipatiche e quando vedo A.

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando il Prof. di matematica ci ha ritirato il compito senza darci il tempo di finirlo

DISGUSTO: quando qualcuno mi offende

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

PAURA: quando la Prof. di Scienze mi voleva interrogare e io non avendo studiato avevo paura di fare brutta figura

RABBIA: quando il Prof. di Matematica ci ha ritirato il compito senza darci il tempo di finirlo

STUDENTE 21 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando in seconda media la Prof.ssa di religione stava interrogando una mia compagna e poi ha chiamato me e mi ha dato 6 nonostante io abbia ripetuto alla perfezione l'argomento, soltanto perché mi ha detto che avevo fatto una ricerca troppo corta

SORPRESA: quando la Professoressa di matematica l'anno scorso ha riconsegnato le verifiche. Inizialmente mi sentivo in tensione, poi quando ho visto di aver preso 8 e mezzo sono rimasto sorpreso e felice

STUDENTE 22 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando il Prof. di matematica ci ha ritirato la verifica di geometria senza darci il tempo di finirlo. Mancavano 30 minuti

SORPRESA: quando nel giorno del mio compleanno ho preso un bel voto alla verifica di matematica

STUDENTE 23 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

RABBIA: quando il supplente di matematica mi ha ritirato il compito di geometria mentre dovevo finirlo e ad alcuni ha dato il tempo di terminarlo così hanno preso un voto migliore

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita all'isola Palmaria

STUDENTE 24 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando ci hanno comunicato che saremo andati in gita all'isola d'Elba per 2 giorni

SORPRESA: quando all'inizio dell'anno in prima media ho scoperto che sarei stata in classe con la mia migliore amica e con alcuni miei amici delle elementari

STUDENTE 25 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

SORPRESA: quando ho preso 5 alla verifica di spagnolo perché avevo studiato e meritavo 6

RABBIA: quando un Prof. mi brontolava sempre anche se non avevo fatto nulla e adesso meno male che non c'è più. Una volta mi ha anche messo un rapporto

CLASSE III N.5 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

23 alunni di cui 10F e 13M (6 su 23 sono di origine cinese; 3F + 3M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

DISPREZZO: per alcuni compagni che mi offendono e mi urlano davanti alla faccia, spiano, ridono che sbaglio a parlare. Anche per il carattere di qualche compagno di classe

PAURA: perché pensavo di essere bocciato, essere sempre da solo e fare gli esami, le interrogazioni e le verifiche

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

SORPRESA: perché prima di iniziare le medie avevo molta paura, poi piano piano ho trovato molti amici in questa classe anche se sono più grande di loro giocano lo stesso con me e sono rimasta sorpresa di aver trovato così tanti amici. Anche il mio compagno di banco è un bell'amico di cuore

DISPREZZO: per un compagno di classe che mi offende prendendo in giro il mio cognome e poi dice che i miei abiti sono tutte "tarocche". Alcune volte mi dà anche le botte ("i cazzotti")

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': perché nel mio secondo e terzo anno rispetto al primo anno delle medie ho conosciuto molti più amici

PAURA: perché il mio primo giorno di scuola della prima media avevo paura di non fare nuove amicizie perché sono stata bocciata e il mio primo anno nella classe di prima non è che avevo tanti amici, ovvero ne avevo solo una. Quindi avevo paura del secondo anno di prima media di non riuscire a fare nuovi amici

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE M)

RABBIA: perché mi prendono in giro soprattutto per la mia statura anche se questi insulti non sono molto pesanti ma mi fanno arrabbiare molto e spesso senza volerlo mi arrabbio e uso le mani

SORPRESA: perché anche se la classe non è perfetta e ci sono molti litigi, però siamo molto uniti e tutti i litigi si risolvono sempre per il meglio

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

SORPRESA: perché in prima media al primo giorno di scuola ho visto [...] e pensavo che come cinese maschio in classe c'ero solo io.

TRISTEZZA: perché il mio migliore amico è stato bocciato in seconda così senza di lui mi sono sentito un po' solo

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISGUSTO: perché devo venire a scuola tutti i giorni

SORPRESA: perché in prima media A. mi ha dato una matita di un altro mio compagno e io volevo romperla perché lui mi aveva preso il giubbotto e non me lo voleva ridare. Poi quella matita l'ho rotta, ma A. mi ha detto che si era sbagliato e che non era dello stesso compagno che mi aveva preso il giubbotto, così sono rimasto sorpreso

STUDENTE 7 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': perché quando siamo andati in gita alle 5 terre è stato un giorno bellissimo, ci siamo divertiti tanto ed eravamo tutti felicissimi

TRISTEZZA: perché il mio primo giorno di scuola delle medie non conoscevo quasi nessuno e la mia migliore amica era in un'altra classe e mi mancava tantissimo, non sapevo come fare senza di lei

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: perché non vengo accettata per quello che sono (meravigliosa persona con un enorme cuore) e quindi per questo non capisco perché non sono accettata, non ho molti amici e quelli che ho li ho un po' lontani da me e non ci vediamo mai

TRISTEZZA: perché ho la sensazione di non essere capita e accettata

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': perché il primo giorno di scuola delle medie ho incontrato gli amici delle elementari che già conoscevo e nuovi compagni con cui ho subito legato

PAURA: perché al primo giorno di scuola delle medie ero appena uscita dalle elementari e avevo paura di non riuscire a farmi nuovi amici e anche delle prof.sse che non conoscevo

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: perché alcune delle mie amiche in quest'anno scolastico sono molto cambiate, cresciute secondo me anche troppo... queste mie amiche sono sempre simpatiche, ma non mi trovo più a mio agio come prima con loro. Questo loro "modo di diventare grandi" in fretta mi ha sorpresa

DISPREZZO: per alcuni miei compagni di classe anche se in realtà sono molto amici però litigano e alcune volte addirittura si picchiano, ma non per problemi veri ... per sciocchezze. Questo comportamento lo disprezzo, anche se i "problemi" si possono risolvere tranquillamente con le parole

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando ho fatto a pace con alcuni dei miei compagni di classe a seguito di incomprensioni e disguidi

DISPREZZO: per una compagna di classe che ha un carattere schifoso, impulsivo e arrogante. È molto "comandina" e a me questi caratterini tutti un po' "comandini" li odio profondamente. Forse se cambia carattere, non so fra quanti decenni, si farà pace

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA M)

SORPRESA: perché in prima media ho avuto un pregiudizio su [...] pensando fosse una persona molto chiusa e all'inizio non mi piaceva molto e pensavo che non ci avrei parlato molto per tutti e 3 gli anni delle medie. Dopo un mese ho capito che invece era un amico da non lasciarsi scappare. Tutt'ora siamo i migliori amici e quando non ci vediamo ci sentiamo per telefono

TRISTEZZA: perché un giorno avevo fissato con un compagno di classe per uscire dopo la scuola ed andare ai giardini per giocare a calcio. Quando il pomeriggio lo chiamai per fissare dove incontrarci, non riuscivo a capire se stava ridendo o piangendo. Quando mi disse che era morto suo nonno e così sono andato a casa sua per consolarlo e sono stato con lui tutto il giorno. Il giorno dopo la sua famiglia mi ha ringraziato per questo gesto

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': perché in prima media l'ultimo giorno di scuola il Prof. [...] ci ha fatto uscire in giardino per giocare a calcio. Stavamo perdendo 4-5 e ho preso la palla, l'ho crossata a [...] che l'ha presa di testa e ha fatto goal. Anche quando abbiamo fatto in prima media una ricerca di gruppo e ho provato gioia perché tra noi abbiamo scherzato e riso un sacco

TRISTEZZA: quando ho preso brutti voti che secondo me non meritavo

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': perché durante la gita di fine anno scolastico alle 5 terre anche se ne abbiamo visitate 3 mi sono divertito tanto lo stesso perché ero insieme ai miei compagni di classe e senza di loro non ci sarebbe stato nessun divertimento

TRISTEZZA: perché in prima media all'inizio dell'anno nessuno mi considerava e quindi non ho passato così bene il mio primo anno di medie

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: perché mi sono innamorato di H., una mia compagna di classe. Dopo 4 mesi mi ha lasciato e giuro che è stato il mio mese più brutto, piangevo giorno e notte e non gliel'ho più perdonata. Non pensavo che una persona potessi farmi così male

TRISTEZZA: quando mia madre mi ha chiamato per dirmi che mio nonno era morto e io stavo per andare a giocare a calcio con il mio amico L. che è corso a casa mia per consolarmi. Mi ha fatto un piacere che non potrò mai dimenticare

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

PAURA: perché il primo giorno di scuola in prima media sono entrato alle 9,00 e appena sono entrato la Prof. P. mi ha tirato un urlo fortissimo che mi ha impaurito molto. Da quel giorno ho sempre avuto paura di lei finché non è andata in pensione

RABBIA: perché durante l'ora di musica il Prof. [...] prima di spiegare la lezione fece il controllo di chi non aveva il libro. Io avevo portato il libro sbagliato e il Prof. [...] mi ha messo un rapporto. La settimana dopo altri compagni di classe non avevano portato il libro però il Prof. [...] non gli ha messo il rapporto

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': perché durante quest'anno sono diventato molto amico di T. e N., attuali miei migliori amici perché con loro mi sono divertito tanto e ci siamo capiti fin dal primo momento. E poi è stato bellissimo quando ci siamo trovati a giocare contro a calcio, ricordi che non dimenticherò mai

PAURA: perché nei primi giorni di scuola della prima vidi le prof.sse e pensavo a ciò che sarebbe potuto succedere nel percorso fino alla terza e ricordo che in prima avevo paura di non fare amicizie

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': perché durante la gita di fine anno scolastico della seconda media siamo andati alle "Cinque Terre" e siamo stati tutti insieme ridendo e scherzando per tutto il tempo. Ho scelto questo ricordo perché per me è stato un giorno in cui mi sono liberato dei pensieri negativi

RABBIA: perché in matematica proprio non ci riesco ...

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': perché in questa classe ho conosciuto amici che mi hanno accettato per quello che sono e per quello che faccio

TRISTEZZA: perché il primo giorno di scuola delle medie ho visto E., un compagno di classe delle elementari, che faceva il bullo prendendomi in giro per l'altezza

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': perché in seconda media ho fatto amicizia con H.e da subito siamo diventate le migliori amiche l'una per l'altra

RABBIA: perché all'inizio del 3 anno la nostra classe entrava 2 ore dopo. Eravamo tutti fuori ad aspettare di entrare e ed una mia amica di un'altra classe mi da una cosa importante per noi, ma è arrivato M. che l'ha presa e l'ha rotta. Io mi sono arrabbiata e gli ho tirato un ceffone, lui mi ha preso per la gola e io allora gli ho tirato un calcio così lui mi ha lasciata. Ero rossa di rabbia e lo guardavo malissimo

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': perché durante il primo giorno di scuola delle medie ero contenta di rivedere i miei compagni di classe della scuola primaria ed ero molto emozionata di iniziare un nuovo percorso

TRISTEZZA: perché alla fine della seconda media ho litigato con un compagno di classe che era l'unico che riusciva a capirmi, ma poi quando la scuola è cominciata a Settembre abbiamo chiarito

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': perché il primo giorno in prima media ho ritrovato tanti dei miei compagni di classe della scuola primaria e non mi sono sentita sola

PAURA: perché l'anno scorso alla festa di Halloween prima sarei dovuta andare a casa di una mia amica e poi per vari problemi non ci sono potuta più andare. Allora, un'altra amica mi ha invitato a casa sua e io ci sono andata. Quest'altra mia amica si è arrabbiata tantissimo con me e per un lungo periodo di tempo non mi ha più parlato e nemmeno calcolato. In quel momento io ho davvero avuto paura di perderla perché lei è l'unica persona di cui mi fido e ci tengo a lei come la mia vita

**Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe era assente un alunno.*

CLASSE III N.6 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Firenze)
24 alunni di cui 10F e 14M (11 su 23 sono di origine cinese; 6F + 5M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: ho paura delle verifiche perché non le so fare

GIOIA O FELICITA': quando ci sono le ore di ginnastica

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: quando una Professoressa si è arrabbiata e io ho avuto paura perché lei gridava troppo forte

GIOIA O FELICITA': quando non avevo voglia di fare una lezione e la Prof.ci ha portato fuori in giardino

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: quando ero in prima media e ancora non parlavo bene italiano e la mia compagna di banco mi dava sempre noia

GIOIA O FELICITA': quando c'è sciopero dei Professori e non c'è la scuola

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando ci sono le vacanze

PAURA: ho paura delle verifiche perché non le so fare

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: ho paura delle verifiche perché a volte non ho studiato bene

DISPREZZO: quando è successo che una Prof.ci ha detto delle parolacce e si è incazzata con noi, io non l'accetto perché mi ha fatto sentire disprezzata

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE F)

GIOIA O FELICITA': quando ho preso un voto alto o sono andata in gita con la classe

TRISTEZZA: quando una mia compagna mi ha fatto piangere perché prendeva in giro

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: quando ero in prima media ho fatto un tema che poi non trovo più

SORPRESA: nella verifica di inglese pensavo di prendere un 7 perché non avevo studiato molto e invece ho preso un 9

STUDENTE 8 (ORIGINE CINESE M)

SORPRESA: quando la mia classe era in gita e io non sono andato e un Prof. ci ha messo a guardare i film e ci ha fatto giocare

GIOIA O FELICITA': quando ho fatto una verifica e ho preso un voto alto

STUDENTE 9 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: paura di essere beccato da un Prof. perché non avevo fatto i compiti

RABBIA: perché mi hanno messo una nota da far firmare a casa

STUDENTE 10 (ORIGINE CINESE M)

GIOIA O FELICITA': quando ho preso un voto alto

SORPRESA: quando si guardano i film

STUDENTE 11 (ORIGINE CINESE M)

SORPRESA: quando un giorno c'è stato sciopero e io non lo sapevo. Sono andato a scuola e mi hanno detto che quel giorno i custodi non erano venuti così siamo tornati a casa

TRISTEZZA: una volta tutta la nostra classe ha preso insufficienza

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando in prima media io ed alcuni compagni ci siamo messi a giocare e a fare centro con una pallina di carta nel cestino e ho vinto io

TRISTEZZA: quando il ragazzo che mi piace ha preso in giro i miei sentimenti facendomi credere cose non vere

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando mi sono messa insieme a un ragazzo di questa scuola che è molto bravo e soprattutto molto tenero

SORPRESA: quando ho incontrato anche alle medie Sajmon, un compagno di classe che era con me anche alle elementari. Sajmon è un ragazzo molto simpatico a cui voglio molto bene

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando una Prof. è uscita dalla classe perché noi si faceva troppa confusione, ma lei però ci rompeva ...

SORPRESA: quando ho capito che le mie amiche non mi tradiscono e ho scoperto che sono come la mia seconda famiglia

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando in seconda media abbiamo fatto scappare una Prof. dalla classe. L'emozione che ho provato è stata di gioia, di felicità

SORPRESA: quando in classe ci hanno montato la nuova LIM-touch

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando una Professoressa ci ha messo a tutti una nota per nulla

TRISTEZZA: quando abbiamo visto un film ed io ho urlato per la paura e dei ragazzi mi hanno preso in giro

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

PAURA: in questi 3 anni di medie ho avuto paura di perdere una amica perché avevamo litigato

GIOIA O FELICITA': quando ho preso 9 in italiano e mi sono sentito contento perché io sono di origine polacca

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

SORPRESA: quando sono tornato dalla Sicilia e in classe ho trovato una LIM al posto del televisore

GIOIA O FELICITA': quando abbiamo fatto scappare una Prof. dalla classe perché l'abbiamo fatta esasperare e così ha perso la pazienza

STUDENTE 18 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

RABBIA: in seconda media ho litigato con la mia migliore amica per colpa di un'altra ragazza

GIOIA O FELICITA': in terza media, quando insieme ai miei compagni di scuola siamo andati in Sicilia per fare un progetto con i ragazzi di “Addio pizzo”

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA'M)

GIOIA O FELICITA': quando ho preso un voto alto o sono andata in gita con i miei amici di classe

TRISTEZZA: quando tra poco dovrò lasciare la mia scuola, i miei compagni di classe e i professori

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA'M)

PAURA: mi ricordo che all'inizio della prima media avevo paura di una Professoressa

SORPRESA: sono rimasto sorpreso quando ho incontrato nella classe delle medie Irene che era una mia compagna di classe anche alle elementari. È una ragazza a cui voglio molto bene

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA'M)

GIOIA O FELICITA': quando mio babbo mi ha comprato la maglia del Barcellona originale di Messi e l'ho portata a scuola

PAURA: quando con i miei amici di classe siamo andati a suonare i campanelli di notte e da un momento all'altro abbiamo incontrato dei drogati che ci hanno rincorso e noi siamo scappati

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA'M)

GIOIA O FELICITA': quando siamo andati in gita a Certaldo tutti insieme ed è stato bello

TRISTEZZA: quando all'inizio della terza media non ho trovato uno dei miei migliori amici in classe

Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe erano assenti 2 alunni.

CLASSE III N.7 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Campi Bisenzio)

25 alunni di cui 11F e 14M (6 su 23 sono di origine cinese; 2F + 4M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: perché il primo giorno di scuola delle medie c'erano molti compagni di classe che non conoscevo

GIOIA O FELICITA': quando durante la ricreazione gioco e scherzo con le mie amiche

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

TRISTEZZA: quando non prendo un buon voto in verifica

GIOIA O FELICITA': quando prendo un buon voto in verifica

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE M)

RABBIA: perché un compagno di classe italiano mi dà sempre noia e mi picchia

GIOIA O FELICITA': perché tra poco finisce la scuola e si va in vacanza così posso giocare al computer

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE M)

RABBIA: perché due compagni di classe italiani mi danno sempre noia

GIOIA O FELICITA': quando vado in palestra a giocare a pallone e basket

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: quando mi prendono in giro

RABBIA: quando non prendo buoni voti alla verifica

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

DISPREZZO: quando mi picchiano

RABBIA: quando non prendo buoni voti alla verifica

STUDENTE 7 (ORIGINE ITALIANA F)

SORPRESA: per una cosa che è successa in gita scolastica a Trieste. I Professori non volevano mettere nella stessa camera me ed alcune mie amiche ma alla fine siamo capitate tutte insieme

RABBIA: perché ho preso una nota per aver tirato fuori il libro di algebra dopo 5 minuti che era iniziata la lezione

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

PAURA: quando un mio compagno di classe mi ha lanciato lo *slime* nei capelli perché pensavo che non si sarebbe più tolto e avrei dovuto tagliare i capelli, ma per fortuna è arrivata una mia amicae mi ha aiutata a toglierlo

SORPRESA: quando siamo andati alla gita di fine anno a Trieste perché pensavo fosse la solita gita di fine anno noiosa, invece ho conosciuto nuove persone ed è stata una esperienza davvero bella che ricorderò sempre

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

PAURA: perché il giorno 21 Settembre ho avuto molta paura. Non so cosa è scattato, so solo che avrei voluto essere da un'altra parte e non in classe davanti a tutti. Ho iniziato a non riuscire più a respirare, poi a piangere e i singhiozzi hanno peggiorato la situazione. Non riesco a descrivere quello che ho provato, sono riuscita ad identificare soltanto la paura. Mi hanno portato in una stanza, aspettando che mi calmassi e che mia madre arrivasse, non hanno chiamato l'ambulanza. Questa cosa mi è già successa altre volte, ma quello è stato il primo episodio che mi è capitato davanti a tutti i miei compagni di classe. Solo a ricordare quel momento mi sembra ancora di sentire il respiro bloccarsi in gola e provo paura perché non vorrei accadesse ancora

GIOIA O FELICITA': quest'anno la nostra Prof. di geografia ci ha proposto una attività: fare una relazione su un determinato stato europeo e portare in classe piatti tipici fatti da noi. A me è capitata la Nuova Zelanda. Ho sempre amato la cultura Maori e sono una grande fan degli All Blacks; per me parlare di questo fantastico paese è stato emozionante e mi sono sentita a mio agio e questo non mi è capitato molto spesso in questi anni delle medie. Ho amato immergermi nella loro cultura ed esporla, inoltre il cibo che ho fatto è stato molto apprezzato

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando la Professoressa coordinatrice di classe ci ha fatto mettere accanto a chi volevamo, perché era da un po' di tempo che in classe non si cambiava posto

SORPRESA: quando verso la fine di Febbraio di quest'anno ci hanno comunicato che saremo andati in gita a Trieste. All'inizio eravamo molto sorpresi e anche un pò tristi perché speravamo di andare all'estero. Alla fine però è stata una gita memorabile perché ho conosciuto persone simpatiche con cui non avrei mai pensato di parlare

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando durante la gita a Trieste la sera ci si riuniva tutti nella nostra stanza

RABBIA: quando la Professoressa di matematica mi ha messo una nota senza che io avessi fatto nulla

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

PAURA: perché tra poco ci saranno gli esami e ho paura di non arrivare abbastanza preparata nonostante tutti i giorni mi impegni molto a scuola

RABBIA: tutte le volte che sono state attaccata ingiustamente per cose giuste che ho fatto e di cui vado fiera nonostante il giudizio di alcuni miei compagni che però non mi interessa

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

PAURA: perché tra breve ci saranno gli esami e non mi sento pronta per l'esame orale. Ho paura di bloccarmi e di sbagliare perché ci saranno presenti tutti i miei professori e il preside

GIOIA O FELICITA': perché il primo giorno di scuola della prima media volevo conoscere persone nuove con cui legare

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando in gita a Trieste io e la mia amica G. ci siamo messe a ridere e non riuscivamo a smettere, persino i professori ci hanno rimproverato

RABBIA: perché io e un mio compagno di classe ci siamo picchiati poco tempo fa. Ero molto arrabbiata con lui

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: nei confronti di un Prof. che mi hanno messo fuori della classe quando non avevo fatto nulla

RABBIA: quando una volta ho chiesto una cosa al gruppo classe e tutti hanno visto e sentito ma nessuno mi ha risposto

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché in prima media avevo fatto un disegno male e due ragazze sono venute al mio banco e mi hanno preso in giro

RABBIA: perché qualche giorno fa dovevo portare una relazione a scuola e c'ho lavorato tanto. La relazione però era corta e due compagne mi hanno preso in giro, io ho fatto la relazione male perché ero arrabbiato e per la rabbia ho preso 5

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: perché un mio compagno di classe un giorno in prima media mi prendeva in giro per sentirsi un leader

RABBIA: per i miei compagni di classe quando un giorno il Prof. di ginnastica ci voleva portare in palestra però per colpa dei miei compagni questo non è stato possibile

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': perché durante la ricreazione ho lanciato ad un compagno di classe il suo astuccio ma lui non lo ha afferrato ed è uscito fuori dove però c'erano i bambini delle elementari che hanno rilanciato l'astuccio in classe durante la lezione
RABBIA: perché un giorno in prima media ero a ricreazione con un mio compagno di classe e aspettavamo di andare in bagno. Un altro nostro compagno di classe ha tirato giù i pantaloni e le mutande a uno di terza media e per colpa sua noi due stavamo per essere sospesi per una cosa che non avevamo fatto

STUDENTE 19 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando ci dissero che mancava la Prof. di Matematica
RABBIA: perché non sono potuto andare alla gita di fine anno

STUDENTE 20 (ORIGINE ITALIANA M)

DISPREZZO: quando la supplente di Matematica è arrivata e ha iniziato a spiegare senza neanche presentarsi
RABBIA: perché un giorno in prima media ero a ricreazione in bagno con un mio compagno di classe. Un altro nostro compagno di classe ha tirato giù i pantaloni e le mutande a uno di terza media, allora hanno dato la punizione a tutti e 3 di stare un ora in più a scuola e questo mi ha fatto provare molta rabbia perché non è stata una giusta punizione

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' F)

GIOIA O FELICITA': quando durante la gita a Trieste, una mia compagna di classe mi ha fatto cadere il suo profumo nel bidet rompendolo e poi gli abbiamo fatto il funerale avvolgendolo nella carta igienica e ci abbiamo scritto "RIP" sopra che voleva dire "RE IMPERATORE PIO-PIO"
RABBIA: quando la Prof. di Italiano mi ha messo un rapporto disciplinare per aver scritto sul banco con la matita

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

RABBIA: perché due miei compagni di classe mi danno sempre noia
GIOIA O FELICITA': perché alcuni miei compagni mi fanno ridere e poi ho trovato un amico e conosciuto molte altre persone
Nel giorno della somministrazione dello storytelling in forma scritta, in questa classe erano assenti 3 alunni.

CLASSE III N.8 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

25 alunni di cui 11F e 14M (7 su 25 sono di origine cinese; 5F + 2M)

STUDENTE 1 (ORIGINE CINESE F)

RABBIA: quando ho litigato con una mia amica anche se poi abbiamo fatto pace
GIOIA O FELICITA': quando prendo un buon voto nelle verifiche

STUDENTE 2 (ORIGINE CINESE F)

TRISTEZZA: quando le mie amiche non mi parlano
SORPRESA: quando la Prof. non c'è e guardiamo un film a scuola

STUDENTE 3 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: io sono una ragazza bocciata, quindi non so in quale classe dovrò andare il prossimo anno e ho molta paura se i nuovi saranno buoni o cattivi ...

SORPRESA: quando ho scoperto che i miei compagni di classe e i professori sono tutti buoni con me così non ho più paura di parlare

STUDENTE 4 (ORIGINE CINESE F)

SORPRESA: quando non pensavo di aver fatto bene la verifica di matematica ma poi ho preso un buon voto

PAURA: quando in prima media sono arrivata in questa classe e non conoscevo nessuno

STUDENTE 5 (ORIGINE CINESE F)

PAURA: il primo giorno di scuola non conoscevo nessuno, ero appena arrivata in Italia e non conoscevo neanche l'italiano. Sono molto timida e non sapevo cosa dovevo fare, non capivo cosa stavano dicendo i miei compagni e avevo paura di parlare con le altre persone. Avevo paura di loro, non sapevo di chi dovevo fidarmi e la professoressa mi ha messo seduta accanto ad un compagno di banco italiano che non conoscevo. Mi ricorderò sempre la paura che ho avuto quel giorno

GIOIA O FELICITA': quando abbiamo fatto una gita in montagna. Finalmente ho provato a scherzare e chiacchierare con le altre persone e ho avuto qualche amica italiana. Nonostante la stanchezza di quel giorno, la gita per me è stata veramente divertente

STUDENTE 6 (ORIGINE CINESE M)

PAURA: una volta durante una lezione ho giocato con il mio compagno di banco alle palline di vetro, ho provato felicità perché mi sono divertito ma ancora di più paura di prendere un rapporto perché lo so che durante la lezione non si gioca

GIOIA O FELICITA': quando riesco a parlare con un compagno della classe provo molta felicità perché sono divertenti e mi stanno simpatici, non parlo molto con loro perché non parlo bene l'italiano e non so di cosa chiacchierare ma mi piace quando ci conosciamo meglio e ci divertiamo

STUDENTE 7 (ORIGINE CINESE M)

SORPRESA: quando prendo un buon voto

TRISTEZZA: quando non prendo un voto buono

STUDENTE 8 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando alla fine della prima media due mie compagne di classe mi hanno preso il diario mentre io stavo recuperando una verifica e ci hanno scritto cose molto sgradevoli per cui io mi sono arrabbiata molto. In un secondo momento però dopo giorni e giorni ho avuto le loro scuse e siamo tornate ad essere amiche. Adesso, ogni volta che ricordiamo con loro questo momento ci mettiamo a ridere. Come delle pazze prendendoci quasi in giro

RABBIA: quando un mio compagno di classe voleva a tutti i costi cambiare posto e spostarsi vicino al mio banco ma a me non stava bene, perché avevo una mia amica accanto, però le Professoresse lo hanno spostato ugualmente per accontentarlo promettendomi che sarebbe stato rispostato dopo un mese circa ma questo non è successo ed è rimasto per tutto l'anno accanto a me

STUDENTE 9 (ORIGINE ITALIANA F)

TRISTEZZA: quando una mia compagna di classe si è arrabbiata con me per uno scherzo. Durante quel periodo sono stata veramente male anche perché non ne voleva sapere più di parlarmi. Per fortuna dopo un mese di litigio abbiamo fatto pace. Adesso le voglio un bene dell'anima

DISGUSTO: quando i miei compagni mi prendono le cose senza permesso e non me le ridanno fino a che non gli chiedo di farlo

STUDENTE 10 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: quando un mio compagno di classe è stato arrabbiato con me per circa un mese. Io mi sono arrabbiata perché quello che gli ho fatto era solo uno scherzo e lui non mi ha voluto più rivolgere la parola. Alla fine abbiamo fatto pace e ora siamo molto amici

GIOIA O FELICITA': quando il primo giorno di scuola delle medie ho conosciuto tutti i miei nuovi compagni di classe, che sono tutti simpaticissimi. Il prossimo anno mi mancheranno tantissimo

STUDENTE 11 (ORIGINE ITALIANA F)

GIOIA O FELICITA': quando il primo giorno delle medie sono stata molto bene

DISGUSTO: quando i miei compagni mi rubano l'astuccio e le cose che ci sono dentro, non sopporto questa cosa

STUDENTE 12 (ORIGINE ITALIANA F)

TRISTEZZA: quando ho confidato a una mia amica che mi piaceva un ragazzo e lei lo ha detto alla mia mamma, al mio babbo, a mio fratello e a mia sorella. Io sono stata molto male per questo, non va bene è una cosa che non si fa

GIOIA O FELICITA': quando ho incontrato per la prima volta una mia compagna di classe a cui tengo tantissimo anche se purtroppo il prossimo anno dovremo dividerci

STUDENTE 13 (ORIGINE ITALIANA F)

RABBIA: quando i primi mesi delle medie non sono stata apprezzata dai compagni che non parlavano con me e non mi invitavano mai a fare qualcosa ... questa cosa mi suscitava rabbia e anche tristezza, ma molta più rabbia che tristezza

GIOIA O FELICITA': quando ho trascorso Halloween con dei compagni di classe e abbiamo riso e scherzato tutta la sera. Mi sono divertita molto

STUDENTE 14 (ORIGINE ITALIANA M)

TRISTEZZA: all'inizio in prima media mi hanno cambiato di posto e mi hanno messo accanto a un ragazzo che non conoscevo e questo un po' all'inizio mi ha fatto un po' soffrire, anche se poi lui ha iniziato a parlarmi come se già mi conoscesse e così siamo diventati i migliori amici

GIOIA O FELICITA': quando dovevamo studiare insieme a 2 miei compagni di classe e invece siamo andati a giocare e abbiamo riso un sacco

STUDENTE 15 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando ho fatto amicizia con un compagno di classe divertentissimo; io ci parlo sempre con lui perché quando sono in difficoltà lui mi aiuta e anche io aiuto lui quando è in difficoltà

SORPRESA: quando ho scoperto che altri miei compagni di classe giocano alla stessa cosa con cui gioco io ai videogiochi e da allora ci diamo sempre dei consigli

STUDENTE 16 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando in seconda media e in determinate ore, durante la lezione e i miei compagni fanno quello che gli pare come se fossero a casa loro, si mettono a giocare e vanno in giro per la classe con la Prof. che si sgola ma i compagni se ne fregano altamente

DISGUSTO: quando la Professoressa ci interroga senza averlo precedentemente detto

STUDENTE 17 (ORIGINE ITALIANA M)

RABBIA: quando sono arrivato in questa classe non sono mai stato invitato ai compleanni e a roba del genere e quando sapevo che c'era un compleanno mi sentivo male perché insieme ad altri miei amici siamo stati gli unici a non essere invitati. Una volta soltanto sono stato invitato a un compleanno di G. in seconda media, poi più nessuno mi ha invitato

DISGUSTO: quando stavo giocando ai giardini con un mio compagno di classe e a lui è arrivata una chiamata da un altro compagno di classe che chiedeva dov'era e con chi. Quest'altro nostro compagno di classe quando ha saputo che c'ero anche io ai giardini ha trovato delle scuse e ha deciso di non venire a giocare con noi. Da allora con questo compagno di classe non ho più parlato

STUDENTE 18 (ORIGINE ITALIANA M)

GIOIA O FELICITA': quando con un paio di miei amici di classe siamo andati insieme a mangiare un kebab dopo la scuola. Dopo averlo mangiato, sono tornato a scuola per suonare la chitarra

SORPRESA: quando siamo andati a pranzo con 2 miei amici di scuola al Burger King senza averlo programmato prima

STUDENTE 19 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': quando ho fatto amicizia con un compagno di classe italiano. Eravamo a Geografia e stavamo appendendo dei cartelloni, era Lunedì all'ultima ora della giornata. Mi sono seduto accanto a lui per parlare con altre due compagne di classe e da lì in poi ho fatto molta amicizia con loro

SORPRESA: quando durante la ricreazione ho fatto un gol in rovesciata ai giardini della scuola

STUDENTE 20 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

DISGUSTO: non mi è garbato quando un mio compagno di classe ha offeso gli albanesi e io poi non gli ho parlato per tanto tempo

GIOIA O FELICITA': quando ho conosciuto meglio un compagno di classe che è venuto a casa mia a dormire e anche alla mia famiglia è piaciuta questa esperienza

STUDENTE 21 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

TRISTEZZA: quando ho preso in giro e fatto star male qualcuno che era più debole di me ed ero triste per ciò che avevo fatto, ero disgustato da me stesso e non riuscivo più a perdonarmi. Anche alcuni amici mi hanno disprezzato e ora so che non lo farò mai più. Questa storia mi ha insegnato a difendere i più deboli, perché in quel caso sono stato io un vigliacco

GIOIA O FELICITA': quando nei momenti più semplici abbiamo riso e scherzato ad esempio durante le gite in cui ci si conosce meglio

STUDENTE 22 (ORIGINE DI ALTRA NAZIONALITA' M)

GIOIA O FELICITA': quando al primo giorno di scuola delle medie ho iniziato a conoscere amici fantastici con cui adesso ho creato un legame stretto e unico

DISGUSTO: quando un mio amico mi ha detto una bugia su una cosa molto importante per me; infatti, da questo mio amico sono rimasto molto deluso perché di lui mi fidavo molto

ALLEGATO C

LE RISPOSTE DEGLI STUDENTI DI ORIGINE CINESE PARTECIPANTI ALLA RICERCA ALLA RICERCA NELLE TRASCRIZIONI DEL CIRCLE TIME CON CONSIDERAZIONI IN MERITO A STATI D'ANIMO E ASPETTATIVE SUL PROPRIO FUTURO

CLASSE V N.1 - SCUOLA PRIMARIA (Prato)

23 alunni di cui 15 F e 8 M (8 su 23 sono di origine cinese; 4F + 4M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Matematica perché la capivo facilmente e arte e immagine e attività motoria perché sono materie che mi interessano*

STUDENTE 2 (F): *Matematica, Musica, Italiano, Geografia e Scienze perché sono materie che mi interessano*

STUDENTE 3 (F): *quasi tutte perché mi piace imparare*

STUDENTE 4 (F): *quasi tutte perché sono curiosa*

STUDENTE 5 (M): *Matematica perché la capivo facilmente e scienze perché è una materia che mi interessa*

STUDENTE 6 (M): *Matematica perché la capivo facilmente e attività motoria perché è una materia che mi interessa*

STUDENTE 7 (M): *Musica, Italiano e Storia perché sono materie che mi interessano*

STUDENTE 8 (M): *Attività Motoria perché c'era poco da studiare*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Paura*

STUDENTE 2 (F): *Paura*

STUDENTE 3 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 4 (F): *Paura*

STUDENTE 5 (M): *Gioia*

STUDENTE 6 (M): *Gioia*

STUDENTE 7 (M): *Rabbia*

STUDENTE 8 (M): *Paura*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

4 qualche volta (2F; 2M); 2 No (2M); 2 Si (2F)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

6 No (4M; 2F); 2 Si (2F)

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

6 No (4M; 2F); 2 Si (2F)

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *non lo so ancora ... quello che decideranno i miei genitori per me va bene*

STUDENTE 2 (F): *cuoca. Ai miei genitori non so se piacerebbe*

STUDENTE 3 (F): *operaia in un supermercato. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 4 (F): *capo di una ditta. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 5 (M): *non lo so ancora...quello che decideranno i miei genitori per me va bene. La mamma mi dice di fare un lavoro in cui devo usare il cervello*

STUDENTE 6 (M): *non lo so ancora...quello che decideranno i miei genitori per me va bene*

STUDENTE 7 (M): *dottore. Ai miei genitori non so se piacerebbe, ma credo di sì*

STUDENTE 8 (M): *cuoco. Ai miei genitori non piacerebbe perché vogliono che faccio un lavoro con l'inglese tipo traduzione con il cinese*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 5 anni di scuola primaria?

STUDENTE 1 (F): *le attività di musica e teatro mi sono piaciute perché era diverso che stare seduti sul banco in classe come tutti i giorni. Per la musica il laboratorio è stato bello, ma io ho provato anche un po' di vergogna per tirare fuori la voce. A teatro mi sono divertita, ma ho sempre paura quando c'è lo spettacolo finale, perché ci sono tante persone che sono lì a guardare quello che fai*

STUDENTE 2 (F): *mi sono piaciute le attività di teatro e musica perché mi hanno aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani*

STUDENTE 3 (F): *fare musica mi è piaciuto di più, vorrei fare un corso fuori dalla scuola per imparare a suonare pianoforte. Il teatro mi ha annoiato*

STUDENTE 4 (F): *non mi sono piaciute le attività di teatro e musica, perché sono timida e mi vergognavo*

STUDENTE 5 (M): *le attività di musica mi sono piaciute di più, perché si sta in piedi e basta, invece nel laboratorio di teatro si deve anche parlare, muoversi in un certo modo, ricordare molte cose...*

STUDENTE 6 (M): *a me è piaciuto di più il laboratorio di musica, perché con il teatro avevo troppa paura di sbagliare qualcosa. A musica mi è piaciuto cantare tutti insieme*

STUDENTE 7 (M): *mi è piaciuto di più fare musica, perché è più divertente*

STUDENTE 8 (M): *il teatro è più noioso perché si fa uno alla volta, la musica è più divertente perché si fa tutti insieme*

CLASSE V N.2 - SCUOLA PRIMARIA (Prato)

21 alunni di cui 14 F e 7 M (9 su 21 sono di origine cinese; 5F + 4M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Italiano e Matematica perché sono materie che mi interessano*

STUDENTE 2 (F): *Grammatica italiana e Matematica perché sono materie che mi interessano*

STUDENTE 3 (F): *Italiano, Matematica e Attività Motoria perché sono materie che mi interessano*

STUDENTE 4 (F): *Matematica e Musica perché le capivo facilmente*

STUDENTE 5 (F): *Matematica perché la capivo facilmente e Arte e Immagine perché è una materia che mi interessa*

STUDENTE 6 (M): *Matematica perché la capivo facilmente e Scienze perché è una materia che mi interessa*

STUDENTE 7 (M): *Attività Motoria perché c'era poco da studiare*

STUDENTE 8 (M): *Geografia perché è una materia che mi interessa*

STUDENTE 9 (M): *Attività Motoria perché c'era poco da studiare*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 2 (F): *Paura*

STUDENTE 3 (F): *Tristezza*

STUDENTE 4 (F): *Gioia*

STUDENTE 5 (F): *Paura*

STUDENTE 6 (M): *Sorpresa*

STUDENTE 7 (M): *Tristezza*

STUDENTE 8 (M): *Tristezza*

STUDENTE 9 (M): *Paura*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

4 qualche volta (3F; 1M); 5 No (2F; 3M)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

4 qualche volta (3F; 1M); 5 No (2F; 3M)

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

9 No (5F; 4M); 0 Si

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *cuoca. Ai miei genitori non piacerebbe perché vogliono che faccio la direttrice di una scuola*

STUDENTE 2 (F): *operaia. Ai miei genitori non piacerebbe perché vogliono che vado all'Università a studiare per diventare una dottoressa*

STUDENTE 3 (F): *non lo so ancora...quello che decideranno i miei genitori per me va bene*

STUDENTE 4 (F): *la lettrice. Ai miei genitori non piacerebbe perché vogliono che divento architetto*

STUDENTE 5 (F): *pasticciera. Ai miei genitori non piacerebbe, perché vogliono che divento segretaria*

STUDENTE 6 (M): *non lo so ancora... quello che decideranno i miei genitori per me va bene. La mamma mi dice di trovare un lavoro facile, leggero*

STUDENTE 7 (M): *lavorare con il computer per disegnare o fare i conti. Ai miei genitori piacerebbe perché vogliono che faccio un lavoro con la matematica perché dicono che sono brava con i calcoli*

STUDENTE 8 (M): *operaio. Ai miei genitori non piacerebbe perché vogliono che divento capo di una ditta*

STUDENTE 9 (M): *youtuber. Ai miei genitori non piacerebbe perché vogliono che faccio un lavoro con la matematica perché dicono che mi riesce bene*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 5 anni di scuola primaria?

STUDENTE 1 (F): *l'attività della musica mi è piaciuta quando abbiamo cantato tutti insieme. Il teatro è divertente ma soltanto quando si fanno le prove e non quando c'è il pubblico alla recita della fine dell'anno scolastico*

STUDENTE 2 (F): *la musica è divertente quando si canta tutti insieme. Nel teatro mi sono vergognato un po' perché sono timido e avevo paura di sbagliare qualcosa*

STUDENTE 3 (F): *fare musica mi è piaciuto di più soprattutto cantare in inglese. Vorrei fare un corso fuori dalla scuola per imparare a suonare pianoforte. Il teatro è divertente ma mi è piaciuto meno perché sono timida*

STUDENTE 4 (F): *il teatro non mi è piaciuto, molte volte dimenticavo quello che dovevo dire e fare, la musica mi è piaciuta di più perché è più divertente cantare tutti insieme e imparare le canzoni in inglese*

STUDENTE 5 (F): *a me è piaciuto di più il laboratorio di musica anche se non so cantare. Il teatro non mi ha aiutato da avere meno vergogna perché le parole in italiano le dimenticavo e i compagni a volte mi hanno preso in giro e ridevano di me. A me piacerebbe fare un corso di musica fuori dalla scuola, ma musica cinese*

STUDENTE 6 (M): *il teatro è stato più difficile per me perché sono timido, la musica è stata più divertente perché eravamo tutti insieme*

STUDENTE 7 (M): *nella musica si usa soltanto la bocca per far uscire la voce, nel teatro si deve usare tutto il corpo e ricordare tanti movimenti. Tutte e due le attività sono utili per imparare cose nuove*

STUDENTE 8 (M): *mi è piaciuto di più fare musica perché mi ha aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani*

STUDENTE 9 (M): *la musica è stata divertente quando abbiamo cantato tutti insieme. Nel teatro mi diverto durante le prove, poi però nello spettacolo mi sono vergognato un po' perché siamo dovuti andare in scena da soli*

CLASSE V N.3 - SCUOLA PRIMARIA (Prato)

24 alunni di cui 12 F e 12 M (7 su 24 sono di origine cinese; 3F + 4M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Musica perché mi interessa questa materia*

STUDENTE 2 (F): *Scienza e Arte e Immagine perché mi interessano queste materie*

STUDENTE 3 (F): *Italiano e Storia perché mi interessano queste materie*

STUDENTE 4 (M): *Storia e Geografia perché mi interessano queste materie*

STUDENTE 5 (M): *Matematica e Scienze perché mi interessano queste materie*

STUDENTE 6 (M): *Geografia e Arte e Immagine perché mi interessano queste materie*

STUDENTE 7 (M): *Matematica e Attività Motoria perché sono mi divertono*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Paura*

STUDENTE 2 (F): *Gioia*

STUDENTE 3 (F): *Paura*

STUDENTE 4 (M): *Gioia*

STUDENTE 5 (M): *Gioia*

STUDENTE 6 (M): *Gioia*

STUDENTE 7 (M): *Sorpresa*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

1 qualche volta (1M); 1 No (1M); 5 Si (3F; 2M)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

7 No

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

7 No

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *danzatrice. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 2 (F): *stilista. Ai miei genitori piacerebbe molto*

STUDENTE 3 (F): *dottoressa per curare gli animali. Ai miei genitori penso che piacerebbe*

STUDENTE 4 (M): *calciatore, perché mi piace e poi guadagnerei tanti soldi. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 5 (M): *insegnante di matematica, perché mi riesce bene. Ai miei genitori penso che piacerebbe*

STUDENTE 6 (M): *cuoco, perché si guadagna bene. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 7 (M): *l'ingegnere. Ai miei genitori piacerebbe, perché per loro è importante che il lavoro che farò mi piace*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 5 anni di scuola primaria?

STUDENTE 1 (F): *il laboratorio di teatro un po' mi è piaciuto, ma mi ha messo in imbarazzo ... per fortuna la mia parte alla recita di fine anno scolastico era breve! Le attività musicali mi sono piaciute di più perché mi piace cantare*

STUDENTE 2 (F): *nel laboratorio di teatro mi è piaciuta di più la parte in cui si doveva cantare. La musica è un'altra cosa...mi piace molto. Ma mi piace di più la musica cinese perché è più facile da seguire*

STUDENTE 3 (F): *mi sono piaciute tutte e due le attività perché eravamo tutti insieme fuori dalla classe e facevamo delle attività nuove e divertenti e mi ha aiutato per fare amicizia con compagni di classe italiani. Cantare però a volte mi piace e a volte no. Preferisco la musica cinese che quella che si ascolta in Italia*

STUDENTE 4 (M): *il teatro è stato divertente e mi ha aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani, mentre la musica non mi è piaciuta molto perché non mi piace cantare*

STUDENTE 5 (M): *mi sono piaciute tutte e due le attività perché non ci si annoia come a volte mi capita quando si sta in classe. Il teatro è una cosa mentale per ragionare anche facendo finta di essere altri. La musica mi piace di più quando la faccio alla scuola cinese che frequento nel pomeriggio, perché mi piace di più la musica cinese che quella che si ascolta ed impara qui in Italia*

STUDENTE 6 (M): *il laboratorio di teatro è stato divertente anche se avevo tante battute da ricordare e ho potuto anche dire una parolaccia davanti al pubblico allo spettacolo finale. La musica non mi piace perché non mi piace cantare*

STUDENTE 7 (M): *fare il laboratorio di teatro è stato divertente e ho fatto tante risate. Anche le attività di musica mi hanno messo allegria. Quando usciamo dalla classe per fare i laboratori mi piace quasi sempre quello che facciamo ...*

CLASSE V N.4 - SCUOLA PRIMARIA (Firenze)

26 alunni di cui 14 F e 12 M (8 su 26 sono di origine cinese; 4F + 4M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Matematica perché mi interessa*

STUDENTE 2 (F): *Matematica perché è una materia che mi interessa e inglese perché è importante per trovare lavoro*

STUDENTE 3 (F): *Arte e Immagine perché la capisco facilmente e mi piace disegnare*

STUDENTE 4 (F): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 5 (M): *Tecnologia, Matematica e Italiano perché sono materie che mi interessano*

STUDENTE 6 (M): *Matematica e Italiano perché sono materie che mi interessano*

STUDENTE 7 (M): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 8 (M): *Attività Motoria perché è facile e divertente*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 2 (F): *Tristezza*

STUDENTE 3 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 4 (F): *Paura*

STUDENTE 5 (M): *Gioia*

STUDENTE 6 (M): *Tristezza*

STUDENTE 7 (M): *Paura*

STUDENTE 8 (M): *Paura*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

3 qualche volta (2F;1M); No 2 (2F); Si 3 (3M)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

2 No (2F); 6 Si (2F;4M)

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

5 No (2F;3M); 3 qualche volta (2F;1M)

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *cuoca in un ristorante. Se guadagno bene ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 2 (F): *traduttrice. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 3 (F): *aprire un negozio dove si vendono cose che si guadagna. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 4 (F): *fare i conti in una azienda. Se guadagno bene ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 5 (M): *non lo so ancora ... ma quello che scelgono i miei genitori per me va bene*

STUDENTE 6 (M): *fare le borse. Ai miei piacerebbe perché anche loro fanno questo lavoro e così potrei aiutarli*

STUDENTE 7 (M): *non lo so ancora ... ma se piace a me ai miei genitori va bene*

STUDENTE 8 (M): *continuare il lavoro dei miei genitori. Ai miei genitori piacerebbe*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 5 anni di scuola primaria?

STUDENTE 1 (F): *per me è meglio l'esperienza che ho fatto con la musica perché mi riesce meglio. A teatro mi sentivo nervosa, poi dopo lo spettacolo di fine anno però sono stata felice perché i miei genitori sono venuti a guardarmi*

STUDENTE 2 (F): *tutte e due le esperienze mi sono piaciute, ma il teatro mi piace molto perché mi ha aiutato a imparare parole italiane nuove che ho studiato a memoria e sono riuscita a fare anche più amicizia con i compagni di classe italiani*

STUDENTE 3 (F): *mi piace di più la musica perché è più divertente, nel teatro ci sono tante cose da ricordare e all'inizio avevo paura di sbagliare, poi però finito lo spettacolo di fine anno ero felice*

STUDENTE 4 (F): *l'esperienza della musica e del teatro sono state divertenti tutte e due. A volte in classe mi annoio, perché non capisco tutte le parole in italiano e fare a scuola queste attività è più divertente. Quando abbiamo cantato tutti insieme è stato molto divertente*

STUDENTE 5 (M): *mi è piaciuta di più l'esperienza del teatro perché abbiamo fatto molti esercizi con il corpo e per me è stata meno noioso che cantare. È divertente e si suda*

STUDENTE 6 (M): *tutte e due le esperienze mi hanno divertito, ma il teatro mi ha aiutato a imparare tante parole italiane nuove e poi facendo musica abbiamo fatto anche danza e fare i passi del ballo non mi è riuscito*

STUDENTE 7 (M): *l'esperienza della musica è stata divertente, mi è piaciuto quando abbiamo cantato tutti insieme, ma preferisco il teatro perché molti miei compagni avevano paura e io no così molti mi guardavano e questo mi faceva sentire di essere famoso*

STUDENTE 8 (M): *la musica è stata divertente, mi è piaciuto quando abbiamo cantato tutti insieme. Anche il teatro mi è piaciuto anche se è più difficile. Mi è piaciuto anche perché quando abbiamo fatto lo spettacolo finale a scuola, gli spettatori mi guardavano e mi sentivo 'figo'!*

CLASSE V N.5 - SCUOLA PRIMARIA (Firenze)

24 alunni di cui 12 F e 12 M (9 su 24 sono di origine cinese; 5F + 4M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Arte e Immagine perché so disegnare bene*

STUDENTE 2 (F): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 3 (F): *Arte e Immagine perché mi piace*

STUDENTE 4 (F): *Matematica perché mi riesce*

STUDENTE 5 (F): *Italiano perché mi riesce*

STUDENTE 6 (M): *Attività Motoria perché mi piace*

STUDENTE 7 (M): *Matematica perché mi piace*

STUDENTE 8 (M): *Matematica perché mi piace, Geografia perché mi piace scoprire il mondo, Educazione Motoria perché è divertente*

STUDENTE 9 (M): *Matematica, Scienze e Geografia perché mi riesce studiare e ricordare*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 2 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 3 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 4 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 5 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 6 (M): *Gioia*

STUDENTE 7 (M): *Sorpresa*

STUDENTE 8 (M): *Paura*

STUDENTE 9 (M): *Gioia*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

4 qualche volta - quando è importante, ad esempio per la consegna pagelle - (2F;2M);

No 5 (3F;2M)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

9 qualche volta

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

9 qualche volta

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *a me piacerebbe fare la maestra per bambini di cinese o di italiano. Ai miei genitori però non credo piacerebbe, perché vorrebbero che io studiassi bene l'inglese così quando sono grande posso trovare un lavoro più facilmente*

STUDENTE 2 (F): *musicista o traduttrice e se va male posso andare a lavorare anche nei magazzini del "Lego". I miei genitori però vorrebbero che io studiassi più di come studio oggi, così dicono che sarebbe più facile trovare un lavoro quando sarò grande*

STUDENTE 3 (F): *la musicista. Ai miei genitori non so se piacerebbe, ma credo di sì perché sono contenti se io sono contenta*

STUDENTE 4 (F): *pasticciera. Ai miei genitori non so se piacerebbe*

STUDENTE 5 (F): *a me piacerebbe scrivere, inventare storie. Ai miei genitori non so se piacerebbe*

STUDENTE 6 (M): *non so ancora, ma vorrei lavorare con il computer. Ai miei genitori non so cosa piacerebbe per me, perché ancora non me lo hanno mai detto*

STUDENTE 7 (M): *il maestro per bambini. Ai miei genitori non so se piacerebbe, spero di sì*

STUDENTE 8 (M): *il pittore o il politico. Ai miei genitori non so se piacerebbe*

STUDENTE 9 (M): *a me piacerebbe disegnare con il computer. Ai miei genitori non so se piacerebbe*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 5 anni di scuola primaria?

STUDENTE 1 (F): *l'esperienza del teatro mi ha fatto sentir bene perché non c'è una lezione vera e propria, è una lezione leggera e non c'è da scrivere, è divertente perché parla di emozioni e dirle alla maestra che poi mi aiuta a rappresentarle nello spettacolo. Meglio la musica però, perché mi riesce meglio, mi rilassa di più. Il teatro è più impegnativo, ci si deve muovere di più con il corpo. A me non piace molto muovermi*

STUDENTE 2 (F): *il teatro mi è piaciuto poco perché un po' mi vergognavo, fare musica mi è piaciuto di più*

STUDENTE 3 (F): *il teatro è stato divertente e la musica anche di più. Ci sono tante cose da imparare a scuola e ci si può anche divertire*

STUDENTE 4 (F): *tutte e due le esperienze mi sono piaciute, sono anche riuscita a fare più amicizia con i compagni di classe italiani*

STUDENTE 5 (F): *sia nelle attività di teatro che di musica è stato divertente perché è divertente stare insieme agli altri*

STUDENTE 6 (M): *il teatro non mi è piaciuto così tanto, fare musica mi è piaciuto di più*

STUDENTE 7 (M): *il teatro mi ha aiutato ad avere più fiducia, ho avuto il coraggio di andare sul palco per lo spettacolo di fine anno e adesso sento che ho più coraggio! Ho più coraggio di fare le cose senza sentirmi giudicato! La musica mi piace molto perché con la musica mi rilasso. Mi riesce suonare il violino, ma quando suono da solo è diverso che suonare con altri o con l'orchestra, è un po' più povero*

STUDENTE 8 (M): *il teatro mi ha divertito moltissimo quando si andava a fare le prove. La musica è bella perché si può imparare a suonare e mi fa rilassare e poi aiuta anche la memoria a ricordare le cose*

STUDENTE (M): *l'esperienza della musica è stata divertente e la preferisco al teatro perché mi è piaciuto quando abbiamo cantato tutti insieme*

CLASSE V N.6 - SCUOLA PRIMARIA (Campi Bisenzio)

25 alunni di cui 11 F e 14 M (8 su 25 sono di origine cinese; 3F + 5M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 2 (F): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 3 (F): *Matematica perché la capisco facilmente e Inglese perché mi interessa*

STUDENTE 4 (M): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 5 (M): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 6 (M): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 7 (M): *Matematica perché la capisco facilmente e Italiano perché mi interessa, quando sarò grande lo dovrò usare*

STUDENTE 8 (M): *Matematica perché la capisco facilmente*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Gioia*

STUDENTE 2 (F): *Paura*

STUDENTE 3 (F): *Tristezza*

STUDENTE 4 (M): *Paura*

STUDENTE 5 (M): *Paura*

STUDENTE 6 (M): *Gioia*

STUDENTE 7 (M): *Paura*

STUDENTE 8 (M): *Tristezza*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

6 qualche volta (2F;5M); 2 No (1F;1M)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

6 qualche volta (2F;5M); 2 No (1F;1M)

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

8 No; 0 Si

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *pasticciera, ai miei genitori piacerebbe se io sono contenta*

STUDENTE 2 (F): *fare la cuoca in cucina, penso che a mio padre e a mia madre piacerebbe*

STUDENTE 3 (F): *commercio in borse o insegnante. Ai miei penso che piacerebbe*

STUDENTE 4 (M): *commerciare oggetti da usare per vivere in casa, penso che ai miei genitori piacerebbe se guadagno bene*

STUDENTE 5 (M): *politico che comanda la Cina. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 6 (M): *scienziato che studia al microscopio. I miei genitori sarebbero contenti*

STUDENTE 7 (M): *diventare milionario facendo borse. Ai miei piacerebbe*

STUDENTE 8 (M): *meccanico cha aggiusta auto. Se a me piace e guadagno bene ai miei genitori piacerà*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 5 anni di scuola primaria?

STUDENTE 1 (F): *durante il saggio finale di musica mi sono sentita felice. Ho imparato a divertirmi e lasciarmi andare di più, anche se a teatro avevo sempre la preoccupazione di svolgere bene le consegne perché sono molto timida*

STUDENTE 2 (F): *musica mi è piaciuta molto di più. Vorrei fare un corso fuori dalla scuola per imparare a suonare uno strumento, ma ancora non parlo bene italiano e allora lo farò quando sarò più grande*

STUDENTE 3 (F): *mi è piaciuta molto la storia di Ulisse che abbiamo raccontato con il teatro. Mi dimenticavo sempre la frase da dire, ma miei compagni di classe mi hanno aiutato e li ho sentiti vicini come se fossero la mia famiglia ... adesso sono più sicura di me. Quando abbiamo fatto musica mi piaceva il momento del rilassamento*

STUDENTE 4 (M): *del laboratorio di teatro è stato divertente rifare la storia quando la maga Circe trasforma gli uomini in maiali. Anche la musica mi è piaciuta, mi ha aiutato a essere meno timido e a fare anche più amicizia con tutti i compagni di classe*

STUDENTE 5 (M): *ha deciso di non rispondere alle domande perché un po' si vergogna*

STUDENTE 6 (M): *il laboratorio di teatro è stato divertente e adesso sono meno timido. Ho anche chiesto ai miei genitori di poter fare il corso di teatro fuori dalla scuola*

STUDENTE 7 (M): *nel laboratorio di teatro è stato divertente quando dovevamo imitare dei maiali e a musica quando si cantava insieme. È stato divertente stare insieme ai compagni in modo diverso rispetto a quando si fa lezione in classe*

STUDENTE 8 (M): *il teatro e la musica mi sono piaciute perché ho imparato tante cose nuove e mi ha aiutato per fare amicizia con compagni di classe italiani*

CLASSE V N.7 - SCUOLA PRIMARIA (Campi Bisenzio)

26 alunni di cui 11 F e 14 M (9 su 25 sono di origine cinese; 4F + 5M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Geografia e Inglese perché sono materie che mi interessano*
STUDENTE 2 (F): *Matematica e Attività Motoria perché le capivo facilmente*
STUDENTE 3 (F): *Matematica e Attività Motoria perché le capivo facilmente*
STUDENTE 4 (F): *Italiano e Attività Motoria perché sono materie che mi interessano*
STUDENTE 5 (M): *Attività Motoria perché la capivo facilmente*
STUDENTE 6 (M): *Matematica e Attività Motoria perché la capivo facilmente*
STUDENTE 7 (M): *Attività Motoria e Scienze perché sono materie che mi interessano*
STUDENTE 8 (M): *Matematica perché la capivo facilmente*
STUDENTE 9 (M): *Attività Motoria perché c'è poco da studiare*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Paura*
STUDENTE 2 (F): *Paura*
STUDENTE 3 (F): *Paura*
STUDENTE 4 (F): *Paura*
STUDENTE 5 (M): *Paura*
STUDENTE 6 (M): *Paura*
STUDENTE 7 (M): *Paura*
STUDENTE 8 (M): *Tristezza*
STUDENTE 9 (M): *Paura*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

5 qualche volta (2 F;3M); 4 No (2 F;2M)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

3 qualche volta (2 F;1M); 5 No (1F;4M); Si (1F)

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

6 No (2 F;4M); Si 3 (2 F;1M)

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *astronauta, andare nello spazio. Ai miei genitori piacerebbe*
STUDENTE 2 (F): *infermiera. Ai miei genitori piacerebbe*
STUDENTE 3 (F): *una scienziata che studia gli animali o le stelle. Ai miei genitori piacerebbe*
STUDENTE 4 (F): *cuoca. Ai miei genitori piacerebbe*
STUDENTE 5 (M): *youtuber. Ai miei genitori non so se piacerebbe*
STUDENTE 6 (M): *inventare giochi con il computer. Ai miei genitori piacerebbe*
STUDENTE 7 (M): *disegnare fumetti con il computer. Ai miei genitori non so se piacerebbe*
STUDENTE 8 (M): *youtuber. Ai miei genitori non so se piacerebbe*
STUDENTE 9 (M): *barista. Ai miei genitori non piacerebbe, perché vorrebbero un medico o uno scienziato*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 5 anni di scuola primaria?

STUDENTE 1 (F): *mi è piaciuto il laboratorio di teatro perché la maestra S. era molto brava a raccontarci storie. Anche il laboratorio di musica mi è piaciuto perché ho imparato canzoni nuove e ho anche ballato. Vorrei fare un corso di musica anche fuori dalla scuola. Spero che queste esperienze posso farle anche nella nuova scuola, perché fanno stare bene tutta la classe*

STUDENTE 2 (F): *mi è piaciuto il laboratorio di teatro perché la maestra S. mi faceva ridere e con lei abbiamo anche preparato lo spettacolo per i genitori "Canto di Natale" ... mi è piaciuta la musica quando cantiamo tutti insieme*

STUDENTE 3 (F): *mi è piaciuto il laboratorio di teatro quando la maestra S. faceva le voci dei vari personaggi di una storia perché mi faceva ridere, mi è piaciuto il laboratorio di musica*

quando durante lo spettacolo di fine anno scolastico abbiamo cantato tutti insieme.

STUDENTE 4 (F): *mi sono piaciuti i laboratori di teatro e di musica perché ho imparato cose nuove. A teatro si esprimono le emozioni e i sentimenti e mi piaciuto quando la maestra S. faceva le voci dei vari personaggi di una storia. Del laboratorio di musica mi è piaciuto molto ballare durante lo spettacolo di fine anno scolastico*

STUDENTE 5 (M): *per me il laboratorio di musica è stato molto divertente perché ho imparato una canzone straniera e perché mi piace cantare*

STUDENTE 6 (M): *per me l'esperienza del laboratorio musicale è stata molto positiva perché mi piace cantare*

STUDENTE 7 (M): *mi è piaciuto il laboratorio di teatro perché mi ha aiutato a stare bene con tutti i miei compagni di classe, le parti che ho recitato erano importanti per lo spettacolo*

STUDENTE 8 (M): *mi è piaciuto il laboratorio di musica perché mi piace suonare gli strumenti musicali, però il teatro mi ha fatto star bene con tutti e il laboratorio di musica no perché quando bisognava fare qualcosa a coppie nessun compagno di classe italiano voleva stare con me*

STUDENTE 9 (M): *l'esperienza del teatro mi è piaciuta perché era come durante la ricreazione, un momento di gioco. Il laboratorio di musica mi è piaciuto un po' meno perché non sempre ricordavo i movimenti delle danze, però potevo cantare come gli altri, suonare gli strumenti come tutti i miei compagni*

CLASSE V N.8 - SCUOLA PRIMARIA (Campi Bisenzio)

25 alunni di cui 11 F e 14 M (7 su 25 sono di origine cinese; 5F + 2M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Musica e Attività Motoria perché le capisco facilmente*

STUDENTE 2 (F): *Matematica, Musica e Attività Motoria perché le capisco facilmente*

STUDENTE 3 (F): *Geometria e Arte e Immagine perché sono interessanti*

STUDENTE 4 (F): *Italiano e Musica perché ho interesse per queste materie*

STUDENTE 5 (F): *Matematica e Musica perché le capisco facilmente*

STUDENTE 6 (M): *Tecnologia perché ho interesse a conoscere le regole dei computer*

STUDENTE 7 (M): *Matematica e Attività Motoria perché le capisco facilmente*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 2 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 3 (F): *Disgusto*

STUDENTE 4 (F): *Gioia*

STUDENTE 5 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 6 (M): *Sorpresa*

STUDENTE 7 (M): *Paura*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

6 (4F;2M); 0 No; 1 Si (1F)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

1 qualche volta (1F); 6 No (5F;1M); 0 Si

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

0 qualche volta; 6 No (5F;1M); Si (1F)

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *disegnare case o vestiti o pitturare pareti dei muri. Non lo so se piacerebbe ai miei genitori*

STUDENTE 2 (F): *disegnare con il computer. Non lo so se piacerebbe ai miei genitori, ma penso di sì se guadagno bene*

STUDENTE 3 (F): *disegnare al computer o pitturare pareti dei muri. Non lo so se piacerebbe ai miei genitori*

STUDENTE 4 (F): *dottoressa per gli animali. Penso che piacerebbe ai miei genitori*

STUDENTE 5 (F): *dottoressa per i bambini. Sì, piacerebbe molto ai miei genitori*

STUDENTE 6 (M): *... lavorare con il computer. Piacerebbe molto ai miei genitori*

STUDENTE 7 (M): *... inventare app con il cellulare. Sì, piacerebbe ai miei genitori perché con questa attività si guadagna molto*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 5 anni di scuola primaria?

STUDENTE 1 (F): *la musica è stata divertente, ma il teatro mi è piaciuto di più perché ho usato di più il corpo e imparato nuove parole a memoria. A musica quando abbiamo cantato non mi piaciuto ascoltare la mia voce*

STUDENTE 2 (F): *il teatro mi ha aiutato a imparare a memoria tante parole italiane nuove*

STUDENTE 3 (F): *la musica è la mia passione, suono il pianoforte e mi riesce. Anche il teatro mi è piaciuto perché mi ha aiutato per fare amicizia con compagni di classe italiani*

STUDENTE 4 (F): *la musica mi piace e presto voglio andare a lezione dopo la scuola per imparare a suonare uno strumento. Mi piace anche ballare. Anche il teatro mi è piaciuto, abbiamo fatto tante risate, è stato divertente*

STUDENTE 5 (F): *mi piace di più la musica del teatro perché nel teatro ci sono tante parole e cose da ricordare, mentre cantare tutti insieme è più divertente*

STUDENTE 6 (M): *a fare teatro ho usato di più il corpo e la memoria per le parole e i movimenti da ricordare, ma mi è piaciuta di più la musica quando abbiamo cantato tutti insieme*

STUDENTE 7 (M): *il teatro mi è piaciuto perché ho imparato nuove parole italiane e mi ha aiutato per fare amicizia con compagni di classe italiani. La musica mi piace quando si canta, ma non mi piace danzare*

CLASSE III N.1 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

25 alunni di cui 13F e 12M (7 su 25 sono di origine cinese; 4F + 3M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Musica e Arte e Immagine perché le capisco facilmente*

STUDENTE 2 (F): *Arte e Immagine perché le capisco facilmente*

STUDENTE 3 (F): *Arte e Immagine perché le capisco facilmente*

STUDENTE 4 (F): *Arte e Immagine perché le capisco facilmente*

STUDENTE 5 (M): *Musica (mi piace) e Inglese (mi servirà per il lavoro)*

STUDENTE 6 (M): *Educazione Motoria perché non c'è da studiare a memoria*

STUDENTE 7 (M): *Matematica e Algebra perché le capisco facilmente*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Paura perché lascio alcuni compagni simpatici e gioia perché vado avanti con gli studi e finalmente non vedrò più qualche compagno che non mi piace*

STUDENTE 2 (F): *Gioia*

STUDENTE 3 (F): *Paura*

STUDENTE 4 (F): *Paura*

STUDENTE 5 (M): *Gioia*

STUDENTE 6 (M): *Gioia*

STUDENTE 7 (M): *Paura*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

0 qualche volta; 6 No, non c'è tempo perché lavorano sempre (3F;3M); Si (1F)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

0 qualche volta; 7 No; 0 Si

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

0 qualche volta; 7 No; 0 Si

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *vorrei fare una scuola per imparare meglio a suonare il pianoforte o anche la dottoressa, ai miei genitori piacerebbe che io facessi la traduttrice e vorrebbero che dopo questa scuola io continuo gli studi al liceo linguistico*

STUDENTE 2 (F): *vorrei fare il liceo artistico e ai miei genitori piacerebbe perché vogliono vedermi contenta*

STUDENTE 3 (F): *non so ancora cosa vorrei fare ... farò quello che vorranno i miei genitori, perché sanno cosa è più giusto per me e poi sono loro che mi pagheranno gli studi*

STUDENTE 4 (F): *a me piacerebbe fare un lavoro in ufficio, fare i conti, cose così... ai miei genitori piacerebbe se io facessi la segretaria*

STUDENTE 5 (M): *io vorrei fare il liceo scientifico e fare il traduttore. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 6 (M): *vorrei fare il capo di un negozio. Ai miei genitori va bene se io faccio un lavoro in cui posso vendere qualcosa, qualcosa nel commercio... ma devo fare io il boss come mio padre, perché lui mi dice che lavorare per altri non è una cosa buona*

STUDENTE 7 (M): *vorrei fare l'ingegnere. Ai miei genitori piacerebbe*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 3 anni di scuola secondaria di I° grado?

STUDENTE 1 (F): *mi è piaciuto fare esperienza di apprendere la musica, il canto, la danza e il teatro. Mi ha aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani*

STUDENTE 2 (F): *mi è piaciuta di più la musica, perché a me piace il rap*

STUDENTE 3 (F): *mi è piaciuta di più la musica, perché è bella da ascoltare e ci si impegna meno con il corpo a ricordare i movimenti sul palcoscenico da fare e le parole italiane che si devono dire*

STUDENTE 4 (F): *mi è piaciuta di più la musica perché a teatro devo ricordare le parole in italiano e non mi vengono in mente*

STUDENTE 5 (M): *mi hanno aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani*

STUDENTE 6 (M): *mi hanno aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani*

STUDENTE 7 (M): *mi hanno aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani*

CLASSE III N.2 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Firenze)

22 alunni (21 alunni realmente frequentanti, perché un alunno è rientrato in Cina ad anno scolastico in corso) di cui 10F e 12M (11 realmente frequentanti sono di origine cinese; 4F + 7M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Italiano, Inglese, Francese e Attività Motoria perché le capisco facilmente*

STUDENTE 2 (F): *Matematica, Algebra e Arte (attività espressive) perché le capisco facilmente*

STUDENTE 3 (F): *Italiano, Inglese, Algebra e Arte (attività espressive) perché ho curiosità per questi temi*

STUDENTE 4 (F): *Matematica e Inglese perché le capisco facilmente*

STUDENTE 5 (M): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 6 (M): *Matematica e Algebra perché le capisco facilmente*

STUDENTE 7 (M): *Matematica, Algebra e Geometria perché le capisco facilmente*

STUDENTE 8 (M): *Matematica e Fisica perché le capisco facilmente*

STUDENTE 9 (M): *Matematica e Fisica perché sono importanti per trovare lavoro*

STUDENTE 10 (M): *Matematica, Algebra e Fisica perché le capisco facilmente*

STUDENTE 11 (M): *Matematica e Fisica perché mi piacciono*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Tristezza*

STUDENTE 2 (F): *Sorpresa*

STUDENTE 3 (F): *Paura*

STUDENTE 4 (F): *Tristezza*

STUDENTE 5 (M): *Paura*

STUDENTE 6 (M): *Sorpresa*

STUDENTE 7 (M): *Paura*

STUDENTE 8 (M): *Paura*

STUDENTE 9 (M): *Paura*

STUDENTE 10 (M): *Paura*

STUDENTE 11 (M): *Paura*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

5 No; 6 Si (4F;2M)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

3 No (3M); 9 Si (4F;4M)

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

4 qualche volta (4M), 1 No (1M); 6 Si (4F;2M)

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *vorrei fare una scuola come il linguistico perché riesco bene nelle lingue e poi fare la traduttrice, ai miei piacerebbe che facessi la traduttrice o un lavoro con la moda perché hanno visto in cosa riesco meglio a scuola*

STUDENTE 2 (F): *non so ancora non riesco ad immaginarmi quando sarò grande... ai miei piacerebbe che io imparassi bene l'italiano e poi che io mi trovi un lavoro che mi piace a me*

STUDENTE 3 (F): *non so ancora non riesco ad immaginarmi quando sarò grande... ai miei piacerebbe che io studiassi fin quando diventerò grande e andrò all'Università*

STUDENTE 4 (F): *vorrei fare la scuola per diventare fotografa, no non piacerebbe ai miei perché a loro piacerebbe che io facessi prima il linguistico e poi un lavoro come traduttrice*

STUDENTE 5 (M): *ingegnere perché è un lavoro in cui si guadagna molto... si piacerebbe ai miei se piace a me a loro va bene*

STUDENTE 6 (M): *vorrei fare la scuola per veterinario, no non piacerebbe ai miei perché a loro piacerebbe che io vado a lavorare dopo la scuola*

STUDENTE 7 (M): *vorrei fare la scuola per tecnico informatico ... si piacerebbe ai miei*

STUDENTE 8 (M): *vorrei imparare come si fabbricano le borse ... si piacerebbe ai miei perché vorrebbero che io li aiutassi con le borse*

STUDENTE 9 (M): *vorrei imparare come si fabbricano le borse ... ma ai miei piacerebbe il traduttore*

STUDENTE 10 (M): *vorrei imparare a come si fabbricano le scarpe ... no ai miei piacerebbe l'avvocato*

STUDENTE 11 (M): *vorrei fare la scuola per cuoco, ai miei penso che piacerebbe perché mi hanno detto che io devo scegliere per me il mio futuro*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 3 anni di scuola secondaria di I° grado?

STUDENTE 1 (F): *Mi hanno aiutato a fare più amicizia con gli italiani. A teatro non è stato facile ricordare tutti i movimenti che dovevo fare quando mi spostavo e le parole italiane da ricordare spesso le dimenticavo, però è stato divertente provare. Fare musica mi è piaciuto perché ho capito che si può imparare a cantare anche se si respira in un certo modo*

STUDENTE 2 (F): *mi è piaciuta di più la musica perché a me piace cantare*

STUDENTE 3 (F): *mi è piaciuto di più il teatro perché mi sono impegnata per imparare a memoria parole nuove in italiano e ci sono riuscita*

STUDENTE 4 (F): *mi hanno aiutata a parlare di più con gli italiani*

STUDENTE 5 (F): *mi sono piaciute queste esperienze, perché mi sono divertito insieme a tutti i compagni di classe, anche con i compagni di classe italiani*

STUDENTE 6 (F): *mi è piaciuta di più la musica perché imparare a muoversi con il corpo è più difficile*

STUDENTE 7 (F): *la musica si può imparare anche se non ti piace cantare mentre a fare il teatro mi vergogno*

STUDENTE 8 (F): *mi piacciono sia la musica che il teatro perché ci sono emozioni*

STUDENTE 9 (F): *mi hanno aiutato a conoscere meglio alcuni compagni di classe italiani perché sono state attività in cui ci siamo divertiti e io non avevo paura del giudizio e del voto*

STUDENTE 10 (F): *la musica non mi piace perché sono stonato, il teatro mi è piaciuto ed è stato una sorpresa che mi ha fatto divertire perché io sono timido e all'inizio avevo vergogna*

STUDENTE 11 (F): *la musica mi piace perché mi piace cantare. Mi piace però di più la musica cinese che la musica che si ascolta in Italia. Fare il laboratorio di teatro mi ha divertito quando ho fatto l'esercizio in cui abbiamo dovuto imitare i nostri compagni di classe*

CLASSE III N.3 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Campi Bisenzio)

24 alunni di cui 9F e 15M (7 su 24 sono di origine cinese; 4F + 3M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Matematica perché la capisco facilmente e inglese perché ho interesse per questa materia (è importante per trovare lavoro)*

STUDENTE 2 (F): *Arte e Immagine perché ho preso i voti più alti in queste materie*

STUDENTE 3 (F): *Inglese perché ho interesse per questa materia (è importante per trovare lavoro)*

STUDENTE 4 (F): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 5 (M): *Matematica e Educazione Motoria perché ho interesse per queste materie*

STUDENTE 6 (M): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 7 (M): *Educazione Motoria perché non serve usare la testa*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Paura*

STUDENTE 1 (F): *Gioia*

STUDENTE 1 (F): Gioia
STUDENTE 1 (F): Tristezza
STUDENTE 5 (M): Paura
STUDENTE 6 (M): Paura
STUDENTE 7 (M): Paura

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

1 qualche volta per le pagelle (1M); 4 No, non c'è tempo lavorano sempre (2F;2M); Si (2 F)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

5 No (2F;3M); Si (2 F)

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

5 No (2F;3M); Si (2 F)

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *vorrei continuare gli studi fino all'Università e poi fare un lavoro che si occupa di economia in qualche azienda. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 2 (F): *vorrei continuare gli studi fino all'Università e poi fare un lavoro in cui poter disegnare al computer (fumetti, storie, pubblicità...) Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 3 (F): *vorrei studiare nella scuola che ti insegna a diventare meccanico perché mi piace aggiustare le auto che non funzionano. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 4 (F): *a me piacerebbe andare a lavorare al mercato del cibo, ma ai miei genitori non piacerebbe, perché vogliono che divento ingegnere*

STUDENTE 5 (M): *vorrei fare la scuola che ti insegna a diventare cuoco, ma ai miei genitori non piacerebbe, perché vogliono che divento ragioniere*

STUDENTE 6 (M): *vorrei fare la scuola che mi insegna a diventare cuoca, ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 7 (M): *vorrei fare la scuola che ti insegna a diventare pasticciere, ma ai miei genitori non piacerebbe, perché vogliono che divento parrucchiere*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 3 anni di scuola secondaria di I° grado?

STUDENTE 1 (F): *mi è piaciuto fare musica perché a fine anno scolastico abbiamo cantato tutti insieme. Il teatro mi è piaciuto meno perché mi ha messo in difficoltà*

STUDENTE 2 (F): *mi è piaciuto di più il laboratorio di teatro perché a teatro posso far finta che riesco a saper fare cose che tutti i giorni non mi riescono. La musica è divertente, ma non sempre quello che ci fanno cantare mi piace*

STUDENTE 3 (F): *Musica mi piace di più del teatro, perché sono capace di suonare la tastiera. Il teatro mi fa fatica perché non so mai se riesco bene*

STUDENTE 4 (F): *Musica e teatro mi sono piaciute, perché mi hanno aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani*

STUDENTE 5 (M): *Musica mi piace di più del teatro, perché mi piace ascoltare la musica, mentre nel teatro non so mai cosa fare e ho sempre paura di sbagliare*

STUDENTE 6 (M): *Musica mi piace di più del teatro, perché non sono mai in difficoltà e faccio le cose senza pensare, mentre a teatro mi riesce difficile ricordare i movimenti e le parole*

STUDENTE 7 (M): *il teatro e la musica mi hanno aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani. È stato divertente e spero che ci siano queste attività anche il prossimo anno nella nuova classe*

CLASSE III N.4 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

25 alunni di cui 13F e 12M (7 su 25 sono di origine cinese; 5F + 2M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Matematica perché capisco meglio*

STUDENTE 2 (F): *Matematica, Geometria e Algebra perché mi interessano*

STUDENTE 3 (F): *Matematica perché riesco meglio*

STUDENTE 4 (F): *Arte e Immagine perché capisco facilmente*

STUDENTE 5 (F): *Arte e Immagine perché capisco meglio*

STUDENTE 6 (M): *Matematica e Algebra perché capisco meglio*

STUDENTE 7 (M): *Matematica e Algebra perché mi riesce meglio capire*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1(F): *Paura*

STUDENTE 2 (F): *Gioia*

STUDENTE 3 (F): *Paura*

STUDENTE 4 (F): *Paura*

STUDENTE 5 (F): *Paura*

STUDENTE 6 (M): *Gioia*

STUDENTE 7 (M): *Paura*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

6 No, non c'è tempo lavorano sempre; Sì, vengono ai colloqui e per le pagelle (1F)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

7 No

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

7 No

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *i genitori scelgono per me e quello che scelgono per me va bene*

STUDENTE 2 (F): *i genitori scelgono per me e quello che scelgono per me va bene*

STUDENTE 3 (F): *i genitori scelgono per me e quello che scelgono per me va bene*

STUDENTE 4 (F): *vorrei studiare Arte, ma i miei genitori non sono d'accordo perché vorrebbero che io lavorassi insieme a loro appena ho finito questa scuola.*

STUDENTE 5 (F): *i genitori scelgono per me e quello che scelgono per me va bene*

STUDENTE 6 (M): *i genitori scelgono per me e quello che scelgono per me va bene*

STUDENTE 7 (M): *i genitori scelgono per me e quello che scelgono per me va bene*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 3 anni di scuola secondaria di I° grado?

STUDENTE 1 (F): *la Musica mi è piaciuta di più del teatro perché c'erano delle regole che il professore ci diceva di seguire e le capivo. Il teatro è difficile perché per farlo bene si deve parlare bene italiano.*

STUDENTE 2 (F): *la Musica mi è piaciuta di più. Il teatro è difficile perché molte parole in italiano ancora non le capisco.*

STUDENTE 3 (F): *mi sono piaciute queste esperienze, perché non c'erano interrogazioni e voti.*

STUDENTE 4 (F): *mi sono piaciute tutte e due queste esperienze, ma non mi sono servite a farmi diventare più amica dei compagni di classe italiani. Molti dei miei compagni di classe, infatti, ci prendono in giro a noi cinesi. Noi non faremo così con italiani che sono in Cina per lavorare.*

STUDENTE 5 (F): *sia la Musica che il teatro sono state esperienze utili e divertenti. Facendo queste esperienze si possono imparare più parole in italiano in modo più divertente che a stare sempre in classe a fare le solite cose.*

STUDENTE 6 (M): *mi è piaciuta di più la Musica, il teatro mi è piaciuto meno perché imparare e ricordare le parole in italiano è difficile. Quando abbiamo fatto teatro imitando i gesti degli animali o imitando i nostri compagni di classe è stato comunque divertente.*

STUDENTE 7 (M): *la Musica mi piace e cantare è divertente, il teatro mi è piaciuto un po' meno perché avevo vergogna.*

CLASSE III N.5 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

23 alunni di cui 10F e 13M (6 su 23 sono di origine cinese; 3F + 3M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Inglese perché è interessante e facile per me*

STUDENTE 2 (F): *Arte perché mi piace disegnare*

STUDENTE 3 (F): *Educazione Motoria perché si capisce facilmente*

STUDENTE 4 (M): *Educazione Motoria e Geometria perché le capisco facilmente*

STUDENTE 5 (M): *Matematica la capisco bene senza studiare*

STUDENTE 6 (M): *Geografia perché come la spiega la Professoressa è facile da capire*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Paura*

STUDENTE 2 (F): *Paura*

STUDENTE 3 (F): *Paura*

STUDENTE 4 (M): *Paura*

STUDENTE 5 (M): *Gioia (perché sarò promosso)*

STUDENTE 6 (M): *Tristezza*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

5 No, non c'è tempo perché lavorano sempre (2F;3M) Si, vengono ai colloqui (1F)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

5 qualche volta (3F;2M); Si (1M)

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

5 qualche volta (3F;2M); Sì (1M)

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *vorrei fare la scuola per poi poter lavorare nel settore della moda.*

Ai miei genitori piacerebbe

STUDENTE 2 (F): *vorrei fare il liceo artistico. Ai miei genitori va bene, ma soltanto se poi, subito dopo che ho finito, riesco a lavorare e a guadagnare bene*

STUDENTE 3 (F): *vorrei fare una scuola privata a Firenze per imparare a fare la fotografa. Ai miei genitori piacerebbe molto perché mi hanno suggerito di non scegliere le strade che hanno scelto loro che lavorano nel settore della moda*

STUDENTE 4 (M): *vorrei fare la scuola per diventare cuoco. Ai miei genitori piacerebbe perché mi hanno detto che come scelgo io a loro va bene se io sono contento*

STUDENTE 5 (M): *vorrei fare la scuola per diventare un economista. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 6 (M): *i miei genitori scelgono per me e quello che scelgono per me va bene*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 3 anni di scuola secondaria di I° grado?

STUDENTE 1 (F): *mi vergognavo all'inizio sia a cantare che a fare la recita di teatro ...poi è stato divertente provare e ho un buon ricordo di queste esperienze*

STUDENTE 2 (F): *fare l'esperienza del laboratorio di Musica a scuola è stato interessante e mi ha aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani, anche se a loro non piace la musica cinese perché non riescono a capire che è una musica che arriva da molto lontano e da tanto tempo fa...*

STUDENTE 3 (F): *queste attività mi hanno aiutato a conoscere meglio alcuni compagni di classe italiani perché sono state attività in cui ci siamo divertiti. Non eravamo in classe come sempre seduti e in silenzio, ma eravamo in un'altra aula dove potevamo imparare cose divertenti e anche scherzare senza paura di essere puniti*

STUDENTE 4 (M): *sia Musica che teatro mi hanno aiutato a fare più amicizia con gli italiani. A teatro però non è stato facile ricordare le parole italiane e spesso le dimenticavo. La Musica è più facile da ricordare*

STUDENTE 5 (M): *mi hanno aiutata a scherzare di più con gli italiani*

STUDENTE 6 (M): *per me fare musica è stato interessante e mi è nata la passione per imparare a suonare il violino. È bello suonarlo e mi riesce. Mi fa sentire bravo in qualcosa. Il teatro se non si riesce a parlare bene italiano è difficile lasciarsi andare e divertirsi, si rimane sempre con un po' di vergogna e paura di sbagliare*

CLASSE III N.6 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Firenze)

24 alunni di cui 10 F e 14 M (11 su 23 sono di origine cinese; 6F + 5M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Musica perché mi interessa*

STUDENTE 2 (F): *Tecnologia e disegnare perché capisco facilmente*

STUDENTE 3 (F): *Arte e Immagine perché capisco facilmente*

STUDENTE 4 (F): *Arte e Immagine perché mi interessa*
STUDENTE 5 (F): *Arte e Immagine perché mi interessa*
STUDENTE 6 (F): *Musica, Inglese, Attività Motoria perché mi interessano*
STUDENTE 7 (M): *Lingua inglese e Attività Motoria perché capisco facilmente*
STUDENTE 8 (M): *Storia, Geografia, Attività Motoria perché mi interessano*
STUDENTE 9 (M): *Attività Motoria perché mi interessa*
STUDENTE 10 (M): *Musica e Arte e Immagine perché ho curiosità per quei temi*
STUDENTE 11 (M): *Lingua inglese e Attività Motoria perché mi interessano*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Paura*
STUDENTE 2 (F): *Paura*
STUDENTE 3 (F): *Sorpresa*
STUDENTE 4 (F): *Paura*
STUDENTE 5 (F): *Gioia*
STUDENTE 6 (F): *Sorpresa*
STUDENTE 7 (M): *Sorpresa*
STUDENTE 8 (M): *Sorpresa*
STUDENTE 9 (M): *Gioia*
STUDENTE 10 (M): *Sorpresa*
STUDENTE 11 (M): *Sorpresa*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

11 qualche volta (risposta unanime)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

11 quasi mai (risposta unanime)

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

11 quasi mai (risposta unanime)

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *vorrei fare la scuola per diventare pasticciere ... si piacerebbe ai miei*
STUDENTE 2 (F): *vorrei fare la scuola per diventare cuoca ... si piacerebbe ai miei*
STUDENTE 3 (F): *vorrei fare la scuola per diventare estetista e truccatrice ... si piacerebbe ai miei*
STUDENTE 4 (F): *vorrei fare la scuola per diventare cuoca ... si piacerebbe ai miei*
STUDENTE 5 (F): *vorrei fare la scuola per insegnare il cinese in Italia ... si piacerebbe ai miei*
STUDENTE 6 (F): *vorrei fare la scuola per diventare attrice ... no non piacerebbe ai miei perché a loro piacerebbe che diventassi traduttrice*
STUDENTE 7 (M): *vorrei fare la scuola per diventare traduttore ... si piacerebbe ai miei*
STUDENTE 8 (M): *vorrei fare la scuola per diventare cuoco ... no non piacerebbe ai miei perché a loro piacerebbe che diventassi tecnico del pc*
STUDENTE 9 (M): *vorrei fare la scuola per diventare meccanico delle auto ... si piacerebbe ai miei*
STUDENTE 10 (M): *vorrei trovare un buon lavoro con il pc perché così piacerebbe ai miei.*

STUDENTE 11 (M): *vorrei fare la scuola per diventare tecnico del pc ... si piacerebbe ai miei*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 3 anni di scuola secondaria di I° grado?

STUDENTE 1 (F): *mi è piaciuto fare esperienza di musica e teatro a scuola. È stato divertente ritrovarsi fuori dalla solita aula dove si sta sempre seduti e fare cose emozionanti e diverse*

STUDENTE 2 (F): *mi ha aiutato molto il teatro e mi è piaciuto soprattutto perché alcune parole ho dovuto impararle a memoria per non fare brutta figura e poi mi ha aiutato a fare più amicizia con compagne di classe italiane*

STUDENTE 3 (F): *mi è piaciuta di più la musica perché a teatro un po' mi vergognavo e poi mi piace cantare canzoni in cinese e con la musica sono riuscita a partecipare di più alle attività senza provare vergogna perché la mia voce non si sentiva e si confondeva con le altre*

STUDENTE 4 (F): *il teatro è divertente ma all'inizio mi vergogno sempre un po'. Se si fa lo spettacolo a fine anno non mi piace, se si fa soltanto con il laboratorio tra di noi in classe allora mi piace di più. Della Musica mi diverte che siamo tutti insieme a cantare e a volte la mia voce si confonde con le altre così non si sente quando sbaglio. Mi piace molto la musica, ma soltanto quella cinese. La musica italiana o inglese mi serve soltanto per ascoltare e imparare parole nuove in queste due lingue diverse dal cinese*

STUDENTE 5 (F): *mi è piaciuto di più fare le attività di teatro perché ho imparato tante parole italiane che prima non conoscevo, mi piace anche la Musica ma cantare non mi riesce bene*

STUDENTE 6 (F): *la Musica e il teatro mi hanno divertito. Spero che le facciano anche il prossimo anno quando andremo in una nuova classe alle superiori*

STUDENTE 7 (M): *mi hanno aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani*

STUDENTE 8 (M): *mi è piaciuto fare esperienza di musica e teatro a scuola. Per me è stato emozionante e una sorpresa fare a scuola anche attività di questo tipo*

STUDENTE 9 (M): *a me la musica piace molto. Mi riesce suonare la chitarra e mi fa star bene. Mi ha aiutato a fare amicizia con italiani perché sono bravo a suonare*

STUDENTE 10 (M): *con la Musica mi sono sentito più spontaneo, con il teatro mi vergognavo un po' perché avevo paura di sbagliare le parole in italiano e poi è piaciuta di più la Musica perché le parole delle canzoni me le ricordo meglio*

STUDENTE 11 (M): *mi piacerebbe anche imparare a suonare uno strumento e diventare bravo. A teatro, invece, devo ricordare le parole in italiano e ho sempre paura che non mi vengano in mente e posso sbagliare*

CLASSE III N.7 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Campi Bisenzio)

25 alunni di cui 11F e 14M (6 su 23 sono di origine cinese; 2F + 4M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Educazione Motoria e Arte e Immagine perché le capisco facilmente*

STUDENTE 2 (F): *Matematica e Musica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 3 (M): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 4 (M): *Matematica e Musica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 5 (M): *Educazione Motoria perché ho interesse per questa materia*
STUDENTE 6 (M): *Arte e Immagine perché ho interesse per questa materia e mi riesce disegnare bene*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Paura*
STUDENTE 2 (F): *Paura*
STUDENTE 3 (M): *Paura*
STUDENTE 4 (M): *Paura*
STUDENTE 5 (M): *Paura*
STUDENTE 6 (M): *Paura*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

1 qualche volta (1F); 4 No (4 M); Sì (1F)

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

6 Sì

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

6 No

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *vorrei fare il liceo artistico perché mi piace disegnare e dipingere. Ai miei genitori però non piacerebbe*

STUDENTE 2 (F): *vorrei fare la scuola per imparare a suonare bene il pianoforte. Ai miei genitori piacerebbe se io sono contenta*

STUDENTE 3 (M): *vorrei lavorare con il computer. Ai miei genitori però non piacerebbe, l'importante è che quando ho terminato la scuola mi trovo un lavoro che mi piace e inizio a guadagnare bene*

STUDENTE 4 (M): *vorrei fare la scuola per diventare pasticciere. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 5 (M): *vorrei iniziare a lavorare aggiustando il telefono o altre cose tecnologiche che si sono rotte. Ai miei genitori piacerebbe*

STUDENTE 6 (M): *vorrei lavorare facendo il programmatore di computer. Ai miei genitori piacerebbe se io sono contento*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 3 anni di scuola secondaria di I° grado?

STUDENTE 1 (F): *mi è piaciuta di più l'esperienza del teatro perché per me è stata meno noiosa e poi giocare a "far finta di" è divertente*

STUDENTE 2 (F): *per me è meglio l'esperienza che ho fatto con la musica perché mi riesce meglio. Ho imparato a suonare il pianoforte e mi piacerebbe continuare e diventare sempre più brava perché la Musica mi fa star bene*

STUDENTE 3 (M): *tutte e due le esperienze mi hanno divertito, ma il teatro mi ha lasciato qualcosa che mi ricorderò. Mi piacerebbe molto se ci fosse nella prossima scuola*

STUDENTE 4 (M): *l'esperienza della Musica è stata divertente, ma le prove a teatro me le ricorderò perché aspettavo quel momento per tutta la settimana*

STUDENTE 5 (M): *tutte e due le esperienze mi sono piaciute, ma la Musica mi piace un po' mentre il teatro mi piace molto. Secondo me però non hanno aiutato molto ad*

avere una relazione migliore con i nostri compagni di classe italiani, perché quelli che erano simpatici anche prima sono rimasti simpatici mentre quelli che erano già antipatici non sono cambiati facendo il laboratorio di teatro e antipatici sono rimasti
STUDENTE 5 (M): *tutte e due le esperienze mi sono piaciute, ma la Musica mi piace un po' di più perché si resta nel gruppo, mentre nel teatro si rimane davanti ad altre persone da soli*

CLASSE III N.8 - SCUOLA SECONDARIA I° GRADO (Prato)

25 alunni di cui 11F e 14M (7 su 25 sono di origine cinese; 5F + 2M)

Quali sono state le tue materie preferite e perché le preferisci?

STUDENTE 1 (F): *Arte e Immagine e Musica perché ho interesse per questi temi*

STUDENTE 2 (F): *Musica perché mi interessa*

STUDENTE 3 (F): *Italiano, Storia e Geografia perché la Professoressa spiega molto bene e riesco a capire tutto*

STUDENTE 4 (F): *Matematica, Attività Motoria, Musica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 5 (F): *Matematica perché la capisco facilmente*

STUDENTE 6 (M): *Matematica perché riesco a capirla bene*

STUDENTE 7 (M): *Musica perché ho interesse per questo tema*

Pensando al prossimo anno quando sarai nella nuova classe e nella nuova scuola, qual è l'emozione che prevale tra queste?

STUDENTE 1 (F): *Paura*

STUDENTE 2 (F): *Paura*

STUDENTE 3 (F): *Paura*

STUDENTE 4 (F): *Paura*

STUDENTE 5 (F): *Paura*

STUDENTE 6 (M): *Paura*

STUDENTE 7 (M): *Paura*

I tuoi genitori partecipano ai colloqui con i professori?

7 *No, non c'è tempo lavorano sempre*

I tuoi genitori ti chiedono mai cosa fai a scuola?

7 *No*

I tuoi genitori ti chiedono mai come stai a scuola?

7 *No*

Che lavoro ti piacerebbe fare quando sarai grande?

Quale lavoro piacerebbe ai tuoi genitori per te quando sarai grande?

STUDENTE 1 (F): *architetto, ai miei va bene perché quello che desidero io a loro va bene*

STUDENTE 2 (F): *disegnare utilizzando il pc, ai miei va bene*

STUDENTE 3 (F): *istituto turistico per fare poi la traduttrice, ma ai miei genitori non va bene perché loro vorrebbero che io vado a vendere in negozio dal momento che loro hanno un negozio*

STUDENTE 4 (F): *infermiera o dottoressa non so ... non so se ai miei genitori può andar bene, a loro basta che io sono contenta e guadagno bene*

STUDENTE 5 (F): *vorrei continuare al liceo scientifico. non so se ai miei genitori può andar bene, a loro basta che io sono contenta*

STUDENTE 6 (M): *... non lo so ancora, comunque quello che i genitori scelgono per me va bene*

STUDENTE 7 (M): *... non lo so ancora, comunque quello che i genitori scelgono per me va bene*

Opinioni su esperienze di teatro e musica svolte a scuola in questi 3 anni di scuola secondaria di I° grado?

STUDENTE 1 (F): *la musica cinese è una musica bellissima ma per i nostri compagni di scuola italiani non è facile da capire, per questo a volte ci prendono in giro. Dopo averla ascoltata e cantata insieme però forse hanno capito un po' di più. Nelle attività di teatro è stato difficile perché è facile dimenticare qualcosa, parole o movimenti, ed è facile sbagliare. Però alla fine è stato divertente lo stesso*

STUDENTE 2 (F): *queste attività mi hanno emozionato, divertito e aiutato a conoscere meglio alcuni compagni di classe italiani*

STUDENTE 3 (F): *mi è piaciuto fare queste attività perché siamo usciti dalla classe ed entrati in un'altra aula dove abbiamo imparato cose divertenti scherzando*

STUDENTE 4 (F): *mi sono piaciute queste attività perché mi hanno fatto sentire libera di imparare senza la paura delle interrogazioni e dei voti*

STUDENTE 5 (F): *quando ho partecipato al laboratorio di Musica mi è piaciuto di più perché a teatro alcune volte mi sono un po' vergognata perché avevo paura di fare una brutta figura e di sbagliare*

STUDENTE 6 (M): *queste attività mi hanno aiutato a conoscere meglio alcuni compagni di classe italiani perché sono state attività in cui ci siamo divertiti insieme*

STUDENTE 7 (M): *fare Musica mi ha emozionato di più*

ALLEGATO D

FOCUS-GROUP DOCENTI SCUOLA PRIMARIA - SCUOLA 1

(Firenze - quartiere Brozzi-Le Piagge)

Il *focus group* si è svolto in presenza di 4 docenti che in questa scuola operano in continuità da qualche anno. Di seguito, riporto le stimolazioni alla discussione in riferimento ai temi della ricerca e i relativi contenuti emersi dal *focus-group*.

Dal momento che il contesto sociale del quartiere di Brozzi-Le Piagge, alla periferia Nord-Ovest di Firenze, è uno dei luoghi dove si è concentrata a vivere la comunità cinese, in questa scuola risulta significativa la presenza degli studenti cinesi inseriti in un gruppo-classe; potete parlarmi della vostra esperienza come docenti in questa scuola e, se ne presenta, delle sue specificità?

Docente 1: ... *l'inserimento di bambini stranieri non rappresenterebbe un grosso problema, ma le difficoltà sono maggiormente legate al tipo di gestione. Sicuramente per i bambini è una possibilità di arricchimento e di esperienza positiva. Spesso però non si riesce a comunicare in modo adeguato con le famiglie, le comunicazioni scritte o verbali sono tradotte dai bambini stessi. Forse questo è il secondo anno che nella nostra scuola gli avvisi, ma non tutti, vengono tradotti anche in cinese. Per molti versi si potrebbe affermare che ancora si tratta di un'integrazione parziale e poco strutturata, o peggio ancora improvvisata. Per esempio, alcuni bambini arrivano all'inizio o nel corso dell'anno scolastico direttamente dal loro paese d'origine e non capiscono una sola parola della lingua italiana. Si riscontrano non pochi problemi anche nelle altre discipline, in quanto hanno un sistema didattico educativo completamente diverso dal nostro. Come insegnante sono molte le difficoltà che ho dovuto affrontare praticamente da sola. Basti immaginare che non ho mai ricevuto una formazione in merito né al livello pratico né a livello teorico. Ritengo che questo sistema di integrazione basato e fondato sull'improvvisazione sia dannoso per il gruppo classe, per il bambino da inserire e per lo stesso corpo docente. Per queste esigenze specifiche degli studenti cinesi, il sistema scolastico nel quale lavoro non è in grado di fornire una predisposizione specifica ed adeguata all'infinito ventaglio di situazioni che si presentano ogni anno e in questo senso, all'interno del gruppo classe si fa quello che è possibile fare e per le esigenze specifiche*

legate agli aspetti linguistici, la scuola fa ricorso ad agenzie del territorio, ad esempio, i centri di alfabetizzazione.

Docente 2: *... è fisiologico che il gruppo classe disomogeneo porta con sé dinamiche specifiche e che ad esempio si formano gruppetti che rimangono tra sé. Durante la ricreazione e nel tempo libero questo avviene soprattutto tra i bambini cinesi, durante le attività no (forse perché è una consegna data dall'insegnante?) e questo li ha aiutati a sviluppare delle competenze.*

Docente 3: *... le condizioni sociali rispetto al passato sono migliorate. Appena i bambini cinesi sono arrivati qui era una cosa normale che venivano a scuola con il pigiama sotto i vestiti. Erano sudici, vivevano in estrema povertà. Non avevano neanche soldi per quaderni. Venivano portati a scuola con l'“Ape Car”, qualcuno li portava e ce li scaricava a scuola. Adesso arrivano curati e spesso con automobili che noi ce le sogniamo. Il problema che permane è la difficoltà ad integrarsi. Non condividono i compleanni, non escono insieme agli italiani dopo la scuola.*

Docente 4: *... il rapporto con le famiglie è molto cambiato in questi ultimi grazie al fatto che molti di questi ragazzi di seconda generazione, crescendo qui, hanno potuto avvicinarsi anche alle nostre istituzioni e la relazione quotidiana con gli italiani è divenuta via via sempre più adattiva al nostro modo di essere. Ad esempio, il papà di uno dei miei allievi a scuoladormiva. Poi ha studiato e si è emancipato anche e soprattutto grazie alla scuola, ora non è più dipendente ed è diventato proprietario di una ditta di pellame importante. I cinesi che vivono a Brozzi-Le Piagge sono integrati molto meglio adesso nel quartiere e hanno anche amici italiani. La formazione superiore li aiuta ad emanciparsi, chi non ci arriva rimane tra i cinesi.*

In rapporto agli studenti cinesi, quali aspetti dell'organizzazione sono importanti per la creazione di un buon clima di classe/ambiente di apprendimento? A questo proposito, quali esperienze trova utili?

Docente 1: *... mi permetta di affermare la chiusura della comunità cinese nei confronti di quella italiana. Manca l'organizzazione, la supervisione e la condivisione sia da parte nostra che dalla comunità cinese. Tutt'oggi, ritengo che ci sia molto lavoro da fare in merito. Le problematiche riscontrate con i bambini cinesi riguardano un po' tutti i bambini di tutte le etnie compresi anche i bambini italofofoni. Noi insegnanti chiamati a rispondere di problematiche sociali, educative e didattiche facendo esclusivamente ricorso al nostro buon senso. Come sa bene, il buon senso talvolta può non essere adeguato a risolvere dei problemi di questa portata. Spesso, ho l'impressione che i bambini cinesi*

frequentino le nostre scuole solo perché obbligati. Sono a conoscenza del fatto che il valore della vita scolastica e il rapporto scuola-famiglia nel loro paese sia importante e soprattutto fondato sul rispetto, queste risorse e questi fattori positivi una volta che sono arrivati in Italia affievoliscono fino ad essere completamente assenti. Tengo però a precisare che da precaria ho lavorato in varie scuole e in varie zone della provincia di Firenze e ho potuto constatare che nelle scuole dei comuni Campi Bisenzio, Sesto Fiorentino e Calenzano i bambini sono maggiormente integrati. Conoscono meglio l'italiano e anche i genitori partecipano alla vita scolastica e ed extra scolastica (compleanni, feste di Halloween, ecc.), mentre nella scuola in cui lavoro attualmente (quartiere di Brozzi-Le Piagge) ho riscontrato una partecipazione inferiore e addirittura, talvolta, quasi completamente assente. È probabile che ciò sia dovuto al fatto che i cinesi della zona di Brozzi-Le Piagge presentino ancora delle difficoltà economiche, sociali e culturali maggiori rispetto ai loro connazionali che abitano in altre zone non lontane. Non so se ciò può essere dovuto a fattori d'origine territoriale o se può essere imputabile ad una tipologia di interazione diversa nelle due zone. Ho notato, però, che la scuola cinese, ad esempio, è esperita in modo completamente diverso. Nel quartiere di Brozzi-Le Piagge, a mio parere, i bambini sono fortemente condizionati dalla frequenza della scuola serale cinese. Essi stessi si limitano durante le attività per seguire poi meglio le lezioni della scuola cinese che iniziano al termine della giornata scolastica della scuola italiana. Mentre i bambini che frequentano le scuole dei comuni Campi Bisenzio, Sesto Fiorentino e Calenzano molto spesso rinunciano alla frequenza della scuola cinese per partecipare ad attività didattiche, ludiche o sportive con i bambini italiani. Sembrerebbe che più che una libera scelta dei bambini sia una costrizione ed un obbligo imposto dalle loro famiglie, le quali temono la perdita della lingua e delle loro origini.

Docente 2: ... abbiamo osservato che al termine di un ciclo scolastico gli studenti cinesi riescono ad utilizzare correttamente i complementi oggetti (non li sbagliano mai) e i verbi li conoscono tutti, poi magari sbagliano l'utilizzo e difettano in comprensione, ma a memoria li conoscono. Hanno un apprendimento più meccanico che critico, ma è funzionale.

Docente 3: ... io trovo che il teatro sia un veicolo molto efficace che permette di entrare in contatto a chiunque, perché il suo linguaggio è l'emotività e questo crea i presupposti per una condivisione profonda di obiettivi e finalità che aiutano a creare il senso di gruppo. Noi utilizziamo il teatro da tanti anni, permette in particolare dai primi anni della primaria di entrare in relazione. Attraverso la recitazione in italiano controllano

voce ed emozioni e anche gli aspetti della dizione. È una attività molto importante nei primi anni della primaria, soprattutto funzionale ad essere utilizzata come attività propedeutica per la formazione del gruppo-classe. Abbiamo riproposto tale attività nel tempo, perché abbiamo osservato nel tempo, l'effetto "prima e dopo" un progetto di teatro e verificato più volte che crea maggior integrazione emotiva nel gruppo classe. In una classe multietnica è una ricchezza avere bambini che arrivano da più nazionalità, ma ad esempio, se arrivano solo da Italia o da Cina allora le cose cambiano.

Docente 4: *... abbiamo coinvolto i bambini di origine cinese nella costruzione delle regole che il gruppo deve darsi per poter convivere al meglio e perché la loro partecipazione alla costruzione delle stesse, potesse coinvolgerli all'interno della vita e delle dinamiche di tutto il gruppo-classe. Per fare questo organizziamo un momento in cui ogni bambino della classe dice la sua e quando si individua una regola condivisa si disegna un simbolo che la rappresenta, prendendo ad esempio la simbologia del codice della strada. Questa modalità sperimentale, ci ha permesso di capire nel tempo che questa è una modalità che funziona; individuare le regole necessarie alla convivenza all'interno del gruppo-classe è un elemento importante per i bambini cinesi e, per quella che è la nostra esperienza, contribuisce a creare un senso di appartenenza al gruppo. Per raggiungere gli obiettivi del PTOF (Piano Triennale Offerta Formativa), la metodologia prevalentemente utilizzata nei plessi di scuola primaria del nostro Istituto Comprensivo e dunque anche nella nostra scuola, si basa esclusivamente sull'utilizzo del cooperative learning (metodologia a formazione life skills e disposizione classe ad isole, ecc.) proprio perché si ha particolare attenzione verso gli aspetti relazionali e a quelli legati alla costruzione di un buon clima in classe, perché abbiamo la consapevolezza che è un fattore determinante per una migliore acquisizione linguistica e a seguire di tutti gli altri apprendimenti disciplinari, oltre al fatto che fornisce maggior autostima e senso di autoefficacia.*

Quali sono in ottica inclusiva, le pratiche che hanno funzionato e che sono state riproposte nel tempo e/o anche quelle che non hanno funzionato, nel cercare di creare un buon clima in classe e la valorizzazione delle risorse di ogni singolo studente?

Docente 1: *... la capacità di gestire le emozioni, il senso di autoefficacia e l'autostima svolgono un ruolo centrale negli apprendimenti. È necessario tenere presente che attività e linguaggi informali deve essere svolti in modo parallelo e in modo trasversale alle attività d'insegnamento classica. I bambini cinesi sono meno alfabetizzati*

emotivamente rispetto ai bambini italofofoni. L'intelligenza emotiva è fondamentale allo sviluppo di una personalità sana. In ambito scolastico, ho vissuto momenti di grande condivisione emotiva. Mi sono emozionata particolarmente quando ho visto i bambini cinesi piangere al termine della classe quinta. Quel pianto era un momento di liberazione di emozione che per troppo tempo erano state trattenute. La separazione ha provocato uno sconvolgimento emotivo tale, da renderlo manifesto a tutti.

Docente 2: *... nella nostra classe, con il passare degli anni abbiamo utilizzato diverse metodologie didattiche e il lavoro in piccoli gruppi che ci è sembrato particolarmente adeguato ed efficace, ad esempio per sviluppare una competenza linguistica superiore. Abbiamo osservato, infatti, che il lavoro "a isole" porta più scambio e comunicazione e dunque, favorisce anche la valorizzazione delle competenze in matematica degli studenti cinesi che sembrano innate, per il trasferimento della logica matematica anche nella riflessione linguistica.*

Docente 3: *... per favorire uno scambio tra vissuti, abbiamo realizzato delle "finestre interculturali" ad esempio, organizzando attività basate sulla conoscenza reciproca per stimolare un ascolto alla diversità: "Come si festeggia un compleanno in Romania?... e in Cina?" Non si può quantificare quanto e come gli studenti cinesi si siano scambiati con le altre culture, a volte però sembrano davvero "impermeabili" a questo tipo di stimolazione.*

Docente 4: *... per quella che è la mia esperienza, ho trovato fondamentale il lavoro in piccoli gruppi, perché può avvenire uno scambio di competenze e l'aiuto solidale verso i compagni: gli studenti cinesi, ad esempio, diventano tutor quando c'è la matematica e gli italiani quando le attività richiedono competenze linguistiche più complesse. Un'altra cosa che ha aiutato il processo inclusivo anche a livello sociale per iniziative partite dalla nostra scuola, è stata quella di riuscire a coinvolgere ex alunni di origine cinese che ora sono genitori e hanno i loro figli che frequentano la nostra scuola. Se hanno fatto un percorso scolastico fino alle superiori, allora i cinesi si sentono maggiormente coinvolti.*

FOCUS-GROUP DOCENTI SCUOLA PRIMARIA - SCUOLA 2

(Campi Bisenzio - quartiere San Donnino)

Il *focus group* si è svolto in presenza di 7 docenti che in questa scuola operano in continuità da qualche anno. Di seguito riporto le stimolazioni alla discussione in riferimento ai temi della ricerca e i relativi contenuti emersi dal *focus group*.

Dal momento che il contesto sociale del quartiere San Donnino, situato alla periferia Nord-Ovest di Firenze ma nel territorio del comune di Campi Bisenzio, è uno dei luoghi dove si è concentrata a vivere la comunità cinese, in questa scuola risulta significativa la presenza degli studenti cinesi inseriti in un gruppo-classe; potete parlarvi della vostra esperienza come docenti in questa scuola e, se ne presenta, delle sue specificità?

Docente 1: ... quando sono arrivata in questa scuola 20 anni fa, avevo 8 cinesi e 8 italiani con risorse interne per organizzare una prima alfabetizzazione. Organizzate in questo modo l'alfabetizzazione funzionava e non era male, perché grazie ai laboratori c'era una compensazione linguistica adeguata. Il lessico è, e resta comunque, il problema maggiore. Per i suoni e i simboli delle lettere e della parola, nell'insieme, riconoscono i meccanismi. Il lessico manca, dopo aver letto (meccanismo) non c'è comprensione. Per l'apprendimento lessicale fanno difficoltà. Con il cooperative learning riescono a dare significato semantico.

Docente 2: ... dal momento che gli studenti cinesi in questa scuola sono tanti, qualche anno fa in sede collegiale (Collegio dei docenti) abbiamo pensato di distribuirli equamente nelle classi e le classi hanno funzionato meglio. Ci sono alcune differenze in corso tra la prima e la seconda generazione che fanno riflettere, ad esempio gli studenti di prima generazione avevano paura del contatto fisico e questo aspetto emergeva spesso, quando i bambini cinesi giocavano con i propri compagni, o anche quando le maestre cercavano un loro abbraccio. Erano più poveri, spesso venivano a scuola con calzini e magliette con dei buchi, senza quaderni, ecc. Prima ci trovavamo di fronte genitori cinesi con grandi e lussuose macchine o con l'"Ape Car" e ora quasi tutti hanno soltanto grandi e lussuose macchine. È difficile capire i rapporti di parentela che intercorrono tra le famiglie cinesi nella comunità cinese di San Donnino. A casa i bambini ascoltano parlare in dialetto cinese e quindi qualcuno di loro non conosce bene neanche la lingua nazionale e tantomeno non conoscono la lingua scritta dal momento che occorrono diversi anni per apprenderla; dunque, pochissimi tra loro riescono a tradurre un brano dall'italiano al

cinese. Generalmente, i bambini cinesi hanno un senso del dovere molto spiccato, anche se quelli di seconda generazione un po' meno. Si sono occidentalizzati in molti aspetti e anche nell'alimentazione, dal momento che molti di loro sono più grassi rispetto a quando i loro genitori avevano la loro età. Hanno più timore degli insegnanti della scuola cinese che di noi della scuola italiana. In casa con i genitori e con i pari età, i bambini di origine cinese parlano soltanto in cinese, mentre a scuola parlano italiano. Le famiglie più benestanti economicamente mettono anche a disposizione dei loro figli un insegnante di italiano che li aiuta con l'italiano nel tempo extrascolastico.

Docente 3: ... scegliere in sede collegiale di dividere i bambini cinesi e distribuirli equamente per numero e genere è stata una scelta che ha migliorato il lavoro. Quando sono arrivati i primi bambini cinesi a scuola, ricordo che avevano il pigiama sotto i vestiti ed era una scena abituale osservare che molti di loro aveva le scarpe al contrario (perché vengono educati a fare le cose da soli, in autonomia). Quando capita di chiamare i loro genitori, ad esempio perché hanno la febbre, a loro pesa molto abbandonare il posto di lavoro e venirli a prendere; spesso si affidano a una signora di fiducia della loro comunità che a volte porta anche a scuola qualche bambino e poi li torna a riprendere nel pomeriggio. È difficile capire i rapporti di parentela che ci sono tra loro e a volte, ci si deve fidare. In Matematica, i bambini cinesi sembrano essere predisposti geneticamente; sin dall'infanzia sono allenati a questo in casa e sono molto veloci nei calcoli e nel risolvere i problemi. In Cina, a Rui'an⁷⁰⁰, nella scuola con la quale la nostra scuola è gemellata e dove anche noi insegnanti siamo andati per un incontro/scambio culturale, abbiamo osservato una giornata tipo dei bambini di scuola primaria: tutte le mattine le attività della giornata iniziano con la ginnastica e a seguire con canti tradizionali, poi i bambini vengono allineati a marciare come piccoli militari. Queste attività in una giornata-tipo riflette la loro cultura ... hanno tutti lo stesso ritmo e la stessa posizione. A pensare che invece quando sono qui, i bambini cinesi che arrivano da Rui'an per portarli a mensa si deve urlare 2 ore. Quando eravamo a Rui'an, abbiamo potuto assistere in prima persona che in Cina non si urla mai e per me che sono un insegnante di scuola primaria è stata una strana esperienza trovarmi dentro a una scuola con tantissimi bambini e non sentire urlare. Durante lo scambio culturale con la scuola

⁷⁰⁰Rui'an è una città-contea situata nella parte sud-orientale della provincia cinese dello Zhejiang, nella prefettura di Wēnzhōu (A riguardo, Cfr. in: <https://it.wikipedia.org/wiki/Rui%27an>, consultato il 20.12.2017, h.12.20).

di Rui'an a noi gemellata, abbiamo osservato anche altre cose per noi insegnanti occidentali strane a vedersi, ma utili per avere una maggiore comprensione della cultura cinese, ad esempio, quelli che sono considerati gli alunni più bravi e meritevoli stanno davanti al maestro e gli altri vengono posti in fondo all'aula, mentre i bambini che presentano un handicap vengono indirizzati in scuole speciali. Avanti negli studi ci vanno solo quelli che vengono considerati i migliori. Nelle scuole cinesi, a mensa fanno tutto i bambini da soli, mentre le insegnanti riposano. Non c'è il custode che tiene in ordine gli spazi comuni e fa le pulizie, la scuola viene tenuta in ordine e pulita dagli studenti stessi.

Docente 4: *... io sono insegnante di religione, quindi vado in diverse classi in questa scuola. Dal mio punto di vista posso osservare che le famiglie dei bambini cinesi adesso chiedono molto più di prima di fare religione, anche perché forse non si fidano delle insegnanti che svolgono attività alternativa, o non ne capiscono appieno il senso oppure anche perché, capiscono che in questa scuola l'insegnamento della religione viene legato anche e soprattutto agli aspetti culturali (oltretutto, qualche genitore è stato mio alunno). Quando sono arrivata in questa scuola c'era un progetto che si chiamava "comma 6", cioè c'erano insegnanti distaccati per fare una prima full immersion linguistica ai bambini cinesi, poi sono diminuite le risorse e poi i colleghi in distacco per fare la prima alfabetizzazione, completamente spariti. Per riuscire in una adeguata alfabetizzazione, devono necessariamente stare a contatto con i pari età italiani. Fra di loro c'è scambio, ma facendo classi con tanti cinesi è chiaramente più difficile. Poi c'è stato il progetto "Itaca" che ha introdotto l'importante concetto di valutazione formativa in relazione a un percorso di apprendimenti. Adesso siamo tornati indietro, perché il lavoro di alfabetizzazione viene fatto con delle ore supplementari che i docenti mettono a disposizione su base volontaria. Molti bambini cinesi li trovo ben integrati, quando però hanno dei problemi linguistici - problemi di lieve ritardo, DSA o BES - è difficile per loro seguire l'iter burocratico e spiegarsi bene con i loro genitori, a prescindere dall'intervento del mediatore, infatti, alcuni ostacoli sono esclusivamente di natura culturale. I primi anni che sono arrivati a San Donnino, noi insegnanti andavamo a prendere i bambini cinesi dentro ai capannoni per portarli all'esame di V, di strada ne fatta tanta e ora con l'aiuto della mediatrice culturale vanno meglio molti aspetti ad esempio, traduce le circolari, i progetti, ecc., aspetti anche questi molto utili per favorire la partecipazione. La scuola cinese che è sul territorio durante l'anno scolastico svolge un orario dalle 16,30 alle 18,00 e, dunque, opera in parallelo a quello che sono le nostre*

attività anche se con un programma differenziato. Una cosa molto utile che il nostro istituto ha attivato è stato il confronto tra insegnanti italiani e insegnanti cinesi.

Docente 5: *... i primi tempi successivi all'insediamento della comunità cinese a San Donnino - trenta anni fa - gli abitanti del quartiere erano soliti commentare la loro presenza con frasi tipo: "i cinesi vengono a rubarci il lavoro", anche se poi c'era anche chi tra loro ci guadagnava - ad esempio, qui a San Donnino affittavano garage a costi assurdi che i cinesi utilizzavano come laboratori per lavorare. Appena iniziata la migrazione dei cinesi in questo territorio, su 20 bambini complessivi in classe ce n'erano 10 cinesi e i genitori dei bambini italiani si lamentavano dicendo "i nostri bambini vengono penalizzati", ma adesso stanno iniziando a capire che questa situazione particolare è una ricchezza. La prima generazione di bambini cinesi arrivati a scuola qui a San Donnino, veniva a scuola per imparare l'italiano perché divenisse un veicolo di comunicazione anche per l'adattamento della famiglia all'interno del quartiere. Dalla comunità cinese venivano mandati a scuola solo alcuni, quelli che consideravano i più bravi. A volte questi bambini non conoscono nemmeno gli usi e i costumi del proprio paese, perché molti di loro sono partiti dalla Cina quando erano molto piccoli e le loro famiglie una volta arrivate in Italia hanno fatto più difficoltà a mantenere abitudini e usanze. I primi anni che molte famiglie cinesi sono arrivate qui a San Donnino è capitato anche che a scuola abbiamo cercato di organizzare feste pensando che parlare delle loro tradizioni (ad esempio, il capodanno cinese) utilizzandole loro musiche e mangiando insieme un cibo tipico del loro paese (ad esempio, il riso), potesse coinvolgerli di più anche a partecipare alla vita della scuola, ma abbiamo invece raccolto sempre poca adesione a questo tipo di iniziative, finché poi abbiamo capito che in realtà i genitori dei nostri bambini non si riconoscevano più di tanto in queste feste e le consideravano parte di un mondo passato che non esisteva più. Ora c'è una situazione differente, e la situazione è equiparabile a quella dei bambini italiani; c'è il bambino che sta più attento, perché è interessato ad imparare ed ha a cuore i risultati che ottiene a scuola e quello a cui la scuola interessa meno. Anni fa in questo quartiere c'è stata anche una situazione molto più disagiata, c'erano insegnanti distaccati dall'insegnamento nelle classi che facevano il giro dei capannoni per reclutare i bambini cinesi da portare a scuola. Questi insegnanti in distacco dalla classe, sono stati utilizzati per un "primo intervento" allo scopo di realizzare una prima alfabetizzazione italiano ai bambini cinesi. Per la didattica con il passare degli anni si è verificato che l'uso del "bambino tutor", che sa italiano e cinese, è molto efficace. All'inizio si è fatto l'errore di voler far parlare al bambino cinese*

sempre in italiano, poi abbiamo capito che era un errore metodologico, perché se i bambini cinesi non si esprimono in cinese il rischio reale è quello di creare un analfabetismo di ritorno.

Docente 6: *... qui a San Donnino da sempre la scuola convive con un forte flusso migratorio. Quando sono arrivati i cinesi vivevano laboratorio dove lavorare e abitazione erano la stessa cosa ma ora non è più così. Adesso vanno ai magazzini dove ogni famiglia ha un suo spazio, ma tornano a dormire a casa. Il progetto "Comma 6" inizialmente prevedeva 6 insegnanti con distacco dall'insegnamento sulla classe per fornire una attenzione esclusiva per una prima alfabetizzare ai bambini cinesi e questo progetto li ha aiutati ad inserirsi. Un conto è avere delle ore a disposizione un conto è avere insegnanti che dedicano esclusivamente un tempo soltanto per loro, per organizzare attività manuali o laboratoriali ed espressive. Siamo un gruppo di insegnanti che stanno qui da tanti anni e sappiamo ormai come diversificare attività per i bambini cinesi, perché arrivano in qualsiasi periodo dell'anno (anche se questo fenomeno negli ultimi 2-3 anni è in calo, ad esempio se fino a qualche anno fa erano almeno 10 i bambini che arrivavano durante l'anno scolastico in corso, ora sono in media 3 o 4). Qualche anno fa subito dopo il capodanno cinese ne sono arrivati almeno una decina che parlavano solo cinese. In questo momento capita molto di più che le famiglie cinesi per questioni legate alla domanda del lavoro, arrivano qui o da qui si spostano da o verso altre parti dell'Italia (capita sia con studenti di scuola primaria che con quelli di secondaria di I grado). Abbiamo classi sempre molto piene. La scuola cinese presente sul territorio la frequentano i bambini a partire dalla classe II della primaria e dal momento che ha un costo, non tutti la frequentano. Quest'anno alla scuola cinese hanno formato 4 classi e i bambini che vogliono frequentarla sono inseriti all'interno delle classi indipendentemente da noi, i loro insegnanti scelgono il livello in cui inserirli sulla base di alcuni criteri. Negli anni abbiamo via via definito importanti procedure in accordo con la scuola cinese; ad esempio, uno strumento di valutazione con delle griglie/parametri di valutazione per confrontarci con gli insegnanti della scuola cinese, si confrontano i risultati su alcune discipline, ma anche l'interesse e l'impegno; questo strumento è stato molto utile in questi anni e ci ha permesso una proficua collaborazione. Nel PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), abbiamo punti che trattano intercultura e inclusione. Quando arrivano i bambini stranieri si fa focus sul loro background - per quello che è possibile - e si attiva un protocollo di accoglienza: ad esempio, si verifica il numero dei bambini nelle classi, l'inserimento recente dei bambini*

stranieri, quanti ne sono per classe rispetto ai bambini italiani, ecc. I bambini cinesi, vengono aiutati con attività frontali per prima alfabetizzazione (rinforzo linguistico), e poi inseriti in attività di cooperative learning, ma anche in attività di informatica e di coding. Ai bambini cinesi interessa soprattutto apprendere la lingua e soltanto negli ultimi tempi, anche la frequenza extra scuola, perché c'è una apertura maggiore (i genitori si informano e non si devono "inseguire" sempre, partecipano alle cene di classe, ai gruppi whatsapp dei genitori, ecc.). Questo è potuto accadere anche grazie alla scuola cinese, perché ci sono anche insegnanti che parlano italiano; le maestre cinesi hanno un rapporto diverso e più diretto con la loro comunità e spesso fanno anche da mediatrici per istanze che riguardano la scuola italiana. Anche durante la ricreazione le cose stanno cambiando, rimane però molto forte l'inclinazione a stare tra loro. In attività in cui non c'è l'uso della lingua, i bambini cinesi riescono a dare un apporto di incredibile qualità al gruppo-classe, ad esempio, in attività di robotica o in lavori grafico-pittorici e manuali.

Docente 7: *... quando sono arrivata qui in questa scuola nel 1999 un bambino su tre era di origine cinese ho lavorato in una classe composta da 10 bambini italiani e 10 bambini cinesi. Il numero più o meno era lo stesso nel corso dell'anno, ma potevano cambiare i bambini cinesi da momento che alcuni arrivavano, ma altri si trasferivano in altre città. La situazione della classe era complessa sia per i numerosi livelli sia per la mobilità dei componenti, inoltre c'era più emarginazione sociale, i bambini cinesi stavano più tra loro e c'erano più resistenze anche ad apprendere la lingua italiana. In classi così insegnare con metodi tradizionali era praticamente impossibile, perché si correva il rischio di fare lezione soltanto per due o tre bambini. I genitori erano inoltre molto meno partecipi alla vita della scuola. Nel corso del tempo le iniziative degli insegnanti e l'attività dei mediatori culturali, hanno cercato di valorizzare l'azione educativa della scuola e anche le famiglie cinesi hanno cominciato a capire in che modo la scuola italiana funziona; così, anche se il processo di inclusione è tutt'altro che concluso, le diffidenze stanno comunque via via sgretolandosi e più genitori cinesi oggi si interessano alla vita della scuola. Questo elemento è molto importante e con il passare degli anni, è andato di pari passo anche con una progressiva inclusione della comunità nel contesto sociale del quartiere. Per quella che è la mia esperienza, ho osservato che nei bambini cinesi più chiusi, dietro c'è una famiglia più chiusa e in quelli più aperti i genitori hanno una visione più aperta. Le famiglie italiane e di riflesso i loro bambini a scuola, quando qui ne arrivarono tanti agli inizi degli anni '90, inizialmente erano curiosi dell'aspetto*

culturale cinese, anche se la curiosità era legata agli aspetti di stereotipo, ad esempio “i cinesi mangiano i cani, ecc”. , poi approfondendo con il passare degli anni, le famiglie cinesi di San Donnino e i loro bambini, si sono resi conto di quantola cultura cinese sia ricca, affascinante e piena di stimoli su cui riflettere.

In rapporto agli studenti cinesi, quali aspetti dell’organizzazione sono importanti per la creazione di un buon clima di classe/ambiente di apprendimento? A questo proposito, quali esperienze trova utili?

Docente 1: *... nel quartiere di San Donnino le interazioni della comunità cinese con quella autoctona oramai fanno talmente parte della normale quotidianità, tant’è che qualche alunno è figlio/a di coppie miste cino-italiane. Normalmente, sono bambini molto chiusi e non si relazionano con altri, ma la seconda generazione tende ad aprirsi di più. Per favorire un buon clima tra i bambini, è fondamentale il ruolo di mediazione dell’insegnante all’interno della classe a promuovere apertura a dialogo, al confronto e alla conoscenza a partire dalle esperienze che si condividono ogni giorno a scuola; questo credo sia il nodo fondamentale per superare pregiudizi e false credenze, perché a volte vengono riportate a scuola cose che i genitori pensano dei cinesi. Generalizzando, posso dire che i bambini cinesi sono umili, silenziosi e hanno molta dignità. Non chiedono nulla, non mostrano mai arroganza, mai un atto di prepotenza. Per favorire la costruzione di un gruppo, ai bambini diciamo sempre che non si deve e non si può rimanere nella superficialità, avere un atteggiamento di rifiuto verso l’altro senza conoscere la sua storia. L’accettazione dell’altro e della sua diversità, passa dal mettere al centro l’aspetto positivo di ogni bambino, dal valorizzare i suoi aspetti unici. Tramite le attività cambiano molto le questioni in merito alla dicotomia rifiuto/accettazione: si affrontano argomenti di ogni tipo e ad esempio, con le attività di drammatizzazione si riescono a coinvolgere tutti i bambini della classe e indipendentemente dal loro livello di padronanza linguistica e si possono introdurre anche contenuti interdisciplinari: l’apertura si costruisce anche così e poi avviene in modo naturale. Con le attività laboratoriali si cerca di attivare una apertura spontanea. Lavorare sulle emozioni aiuta molto, perché se il bambino riesce a riconoscere in sé le proprie emozioni, poi magari riesce anche a gestirle e a riconoscerle negli altri e vive in maniera più serena anche un contesto di apprendimento. I bambini cinesi hanno bisogno di liberare le proprie emozioni. Nelle attività in cui non c’è prevalenza dell’aspetto linguistico, sembrano trovarsi a proprio agio. La musica come linguaggio universale, ad esempio, come codice non parlato e scritto, è comprensibile a tutti. Le note vengono lette da tutti e tradotte in*

suono allo stesso modo. Anche le emozioni evocate con immagini, sono da intendersi come codici che operano un vero e proprio linguaggio visivo che travalica il linguaggio scritto e permette una comunicazione in cui il messaggio arriva direttamente dall'emozione. Ad esempio, ai bambini cinesi che ancora non parlano bene, si chiede spesso di realizzare disegni per fargli comprendere meglio il testo, oppure di creare un testo per immagini, usare i colori e le forme per fargli esprimere emozioni. La matematica è un linguaggio più comprensibile per i bambini cinesi. Il problema in questo caso è capire il senso del testo di un problema o di una situazione di logica, perché non c'è quasi mai una completa comprensione del linguaggio. Normalmente, il bambino cinese arrivato da poco dalla Cina si sente forte grazie all'uso del linguaggio della matematica.

Docente 2: *... il "gruppo Intercultura" della nostra scuola funziona bene e anche i gemellaggi con le scuole in Cina che abbiamo attivato hanno funzionato. Sono state esperienze riuscite che hanno creato una qualità nel come percepire l'altro, ora abbiamo continui rapporti con la comunità cinese. La figura dell'insegnante per loro è molto importante. Non tutti i genitori riescono ad essere presenti e a partecipare attivamente alle questioni che riguardano la scuola dei propri figli, ma anche se non sono spesso presenti sembra che ci tengano molto che i loro figli riescano bene a scuola. Viene sempre la mediatrice durante i momenti dell'anno deputati al colloquio scuola-famiglia. Per i genitori cinesi i figli non potrebbero mai giocare. In Matematica è molto raro trovare chi non eccelle e anche la letteratura scientifica conferma che da questo punto di vista hanno una marcia in più. L'esperienza di questo contesto, ci suggerisce che se un alunno di origine cinese non va bene in Matematica vuol dire che potrebbe avere difficoltà di altra natura, anche se non è la norma. Per portare un esempio concreto, in un compito di divisione a tre cifre i bambini cinesi e indipendentemente dal genere, in seconda elementare riescono a svolgerla correttamente entro pochi secondi. I bambini che arrivano dalla Cina e sono stati scolarizzati là per qualche anno, utilizzano anche dei metodi di calcolo diversi dai nostri. Progettare attività che hanno previsto l'intervento del bambino tutor cinese, è stato fondamentale per favorire gli apprendimenti in un piccolo gruppo di studenti di origine cinese. Con la prima generazione di bambini cinesi, i genitori italiani avevano più diffidenze e pregiudizi in merito a un gruppo classe che prevedeva troppi stranieri, per il fatto che non conoscendo bene l'italiano questi bambini potessero rallentare anche i tempi degli altri e l'attività degli insegnanti, mentre con la seconda generazione di bambini cinesi, il fatto si è ormai andato consolidando anche*

perché i genitori forse stanno riuscendo a capire che questa più che una convinzione fondata sui fatti è soltanto la proiezione di una loro paura e non un rischio reale.

Docente 3: *... l'atteggiamento dei bambini cinesi a scuola è caratterizzato dal fatto che non chiedono mai nulla e restano silenziosi e attenti durante tutto il tempo delle lezioni. Le rare volte che alzano la mano per fare domande, l'alzano a mezz'asta e restano sempre posturalmente composti sulla sedia, usano un tono di voce pacato quando parlano. Alcuni dei loro genitori lavora nelle fabbriche, qui a San Donnino lavorano soprattutto pellami. Da quando sul territorio è stata attivata la scuola cinese, per me si è inserita al meglio tutta la comunità cinese e ne hanno giovato anche i rapporti con gli abitanti di San Donnino.*

Docente 4: *... i bambini cinesi sono molto abili nella parte manuale e grafico pittorica e in special modo nella costruzione di origami e cestini di carta, le femmine in questo sono molto più brave. E poi sono davvero super per le competenze in matematica. Sono bambini molto rispettosi - in generale, le femmine molto più dei maschi - ed è davvero molto raro che tra loro ci siano iperattivi o problematici dal punto di vista comportamentale. Molti di loro sembrano timidi e sembra si vergognano, specie le bimbe quando parlano di sé; su questo aspetto a volte li stimolo perché penso gli faccia bene aprirsi un po' e gli chiedo ad esempio cosa gli piace o cosa non gli piace. Non parlano mai di loro stessi, in Cina il nome è una cosa molto preziosa e a partire dal nome che gli è stato attribuito, nasce il senso della loro riservatezza.*

Docente 5: *... ai laboratori di musica e teatro hanno partecipato molto più volentieri di prima a tutte e anche molti genitori hanno partecipato allo spettacolo di fine anno. Sono bambini mai propositivi, non parte mai da loro un riferimento a sé stessi, partecipano però a ogni attività senza pregiudizio se gli viene chiesto. Ad esempio, dopo tanti anni che si cercano di coinvolgere, ora al compleanno portano torte anche loro. Seguono la lezione tradizionale, gli piace e non gli pesa stare attenti; i laboratori espressivi e il linguaggio informale - situazioni che non prevedono contenuto disciplinare - in generale, aiutano anche i bambini italiani perché scrivere il copione coinvolge emotivamente molto di più: per me è soltanto una questione che riguarda le competenze linguistiche.*

Docente 6: *... il prossimo anno nelle classi seconde della primaria si esperimenterà per un'ora alla settimana un progetto che prevede inventare storie con animali, scrivere ideogrammi e poi costruire attività grafico-espressive, oppure origami. Durante queste attività, i bambini cinesi insegnano manualità ai nostri bambini italiani. I bambini italiani per rendere concreto lo scambio, si impegnano nei lavori a piccoli gruppi a fargli*

conoscere sempre meglio vocaboli in lingua italiana, cercano di coinvolgerli nei loro giochi, non li percepiscono più come bambini stranieri (all'inizio parlavano di "bambini cinesi", ma adesso non li vedono più così distanti). Nel momento in cui i bambini cinesi riescono ad esprimere il loro vissuto si sentono parte della classe e quando si sentono parte di un gruppo riescono a dare il meglio di sé stessi. Una curiosità è che quando la mattina arrivano a scuola non tolgono subito il giubbotto, come fosse un'apersonale "coperta di Linus" della loro casa, della loro famiglia ... quando ripongono il giubbotto è come fosse un segnale, ma ce ne vuole di tempo. I bambini italiani gli fanno da tutor, ma loro prediligono i loro pari età cinesi. Nelle attività musicali e teatrali sono molto partecipi, anche perché con questi linguaggi possono dimostrare che riescono a saper fare e a provare la sensazione "mi sento importante e mi sento sereno". Le emozioni sono fondamentali. La forma di "mutismo selettivo" che mettono in atto ha a che fare con il rifiuto del nostro mondo che comunque avvertono, non sono per niente stupidi ... quando si fa teatro e si ha la possibilità di raccontare storie qualcuno di loro partecipa volentieri anche per poter raccontare la storia che ha lasciato alle spalle ... ad esempio, uno di loro ha raccontato che in Cina viveva in campagna in una bella casa e adesso sta dentro ai magazzini. Quando noi andiamo nella loro comunità e avvertiamo l'effetto di smarrimento per tanta diversità, così allo stesso modo i cinesi si sentono qui.

Docente 7: *... i bambini cinesi hanno pudore ha parlare delle loro emozioni, ma magari leggendo delle storie con focus su determinate emozioni riescono a farle venir fuori in qualche modo. Ad esempio, anche quest'anno scolastico nonostante siano ormai bambini di seconda generazione nati qui in Italia, in classe ho un piccolo gruppo restio ad esprimersi, altri invece riescono a parlare di sé. In generale, sono bambini educatissimi, rispettosi delle regole, molto più dei loro pari età italiani. La gestione della classe è complicata anche se le esperienze pregresse aiutano a calibrare la programmazione delle attività didattiche per poter coinvolgere i bambini cinesi di più e meglio. La formazione di piccoli gruppi misti con bambini italiani e cinesi cercando di valorizzare le peculiarità di ogni bambino e armonizzando i livelli resta la soluzione più efficace, perché c'è chi è bravo a scrivere, chi è bravo nella costruzione oggetti, ecc. e tutte queste abilità vanno valorizzate per ogni singolo bambino se l'obiettivo è fare sì che stiano bene nel gruppo. Programmare attività che agevolano l'inclusione è fondamentale per cui dare più spazio ai laboratori teatrali e musicali - presentando spettacoli agli adulti, ognuno di loro presenta qualcosa di sé e si riescono ad esprimere emozioni, questo ha un grande valore educativo - e si deve insistere su questa direzione perché trovi continuità con le medie.*

Quali sono in ottica inclusiva, le pratiche che hanno funzionato e che sono state riproposte nel tempo e/o anche quelle che non hanno funzionato, nel cercare di creare un buon clima in classe e la valorizzazione delle risorse di ogni singolo studente?

Docente 1: ... ci sono sempre vari livelli di apprendimento all'interno del gruppo classe e l'aiuto reciproco è la cosa che molto spesso riesce ad essere la più efficace. Mettere accanto bambini che si possono aiutare. Ad esempio, se una bambina o un bambino di origine cinese è arrivato da poco, viene affiancato da un bambino o bambina di origine cinese che è arrivato in Italia da più tempo...questo è un espediente che per un primo approccio funziona molto bene ad abbattere la barriera linguistica. Questo escamotage è utile anche quando i bambini che ancora non parlano bene devono comunicare quello che hanno studiato e appreso, hanno una necessità di aiuto specifica e diversa dagli altri bambini per cui i bambini di origine cinese più abili che sono in classe li aiutano traducendo dal cinese. Il principio con cui si cerca di creare delle buone relazioni nel gruppo, nonostante le implicite difficoltà di comunicazione, nasce dalla necessità di mutuo aiuto, "capire che io posso insegnarti perché dal momento che ti insegno capisco cosa non ho capito io". Questo modo di fare crea un atteggiamento, un modo di porsi nei confronti degli altri, di fatto crea i presupposti per avere un buon clima in classe. Quindi, la diversità culturale e la difficoltà linguistica che apparentemente possono creare un freno anche agli altri membri del gruppo in merito ai tempi e alla qualità dell'acquisizione degli apprendimenti, nella nostra classe viene vissuta come una risorsa proprio per la presenza numerosa degli studenti cinesi.

Docente 2: ... anche se la seconda generazione di bambini cinesi sta cambiando, soprattutto quelli che stanno meglio economicamente, il rigore e la disciplina prevalgono sempre nel loro atteggiamento. Sono sempre educatissimi. È raro anche che ti dicano che non hanno capito. Non raccontano mai loro esperienze, il loro vissuto non è mai riportato in classe. Sono bravissimi a fare il "cubo di Rubik" e il bouchet di rose di carta con la tecnica dell'origami. Fanno sempre tutto con delicatezza. Credo che i bambini cinesi si sentano in secondo piano per non avere un buon aspetto linguistico, invece sono molto bravi nei laboratori di Arte e Immagine e a teatro quando ci si può esprimere con il corpo o con le marionette (anche se all'inizio molto timidi). I bambini italiani si rivolgono sempre di più ai bambini cinesi; quando giocano a ricreazione tendono comunque, sempre a fare gruppo tra loro. Sono i bambini italiani che si intromettono più dei cinesi e sovente gli chiedono: "possiamo giocare con voi?" I bambini cinesi che vanno a

cercare quelli italiani, anche se le cose sono molto migliorate negli aspetti relazionali con il passare degli anni, francamente accade ancora molto raramente.

Docente 3: *... il linguaggio della matematica è universale e i bambini cinesi sono molto bravi. Per una loro autostima a scuola, dal momento che poi dal punto di vista linguistico hanno difficoltà, sarebbe utile valorizzare al meglio questa qualità e riuscire a strutturare una progettazione didattica basata su attività che mettono al centro l'abilità matematica, utilizzandola trasversalmente anche in altre discipline. Anche nelle arti espressive i bambini cinesi sono particolarmente abili, forse anche perché è tradizione in Cina, fin dai primi anni di scuola, fare molte ore di laboratorio di pittura, scultura, utilizzo delle marionette, (i movimenti di coordinazione mano-braccia spalla), musica ed educazione motoria.*

Docente 4: *... tra le metodologie che hanno funzionato di più in questi ultimi anni in questa scuola, si sono rivelate utili il cooperative learningo anche lavorare in piccoli gruppi disponendo i banchi "a isola", strategie per la gestione del gruppo-classe particolarmente funzionali agli apprendimenti. Molti bambini cinesi amano cantare e si inseriscono più facilmente nel gruppo classe, se si utilizzano attività con musica e teatro. Per creare maggior inclusione e coesione nel gruppo-classe è importante far realizzare ai bambini italiani delle cose in cinese, ad esempio, farli recitare o cantare in cinese per poi chiedere a un cinese di farlo subito dopo in italiano. Educare a questa dimensione democratica dello scambio tramite giochi di role-play è davvero molto utile per creare relazioni positive all'interno del gruppo. Se poi i bambini hanno avuto sorelle e fratelli più grandi o hanno dei genitori giovani è tutto più facile. Lavorare come insegnante in una scuola come questa dove i gruppi-classe sono quanto di più disomogeneo possa capitare rende l'attività di insegnamento una continua sperimentazione, perché anche se si ha una programmazione condivisa, in un contesto complesso come questo non si possono non mettere al centro ogni giorno le esigenze del gruppo-classe e partire dagli aspetti emotivi per creare presupposti per la costruzione di un clima di classe positivo. Attivare laboratori di musica o di teatro ad esempio, significa partire tutti dalla stessa pre-condizione e cioè utilizzare un linguaggio informale che non sia esclusivamente a predominanza linguistica; questo approccio invia un messaggio importante a un bambino straniero che non ha ancora acquisito la lingua italiana. Per un bambino potersi confrontare con gli altri ed esprimere sé stesso grazie a questi linguaggi significa che può via via modificare la percezione/concetto di sé differente e per un bambino cinese potrebbe significare: "tu hai già gli strumenti per poterti esprimere come tutti gli altri".*

Non esiste soltanto l'aspetto linguistico quando si fa scuola in gruppi classe di periferia, per cui, qui più che in altri contesti, si deve tener in considerazione che il linguaggio discrimina. Nel caso di questa scuola, le attività che prediligono l'utilizzo di altri linguaggi nella didattica spesso fanno sentire i bambini cinesi apprezzati e valorizzati all'interno del gruppo classe facilitando il passaggio da una generale sensazione di disagio a quella di autoefficacia.

Docente 5: *... la prima "mission" che la scuola primaria deve darsi rispetto ai bambini stranieri e dunque anche rispetto agli alunni di origine cinese, è l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, altrimenti se non si comprende/utilizza bene la lingua poi è difficile sentirsi parte di qualcosa. Nella fisicità ad esempio, i bambini cinesi hanno qualche problema ancora oggi (ad esempio, sono restii a darsi la mano anche mentre sono in fila per andare in giardino a giocare per la ricreazione o per andare a mensa, ecc.).*

Docente 6: *... a scuola è importante organizzare le attività per far emergere quelle che sono le loro peculiari abilità. L'aspetto linguistico è importante tanto quanto valorizzare le peculiarità espressive (teatrale, grafico, pittorico, manuale, musicale), se non riescono a raccontare di sé con il linguaggio o per questioni culturali, riescono però ad esprimere sé stessi in un altro modo e questo è comunque importante farlo in ambito scolastico, perché così i bambini si sentono chiamati in causa, considerati, ascoltati, compresi e non messi all'angolo.*

Docente 7: *... i bambini cinesi riescono molto bene nella manualità - soprattutto le bimbe -in particolare con la carta. Quando si organizzano, spesso si promuovono come capofila nel coinvolgere anche i compagni di classe e questo accade quando si propongono in classe questo tipo di attività. Inoltre, parlare del loro cibo e delle loro tradizioni ad esempio, quella del capodanno cinese, ecc. sono tutte esperienze che sono servite per colmare distanze, così finalmente i loro compagni di classe hanno iniziato a guardarli in modo diverso, con più curiosità positiva e meno diffidenza. ... facendo inglese ho svolto attività ludica e teatrale (rappresentazione di storie, giochi di ruolo) e con questa metodologia riesco a coinvolgere i cinesi nell'apprendimento della lingua inglese. Questa modalità di presentare contenuti linguistici, non è per loro una cosa astratta come presentare dei contenuti di grammatica. Le brevi canzoni in inglese accompagnate dalla mimica dei gesti favorisce l'apprendimento in un modo divertente. Per i bambini cinesi ho trovato che sia un modo più accessibile di apprendere, perché organizzando così le lezioni vedo in loro un maggior coinvolgimento. Anche a livello ministeriale, dovremmo*

avere più margine di autonomia per l'organizzazione dell'azione educativa in contesti di periferia complessi come questo di San Donnino, meno enfasi sul programma e meno vincoli legati alle competenze disciplinari. Avremo bisogno anche di agire pianificando attività che coinvolgano le famiglie per farle entrare nel P.T.O.F. e per educare alla cittadinanza. Le arti sono un canale privilegiato e vanno oltre i confini della nazionalità di origine perché si basano su linguaggi universali, che soprattutto in una società complessa come quella attuale, a me sembrano indispensabili per educare in un gruppo multietnico come sono le nostre classi. Ad esempio, con le metodologie del teatro e della musica si trova un canale privilegiato per far coinvolgere e far partecipare i bambini a un medesimo progetto, a sentirsi parte di un tutto ed è, a partire da questa sensazione, che li si può educare realmente a divenire consapevoli di diritti e doveri (diritto dei bambini al gioco, diritto dei bambini a non lavorare, ecc.).

FOCUS-GROUP DOCENTI SCUOLA PRIMARIA - SCUOLA 3
(Prato - quartiere San Giusto)

Il *focus group* si è svolto in presenza di 4 docenti che in questa scuola operano in continuità da qualche anno. Di seguito riporto le stimolazioni alla discussione in riferimento ai temi della ricerca e i relativi contenuti emersi dal *focus-group*.

Dal momento che il contesto sociale del quartiere San Giusto, situato alla periferia sud della città di Prato, è uno dei luoghi dove si è concentrata a vivere la comunità cinese, in questa scuola risulta significativa la presenza degli studenti cinesi inseriti in un gruppo-classe; potete parlarmi della vostra esperienza come docenti in questa scuola e, se ne presenta, delle sue specificità?

Docente 1: *... negli ultimi anni è cambiato molto il rapporto con le famiglie dei bambini di origine cinese, che hanno iniziato ad avere per la scuola un rispetto istituzionale che all'inizio non c'era, adesso c'è più partecipazione.*

Docente 2: *... il lavoro svolto con la prima generazione dei bambini cinesi sta dando i suoi frutti maggiori con quelli di seconda generazione, soprattutto sull'aspetto dell'acquisizione alla lingua italiana.*

Docente 3: *... è dal 1983 che sono in questa scuola e ho vissuto in prima persona la fase di inserimento degli alunni cinesi. Le famiglie che si sono stanziate nel quartiere di San Giusto provengono dalla regione dello Zhèjiāng; in Cina, alcuni di loro erano pescatori,*

altri lavoravano in piccole industrie di abbigliamento o pellami ma la realtà economica quando sono espatriati era difficile. La provenienza dallo Zhèjiāng è però generalizzata. A partire dai primi anni Novanta, ci sono stati i primi inserimenti dei bambini a scuola. Già San Giusto era una zona molto difficile in quegli anni, con svariate problematiche socio-ambientali e la scuola era del tutto impreparata ad accogliere una complessità tale. Per fortuna in quegli anni abbiamo avuto l'aiuto di alcune associazioni ed enti del territorio e soprattutto di COSPE⁷⁰¹.

Docente 4: *... capita a volte che i bambini che sono lasciati in Cina scoprono di avere fratelli o sorelle soltanto a distanza di anni, crescono spesso in situazione di andirivieni tra l'Italia e la Cina, come sospesi tra due continenti e tutto questo emotivamente li rende molto fragili. Questo aspetto ricade poi inevitabilmente anche sulle relazioni scolastiche. **In rapporto agli studenti cinesi, quali aspetti dell'organizzazione sono importanti per la creazione di un buon clima di classe/ambiente di apprendimento? A questo proposito, quali esperienze trova utili?***

Docente 1: *... i bambini che fanno andirivieni tra Italia e Cina o che sono stati lasciati in Cina dai nonni sono molto fragili emotivamente senza dubbio... questo aspetto ricade sulle relazioni all'interno del gruppo classe a tal punto che complica l'andamento complessivo delle dinamiche interne del gruppo-classe. In Cina a scuola non c'è un atteggiamento degli insegnanti di propensione all'accoglienza e all'accudimento, quindi i bambini cinesi, anche quando sono qui, non chiedono mai nulla; questa assenza di comunicazione a volte può generare delle incomprensioni. La modalità dell'utilizzo di piccoli gruppi all'interno del gruppo-classe in cui è previsto un tutor –generalmente, lo fa il bambino cinese che è più evoluto linguisticamente in italiano come L2 - che sostiene il bambino cinese che presenta ancora evidenti difficoltà linguistiche, genera nei bambini un maggior coinvolgimento emotivo e giova alle relazioni anche agli altri del gruppo-classe.*

Docente 2: *... la seconda generazione dei bambini cinesi è comunque, più aperta nelle relazioni con i compagni di classe. Mentre prima rimanevano sempre tra loro, adesso*

⁷⁰¹COSPE nasce nel 1983 ed è un'associazione privata, laica e senza scopo di lucro. Opera in 25 Paesi del mondo con circa 70 progetti a fianco di migliaia di donne e di uomini per un cambiamento che assicuri lo sviluppo equo e sostenibile, il rispetto dei diritti umani, la pace e la giustizia tra i popoli. COSPE lavora per la costruzione di un mondo in cui la diversità sia considerata un valore, un mondo a tante voci, dove nell'incontro ci si arricchisce e dove la giustizia sociale passi innanzitutto attraverso l'accesso di tutti a uguali diritti e opportunità. Cfr.: <https://www.cospe.org>

giocano insieme, a volte, durante la ricreazione e questo è già una conquista non indifferente perché c'è voluto del tempo.

Docente 3: *... questa scuola si è sempre rimessa in gioco e forse per questo, ha sempre proposto una didattica avanzata. La prima cosa che abbiamo fatto di fronte all'arrivo in massa delle famiglie cinesi nel quartiere è stato attivarci facendo un corso di formazione per insegnanti con interventi qualificati di operatori del COSPE orchestrati della Professoressa Omodeo⁷⁰², per conoscere la loro cultura, per cercare di farli sentire subito accolti coinvolgendo inizialmente le famiglie e i bambini a scuola magari con lavori manuali e - contestualmente - con dei corsi di prima alfabetizzazione. La vocazione di accoglienza e solidarietà del quartiere di San Giusto è nota e la scuola e altre agenzie del territorio, si sono attivate per organizzare situazioni di incontro o eventi in cui poter esprimere il nostro benvenuto. Le famiglie, però, in questa prima fase di arrivo non hanno molto aderito alle iniziative proposte. Non venivano. I bambini erano disorientati, perché facevano uno sforzo molto grande per imparare e adattarsi a un contesto per loro completamente nuovo. Il primo aspetto che abbiamo cercato di curare per poter inserire al meglio i bambini cinesi nel gruppo-classe, è stato quello della relazione. Nei primi anni di scuola per questi bambini è necessario creare presupposti per un buon percorso di alfabetizzazione, mentre noi insegnanti inizialmente siamo stati formati più sulla conoscenza della cultura cinese che, tuttavia, non è stata accompagnata da studi di glottodidattica e linguistica, formazione che abbiamo avuto qualche anno dopo. Anche per questo, se devo fare un piccolo bilancio di questa esperienza fin qui, oggi posso dire che forse sull'apprendimento linguistico credo che all'inizio abbiamo fatto molti sbagli. Ad esempio, uniformare gli stimoli per gli apprendimenti, proponendo le stesse attività per tutto il gruppo includendo i bambini cinesi; con il senno del poi e ad essere sinceri, questo non ha aderito sempre alle esigenze reali dei bambini all'interno dei gruppi classe. Quando si ha a che fare con classi così eterogenee e complesse è necessario differenziare, ad esempio, tra i bambini cinesi ognuno presenta inclinazioni cognitive diverse, c'è chi ha difficoltà in matematica o altri sono arrivati con competenze linguistiche egregie. Non si può mai generalizzare e fare stereotipi. Abbiamo condiviso*

⁷⁰² La Professoressa Maria Omodeo è laureata in Lingua e Letteratura Cinese all'Università Ca'Foscari di Venezia e si è specializzata in Cina dove vive fino al 1989. Attraverso la collaborazione con COSPE avviata nel 1990, si è dedicata ai temi dell'educazione interculturale e delle pari opportunità nell'istruzione e alla realizzazione di reti di scambio internazionali. Attualmente, è docente a Firenze presso l'Associazione Italia-Cina e collabora con diverse università italiane (Padova, Bari, Pisa, Firenze) come docente di Lingua e Cultura Cinese.

in sede collegiale le nostre difficoltà iniziali in merito alla poca incisività che ci sembrava avessero nei bambini cinesi gli insegnamenti dell'italiano e ci siamo chiesti se potevano fare meglio e di più in ottica inclusiva. Successivamente il comune di Prato ha iniziato a prendere in esame questa segnalazione e tutti gli anni per sostenere a scuola l'azione educativa degli insegnanti affianca l'intervento specifico degli operatori del "Il pane e le rose" - una Cooperativa Sociale che da anni si occupa di formazione glottodidattica e linguistica nelle scuole del territorio pratese - organizzando corsi di formazione specifica per gli insegnanti in merito a temi come "gestione della classe" o a come fornire una didattica efficace basata su processi di facilitazione/mediazione linguistica. Dopo un primo periodo di formazione, abbiamo acquisito maggior consapevolezza riguardo ad alcuni errori didattici riguardo alle modalità utilizzate per favorire l'apprendimento linguistico e mi riferisco ad esempio, a tutte quelle situazioni linguistiche che descrivono l'interlingua come "io andare bagno" ... ecco, una espressione così non si dovrebbe correggere. Tra i vari convegni e corsi di formazione a cui abbiamo partecipato come insegnanti di questa scuola per migliorare la proposta didattica e favorire gli apprendimenti linguistici per i bambini cinesi, il primo orientamento che ci è stato fornito dagli esperti è che la lingua si impara in immersione e cioè in classe, perché molto si apprende anche dalle relazioni.

Docente 4: *... per la creazione di un buon clima di classe trovo molto utili tutte quelle esperienze che aiutano i bambini cinesi a sentirsi capaci di saper fare, perché questo aspetto incide sulla loro autostima - consideriamo che molti di loro sono immersi per molte ore nel contesto della classe dove non hanno una comprensione totale di ciò che viene detto dagli insegnanti e dai compagni - e li fa considerare con una luce diversa dai propri compagni italiani. Quindi trovo molto utili tutte quelle attività che favoriscono le loro abilità, ad esempio la manualità con gli oggetti, le attività sportive, la musica.*

Quali sono in ottica inclusiva, le pratiche che hanno funzionato e che sono state riproposte nel tempo e/o anche quelle che non hanno funzionato, nel cercare di creare un buon clima in classe e la valorizzazione delle risorse di ogni singolo studente?

Docente 1: *... l'atteggiamento delle famiglie che vivono nel quartiere nei confronti della scuola è molto cambiato negli ultimi anni, ma la comunità cinese resta una realtà chiusa, una realtà che comunque ha molto rispetto almeno formale per noi che rappresentiamo l'istituzione ... poi, però, iscrivono i loro figli alla scuola cinese, mentre non ascoltano il reale desiderio dei loro figli che magari alla scuola cinese non vanno volentieri e preferirebbero andare a giocare dopo la scuola con i loro amici italiani ... molti dei nostri*

bambini ci raccontano questo e per noi insegnanti questa è una conquista alla quale ci sentiamo di aver contribuito! La scuola fa quello che può per includere, ma poi...mi chiedo ... anche le famiglie fanno il possibile?

Docente 2: *... anche le famiglie dei bambini cinesi hanno in parte cambiato atteggiamento, credo comunque sia davvero complicato mentalmente sentirsi parte di due mondi così differenti, sia per i genitori che per i figli.*

Docente 3: *... quando i bambini cinesi in classe erano meno numerosi, durante la fase di socializzazione le strette relazioni quotidiane che avvenivano in classe compensavano il gap linguistico in qualche modo e non c'erano particolari problemi. C'è molta differenza, ad esempio, quando in una classe di 22 bambini i bambini cinesi sono 4 o 9, perché tendono a isolarsi. Prima di tutto si deve cercare di scoprire le storie di questi bambini, questo vuol dire stare insieme in un gruppo. Conoscere le storie dell'altro per rispettarle. Alcuni di questi bambini ha trascorso parte della loro vita sospeso tra realtà completamente differenti e prova smarrimento, nel gruppo si cerca di coinvolgerlo dal punto di vista emotivo e relazionale. La didattica laboratoriale sulle emozioni ci è servita molto in funzione di creare un buon clima in classe, anche se il nostro concetto occidentale è di passare molto lo scambio delle emozioni attraverso la lingua e indipendentemente dal gap linguistico, per la cultura familiare in cui vivono fuori dalla classe, per i bambini cinesi non funziona proprio esattamente così. Per creare dei processi di contaminazione e non di assimilazione - come ricordava anche il documento ministeriale delle Linee guida del ministro Fioroni in merito a come orientare l'azione educativa in contesti multiculturali - ci deve essere una equa distribuzione degli alunni italofoeni e non italofoeni nella formazione iniziale delle classi e per il bene dei bambini stessi, perché la lingua veicola tutti gli apprendimenti e gran parte degli aspetti della relazione tra pari e le loro emozioni, così si ha maggiore probabilità di riuscire ad agire in modo più incisivo in termini di riduzione del gap linguistico.*

Docente 4: *... lavorare in piccoli gruppi in cui è previsto un bambino cinese tutor che conosce meglio la lingua italiana e va a sostenere l'apprendimento del bambino cinese che presenta più difficoltà linguistiche e una modalità efficace per gestire il gap linguistico. Nella nostra classe ricorriamo a questa modalità e ormai per i bambini stessi è una prassi consolidata nella quotidianità. In un ciclo scolastico, capita a volte, che è diventato poi tutor il bambino che qualche tempo prima era stato aiutato a prendersi cura del compagno di classe cinese che magari è appena arrivato dalla Cina. Questa*

modalità di gestire il gap linguistico in classi che prevedono un alto numero di bambini cinesi, ha anche una buona ricaduta su tutte le relazioni del gruppo-classe.

FOCUS-GROUP DOCENTI SCUOLA PRIMARIA - SCUOLA 4

(Prato - quartiere Fontanelle)

Il *focus-group* si è svolto in presenza di 3 docenti che in questa scuola operano in continuità da qualche anno. Le insegnanti che hanno partecipato alla discussione hanno sottolineato che in questa scuola - a causa della complessa normativa nazionale del MIUR (Ministero Istruzione Università e Ricerca) che stabilisce le graduatorie di merito per gli insegnanti - puntualmente, ogni anno, si vengono a determinare relativi ritardi nelle nomine delle supplenze annuali effettuate dal Ufficio Scolastico Territoriale e si ricorre spesso a un massiccio utilizzo di *turn-over* tra gli insegnanti creando destabilizzazione per una programmazione/attuazione degli interventi educativi, in un quartiere già complesso di suo come Fontanelle. Di seguito, riporto le stimolazioni alla discussione in riferimento ai temi della ricerca e i relativi contenuti emersi dal *focus-group*.

Dal momento che il contesto sociale del quartiere Fontanelle, situato alla periferia sud della città di Prato, è uno dei luoghi dove si è concentrata a vivere la comunità cinese, in questa scuola risulta significativa la presenza degli studenti cinesi inseriti in un gruppo-classe; potete parlarmi della vostra esperienza come docenti in questa scuola e, se ne presenta, delle sue specificità?

Docente 1: *... i primi anni che sono arrivati qui i bambini cinesi, abbiamo dovuto rimettere in discussione le metodologie che normalmente utilizzavamo prima del loro arrivo, perché creare un ambiente di apprendimento coinvolgente quando è presente almeno un terzo di alunni in classe che presenta un gap culturale è molto complesso, quindi abbiamo modificato in parte il nostro modo di insegnare. I bambini cinesi hanno molte difficoltà ad utilizzare le proposizioni e in quanto a regole grammaticali è molto complicato per loro capire, così ad esempio per una prima alfabetizzazione, funzionale però agli aspetti comunicativi, nei primi due anni di scuola primaria si procede con l'acquisizione delle regole basilari della comunicazione orale e scritta presentando la struttura di una frase sintetica con il solo uso del soggetto e del verbo. Poi gradualmente si introducono altre semplici strutture per la costruzione di frasi con l'obiettivo di riuscire a descrivere sé stessi, un'altra persona, la scuola, la casa. In questo modo*

riusciamo ad aiutarli ad amplificare il vocabolario con l'utilizzo di una metodologia che si basa su aspetti ludici. Il metodo che utilizziamo non è lo stesso come se avessimo una classe di soli italofoeni. Non abbiamo sposato un metodo, non è mai tutto bianco tutto nero. Si cambiano anche delle attività che magari si era ipotizzato di fare in programmazione perché l'esigenza primaria è quella di verificare come risponde il gruppo-classe e non è mai uguale a come a volte si prevede. La programmazione delle attività dunque può cambiare di settimana in settimana - se non di giorno in giorno - e si riadattano gli obiettivi. Il bambino cinese, quasi sempre vuole sapere il perché delle cose. Prima vuole capire il funzionamento e poi scatta il meccanismo della memoria in cui sono particolarmente bravi, sono capaci di ricordare anche cose dette qualche mese prima.

Docente 2: *... le situazioni più problematiche le affrontiamo quando arriva un bambino dalla Cina o ad anno scolastico iniziato oppure per un inserimento in una classe III o IV di scuola primaria. Sono sempre situazioni complicate da gestire. Per la logica del mutuo scambio che avviene per prossimità e nella quotidianità, i bambini italiani dai cinesi apprendono tante cose: la manualità, le strategie di calcolo, un atteggiamento di autoregolazione, mentre i cinesi dai bambini italiani apprendono la creatività linguistica e sono per loro uno stimolo soprattutto a scrivere in italiano, ad esempio, brevi poesie. Le famiglie dei bambini che frequentano questa scuola vivono o in questo quartiere o più vicino all'area del Macrolotto, l'area industriale dove quasi tutti qui vanno per lavorare. Anche prima dell'arrivo dei cinesi, Fontanelle era un quartiere di periferia molto popolare e densamente abitato anche perché prossimo all'area industriale del Macrolotto, dunque, va da sé che molte persone si sono trasferite qui anche da altre regioni dell'Italia per cercare lavoro. La nostra scuola ha dunque una lunga tradizione nel gestire la complessità. Venendo a contatto tutti i giorni con le famiglie cinesi, possiamo osservare che presentano vari livelli di inclusione sociale: ci sono famiglie benestanti e perfettamente integrate che seguono le regole del nostro paese e questo accade soprattutto quando anche i loro genitori hanno studiato in Italia. Alcuni si sono integrati talmente bene che pensano in italiano, quindi, in questi casi non necessariamente i bambini si ritrovano tra loro per andare a ricreare un gruppetto separato rispetto al resto del gruppo classe. Ogni anno scolastico attiviamo un laboratorio sulle emozioni e ci prefiggiamo l'obiettivo di creare quante più occasioni possibili per far stare bene i bambini insieme tra loro. Le amicizie tra bambini italiani e cinesi in ambito extrascolastico ancora non riescono pienamente a decollare, ma questo*

dipende in parte anche dalle difficoltà logistiche che molti dei bambini cinesi hanno (vivono in area Macrolotto, i loro genitori hanno turni di lavoro molto lunghi e spesso non riescono a dargli una disponibilità in termini di tempo per poterli accompagnare, ecc.), anche se a differenza di qualche anno fa hanno iniziato a partecipare alle feste di compleanno dei loro compagni di classe italiani.

Docente 3: *... nel quartiere di Fontanelle c'è ancora qualcuno che si lamenta dei troppi cinesi presenti qui, però al tempo stesso ci guadagna per questioni commerciali... comunque un maggiore scambio culturale e nelle relazioni sociali c'è e ci deve essere non solo dal punto di vista dei commerci ... sul territorio non si possono guardare in modo miope soltanto le conseguenze negative di un fenomeno complesso come la migrazione dei cinesi, ad esempio, banalizzando con espressioni del tipo "sono troppi" o "ci hanno tolto il lavoro"... si deve cercare di capire cosa c'è dietro, anche se purtroppo noi conviviamo anche con molti genitori italiani che, più o meno, la pensano ancora così. Capire quello che c'è dietro alle apparenze però, è quello a cui cerchiamo di educare ogni giorno cercando di formare menti critiche ... per comunità multietniche in convivenza fra loro come in questo quartiere, è anche fondamentale il ruolo nella scuola che deve anche educare alla speranza nel futuro... saper guardare avanti con fiducia, credo significhi anche essere consapevoli che la comunità cinese presente qui in questo territorio ha rivitalizzato il tessuto economico di questa zona, che era destinata a deprimersi prima del loro arrivo e, ad esempio vista la bassa percentuale di natalità anche questa scuola, se non ci fossero così tanti bambini cinesi a frequentarla, sarebbe già chiusa.*

In rapporto agli studenti cinesi, quali aspetti dell'organizzazione sono importanti per la creazione di un buon clima di classe/ambiente di apprendimento? A questo proposito, quali esperienze trova utili?

Docente 1: *... dal momento che almeno un terzo dei bambini in classe è di origine cinese, i bambini italiani si sono adeguati a livello socio-relazionale e il clima della classe risulta essere positivo. Ancora capita raramente che i bambini cinesi frequentino quelli italiani nel tempo extrascolastico, ma questo accade anche per oggettive difficoltà logistiche. I genitori dei bambini cinesi che hanno studiato in Italia hanno un livello socio-culturale differente. I bambini italiani dai cinesi hanno preso anche la calma e il rigore della logica e sembrano meno impulsivi durante le attività in classe. La differenza fondamentale è creare un buon clima di classe, in cui tutti possono sperimentare solidarietà e amore. I bambini cinesi rispetto ai primi anni che sono arrivati, si sono aperti molto e anche se*

ancora molti di loro trovano difficoltà nell'esprimersi, nello scritto trovano il modo per comunicare quello che provano.

Docente 2: *... i bambini cinesi non hanno consuetudine in famiglia a parlare di emozioni, parlano con i genitori soltanto di bisogni primari e per quanto ci raccontano, comunicazione affettiva in casa non ce n'è. O perlomeno non ce n'è come la intendiamo noi. Anche le famiglie cinesi comunque, talvolta hanno ammesso questo e cioè, il fatto di non riuscire a comunicare con i loro figli ad eccezione che dei bisogni primari. In qualche caso poi, capita oramai anche che non si capiscono più in cinese, perché ormai i bambini/ragazzi di seconda generazione che sono nati in Italia e pensano in italiano. Abbiamo inoltre osservato, che i bambini che sono più bravi in italiano hanno più problemi in cinese. Anche i bambini cinesi che frequentano la scuola cinese nel pomeriggio per non perdere le competenze nella loro lingua, essendo comunque per più tempo della giornata esposti alla lingua italiana fanno più difficoltà in cinese... quindi più che altro sembra essere un bilinguismo non realizzato compiutamente.*

Docente 3: *... qualche mese fa a una famiglia cinese abbiamo segnalato il caso del loro bambino dicendo loro che non parlava bene l'italiano non perché era cinese, ma perché abbiamo ipotizzato potesse avere difficoltà specifiche, disturbi all'udito. Non è stato semplice, ma poi siamo riusciti ad intenderci e andando da un medico cinese di loro fiducia si è avuta conferma. Il fatto che ci siano bambini cinesi in classe è un arricchimento per tutto il gruppo. I bambini guadagnano nella conoscenza di un'altra cultura e la prima esperienza significativa dei bambini avviene alla scuola dell'infanzia. **Quali sono in ottica inclusiva, le pratiche che hanno funzionato e che sono state riproposte nel tempo e/o anche quelle che non hanno funzionato, nel cercare di creare un buon clima in classe e la valorizzazione delle risorse di ogni singolo studente?***

Docente 1: *... l'esperienza del laboratorio di teatro è sempre utilissima per imparare ad usare la voce (dizione, toni, volumi, modulazione di intonazione), perché i bambini cinesi a scuola sono soliti parlare a bassissima voce ... nella loro lingua, infatti, a seconda dell'intonazione che si dà a una vocale cambia tutto il significato della parola. Dopo le esperienze teatrali, i bambini cinesi hanno imparato a giocare utilizzando anche il livello espressivo, inoltre leggono anche in modo più scorrevole e con tonalità diverse. Nei laboratori musicali a cantare gli riesce un po' difficile. In matematica sono superlativi e ad esempio, quando utilizzano in classe la tecnica del calcolo con l'utilizzo della falange che inizia dal mignolo - perché il pollice va inserito per ultimo visto che ha 2 falangi ed è diverso dagli altri - questo riscuote sempre grande curiosità e tutti i bambini italiani*

vogliono impararla. In classi multietniche come quella della nostra scuola che presenta un terzo del totale di bambini di origine cinese, per quella che è la mia esperienza, a partire dai primi giorni della scuola primaria per creare un buon clima di classe è anche necessario curare oltre agli aspetti linguistici, una alfabetizzazione emotiva (cosa sono le emozioni?), così arrivano prima anche gli apprendimenti linguistici e tutto il resto. Perché stare bene in classe e con i pari età motiva di per sé ad apprendere.

Docente 2: ... classi così variegata linguisticamente e culturalmente come abbiamo in questa scuola, mettono in discussione continuamente il modo di insegnare, programmare e valutare. Abbiamo appena concluso una esperienza in cui i bambini cinesi giocando con il teatro hanno imparato competenze di storia e italiano. Sulle questioni linguistiche e culturali, oramai degli studenti cinesi sappiamo abbastanza, mentre rimangono ancora aperte le questioni su ciò che si può realizzare per creare anche una comunicazione affettiva, per farli sentire una parte del tutto. Molti di loro, ad esempio, non fanno la scuola dell'infanzia e questo è un aspetto che anche alle primarie manca. Mancano tutte quelle competenze cognitive ed emotive che si acquisiscono in quella fase della crescita e che si possono poi spendere nel ciclo successivo. Alla primaria lavorare sul gruppo è di fondamentale importanza perché le relazioni vanno a stimolare le competenze linguistiche.

Docente 3: ... proprio perché un terzo del totale dei bambini nelle classi della nostra scuola è di origine cinese, è mia opinione che si dovrebbe privilegiare una didattica che valorizzi appieno le competenze per i linguaggi della creatività, che non si usi cioè esclusivamente quello linguistico comunque prevalente e pervasivo nelle attività della scuola. Se si utilizzano i linguaggi del teatro, della musica e della creatività manuale con diversi materiali - in questo gli studenti cinesi sono molto bravi, soprattutto con la carta e soprattutto le bambine - si crea una maggiore autostima nei bambini e un maggiore interesse anche per contenuti differenti.

INTERVISTA AI DOCENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO
SCUOLA 1 (Firenze - quartiere Brozzi-Le Piagge)

DOCENTE 1

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 9 anni.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Nella mia scuola, circa il 50% degli alunni non è di origine italiana, anche se molti di loro sono nati qui. La maggior parte sono cinesi, ma non bisogna dimenticare che sono più di venti i diversi paesi di origine degli studenti; tra di loro è presente anche una significativa percentuale di alunni rom. La cultura cinese è molto valorizzata nel nostro Istituto, grazie soprattutto ai rapporti con la Scuola cinese e con il COSPE, agli scambi culturali e ai viaggi che hanno permesso ai ragazzi e alle loro famiglie di conoscersi meglio. In generale, poi, la caratteristica della scuola è quella di considerare la diversità come un valore aggiunto per tutti. Nelle classi, pertanto, l'obiettivo è quello di far sentire a casa propria ogni alunno, indipendentemente dal luogo di provenienza suo o della famiglia.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

Il coinvolgimento delle famiglie è stato importante e con una progettualità di sistema, è stato considerato da una prospettiva inclusiva ampia, a partire dalla valorizzazione delle differenze in classe. Tutte le iniziative dell'Istituto individuate in sede collegiale, sono caratterizzate da un'azione interculturale su più livelli. L'Educazione inclusiva si fonda sull'idea in base alla quale le differenze sono una risorsa per l'educazione, la cui valorizzazione richiede ai sistemi educativi nuove capacità di individuazione dei bisogni e di differenziazione nelle risposte. Si tratta, quindi, non solo di dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea a perseguire la valorizzazione delle differenze. Nell'Istituto l'intercultura è il filo rosso che sottende a qualsiasi attività, ogni docente è tenuto ad aprire almeno una finestra interculturale nella materia che insegna; lo sfondo

integratore della didattica è costituito dalle “Life skills” sviluppate attraverso le discipline. Questa è una prassi condivisa e sistemica, da molti anni; naturalmente, poi, ad inizio anno scolastico nel collegio e nei consigli di classe predisponiamo progetti mirati e azioni specifiche.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, qualimodalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Per tutti gli alunni, non solo per gli alunni cinesi, credo che per la creazione di un buon ambiente di apprendimento sia necessario un cambiamento della didattica, che deve passare da strategie centrate sull'insegnamento a didattiche centrate sull'apprendimento, che pongano al centro del processo apprenditivo lo studente, favorendo l'apprendimento cooperativo e tra pari, organizzando attività di didattica laboratoriale che permettano il ricorso a una pluralità di linguaggi espressivi.

L'apprendimento non è mai un processo solitario, ma è profondamente influenzato dalle relazioni, dagli stimoli e dai contesti tra pari. I compagni di classe sono la risorsa più preziosa per attivare processi inclusivi. Fin dal primo giorno è necessario incentivare e lavorare su collaborazione, cooperazione e clima di classe.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Per quanto riguarda la gestione della diversità culturale, questi sono i metodi di gestione che ho sperimentato direttamente nella mia esperienza professionale:

- pedagogia dell'accoglienza: prassi volte alla facilitazione all'inserimento dei bambini non italofoeni nella scuola come, ad esempio, l'accoglienza, l'inserimento e l'insegnamento dell'italiano come L2 agli alunni, la relazione con le famiglie straniere e l'orientamento al diritto allo studio e alla parità di partecipazione alla vita scolastica;*
- valorizzazione del plurilinguismo: dall'accoglienza alla valorizzazione del plurilinguismo come valore aggiunto per tutti;*
- promozione del benessere a scuola: l'intercultura può assumere il significato di un paradigma per l'intero sistema-scuola con particolare riferimento al contrasto di discriminazioni e pregiudizi;*
- educazione alla diversità per prevenire conflitti, favorire dialogo e rispetto reciproco e promuovere il benessere di ciascuno a scuola;*

- *cambiamento della didattica: un approccio ai contenuti in chiave interculturale consente il riconoscimento degli apporti culturali differenti e cerca di promuovere l'apertura delle menti di tutti gli alunni;*

- *la problematizzazione, cioè il tener conto dei punti di vista e delle interpretazioni diverse, la ricerca delle analogie e delle differenze sono alcune delle attenzioni e delle metodologie che promuovono un apprendimento attivo, individualizzato e integrante (apprendimento cooperativo, peer education, didattica laboratoriale). Per tutti gli alunni, l'interazione tra soggetti di identità culturali diverse consente di vivere un'esperienza profonda e complessa, di conflitto/accoglienza che rappresenta un'opportunità preziosa di crescita personale. Per quanto riguarda gli alunni cinesi, di fondamentale importanza sono stati la presenza della Scuola cinese, che ha permesso di stabilire un rapporto con le famiglie e di collaborare con gli insegnanti cinesi, e i progetti di scambi culturali con il COSPE.*

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Perché i conflitti emergano, e magari vengano risolti attraverso il dialogo, è necessario creare uno spazio di ascolto. Nelle classi, almeno una volta al mese, ci riuniamo nel "cerchio magico". I ragazzi sono seduti in cerchio, si può affrontare qualsiasi problema, ma si deve sempre suggerire una soluzione, e, in alcuni casi, vengono stabiliti dei patti condivisi. All'inizio è difficile, molte sono le risatine e le prese di giro, qualcuno parla sempre e qualcuno mai, ma con il tempo capiscono che il cerchio è il loro spazio, in cui l'azione si coniuga alla riflessione per giungere a un mutamento. Marco viene malvolentieri a scuola. I compagni lo prendono in giro e ha la sensazione che gli altri ce l'abbiano con lui. Gli altri: allegri, sfrontati, sicuri di sé. Iniziamo: la questione posta è: "C'è qualcosa che i compagni dicono o fanno che vi da fastidio?" Non è Marco a parlare per primo, ascolta. All'inizio "No, no, tutto a posto, tutto ok! Certo a pensarci bene...". Così, piano piano, ognuno parla. Marco ascolta Matteo, uno di quelli che gli fanno continuamente scherzi, molto "popolare" in classe; piccolo di statura, confessa che quando lo chiamano "nano" lui ride, ma ci sta male. Ascolta Elisa: "Sono stufo di sentirmi dire che mangio i gatti perché sono cinese". Nemmeno Elisa aveva mai rivelato che i compagni italiani prendevano in giro i compagni cinesi, ma gli altri ragazzi annuiscono: non hanno mai detto niente, ma è così. In questo spazio in cui tutti parlano, anche il loro disagio è stato espresso. Marco pensa che anche lui, qualche volta, ha detto

che i cinesi mangiano i gatti, senza pensare che questo potesse dare fastidio a qualcuno ... ognuno si prende l'impegno solenne di rispettare i patti reciproci.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

Lavorando sulla promozione del benessere a scuola attraverso lo sviluppo delle "Life skills", il clima scolastico cambia in maniera significativa tra tutti gli alunni, le relazioni migliorano in modo sorprendente. A questa età i ragazzi e le ragazze hanno un grande bisogno di essere ascoltati e sanno mettersi in discussione. Imparano a mettere in atto un cambiamento, partendo da sé stessi e attraverso il confronto con gli altri, proponendo soluzioni inaspettate ma efficaci. Il comportamento migliora, perché il cambiamento non è imposto, ma avviene attraverso un percorso di consapevolezza. Una persona che sia dotata delle competenze chiave e delle "Life skills" è di per sé più forte, autoconsapevole, critica, in una parola, resiliente e quindi meno esposta ai rischi di comportamenti dannosi per la salute e di disagi psicologici. Inoltre, i temi affrontati si prestano molto bene a veicolare compiti significativi per la costruzione di competenze di cittadinanza. La presenza di studenti e studentesse di origine straniera rappresenta, infine, un'occasione preziosa per ripensare i propri modelli educativi, didattici, relazionali e confrontarli con gli altri. La curiosità e l'apertura verso forme culturali differenti non sono solo gesti di accoglienza, ma importanti competenze per affrontare il mondo di domani. Un esempio: un'attività di sviluppo dell'abilità "Gestione delle emozioni", nell'ambito dello studio di Educazione alla cittadinanza: "Le emozioni, il rispetto, i diritti." L'attività parte da una sollecitazione degli stessi alunni. La classe è composta da alunni non italofofoni, alunni certificati e con bisogni educativi speciali. I differenti percorsi didattici non sempre sono compresi da tutti ("Perché i cinesi non fanno la prova come noi? Perché Alessio può usare il computer per il compito?") e spesso generano contrapposizioni tra gruppi. L'idea "forte" di questo Istituto Comprensivo - oramai sperimentata da qualche anno - è stata quella di lavorare insieme su questo tema, provando però, a ribaltare i termini della questione: molte sono le cose che ci dividono, ma molte di più sono quelle che ci uniscono. È stato quindi privilegiato un approccio prevalentemente operativo e cooperativo che motivasse gli alunni, stimolando la riflessione e l'analisi, in modo da consentire la partecipazione attiva ai lavori della classe, utilizzando varie tecniche: gioco "rompighiaccio", brainstorming, lavoro di gruppo. Sono state favorite, in generale, tutte le attività che facilitassero l'esplicitazione

delle emozioni e la scoperta di nuovi punti di vista e di nuovi modi di interagire, ad esempio:

1) Gioco "rompighiaccio": i ragazzi si dividono in gruppi in base a caratteristiche fisiche, di genere, di nazionalità ecc. biondi e bruni/ occhi chiari e occhi scuri, alti/bassi; maschi/femmine; con fratelli e/o sorelle; di origine italiana; nati a Firenze, ecc.

Si procede per divisioni successive basate su interessi e gusti (sport, musica, animali).

Visione del video danese *Le cose che abbiamo in comune* (<http://www.tpi.it/mondo/danimarca/spot-danese-cose-in-comune>). Nel filmato, persone molto diverse tra loro vengono riunite nello stesso luogo. Inizialmente sono tutti divisi in rettangoli delimitati, secondo indicazioni stereotipate, ma dopo qualche domanda scoprono di avere molte più cose in comune con gli altri di quante avessero immaginato. Vengono messe in risalto le cose che uniscono, a discapito di quelle che dividono;

2) Brainstorming: riflessione sulle attività precedenti: ci sono più cose che ci uniscono rispetto a quelle che ci dividono; siamo tutti diversi, ma siamo tutti uguali. Cosa ci rende uguali? Le emozioni e i diritti.

"Tipo quando siamo tristi. Magari non sono le stesse cose che ci fanno star male, ma si sta male uguale!"

"Anche quando siamo felici!"

"O abbiamo paura."

"Sì sì!"

"Siamo uguali di fronte alla legge!"

"Ora, prima no!"

"Eh, prima c'erano gli schiavi!"

"Sì"

"Uguali nei diritti!"

"E nei doveri eh? "

"Ma se siamo uguali nei doveri si fanno le cose uguali. Tipo i compiti uguali..."

"Ma se siamo diversi..."

"Se siamo uguali e diversi, forse ognuno ci deve arrivare a modo suo..."

"Eh sì!";

3) Lavoro di gruppo

A) si analizzano le emozioni e la loro espressioni tipiche (rabbia, paura, sorpresa, gioia, ecc.), lavorando in piccoli gruppi: ciascun gruppo lavora su un'espressione, disegnando o cercando su pagine di riviste e di giornali i volti che la rappresentano. Infine, ognuno

sceglie l'emozione che più lo rappresenta e spiega ai compagni come si sente quando prova quella emozione.

B) sempre lavorando in piccoli gruppi, i ragazzi leggono e commentano alcuni articoli della Dichiarazione dei diritti dell'uomo, della Costituzione italiana e della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Emozioni e rispetto dell'altro vanno di pari passo: all'interno di una materia come Educazione alla cittadinanza, è solo partendo dalle relazioni, dalle emozioni vicine al vissuto dei ragazzi che si può arrivare al rispetto dell'altro e delle regole condivise. Educare ai diritti umani vuol dire anche educare alla pace ed alla solidarietà per conoscere le diverse realtà che ci circondano, scoprirle ed apprezzarle proprio in virtù della loro diversità e della possibilità di un reciproco arricchimento, a partire dalla classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza. Nel nostro Istituto Comprensivo I.C. "Mahatma Gandhi", l'intercultura è il filo rosso che sottende a qualsiasi attività e lo sfondo integratore della didattica è costituito dalle "Life skills", con una particolare attenzione alla promozione del benessere e alla formazione emotiva. Lavorare con le abilità per la vita, non vuol fare "altro", non devono essere messi in atto sporadici interventi esterni alla normale attività didattica, ma è necessario programmare ogni attività didattica, in qualsiasi disciplina, in modo diverso.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

I metodi espressivi promuovono un approccio meno "razionalistico" alla conoscenza, coinvolgendo nell'apprendimento le dimensioni profonde dell'essere umano, attraverso l'esperienza dei sensi, la sollecitazione della corporeità e del movimento, l'uso dell'intuito. La pluralità di linguaggi espressivi favorisce, infine, la partecipazione di ciascuno. Nel nostro Istituto, ogni anno, viene sperimentata un'abilità diversa (empatia, decisionmaking, problemsolving, creatività) in un costante percorso di ricerca-azione. La scommessa di questo percorso è che le abilità per la vita sono sviluppate attraverso le discipline. La capacità di leggere dentro sé stessi, riconoscere le proprie e altrui emozioni, interagire in maniera positiva con gli altri, saper prendere delle decisioni: tutte queste abilità non sono sviluppate in modo alternativo all'insegnamento disciplinare, ma sono integrate nei percorsi di apprendimento di Italiano, Matematica, Scienze, Lingue straniere, che vengono elaborati e documentati in "Diari di bordo", condivisi e discussi da tutti gli insegnanti. Molte sono le attività per la vita sperimentate nelle classi, alcune

con progetti impegnativi che richiedevano molto tempo (ad esempio, il teatro), altre che durano solo poche ore. Sempre, sono attività strettamente legate alla mia programmazione. Volevo sviluppare la creatività, cioè la capacità di trovare soluzioni nuove e inaspettate ai problemi? Abbiamo pertanto lavorato su uno degli argomenti più noiosi del programma, l'analisi logica. I ragazzi hanno elaborato delle spiegazioni "a modo loro" dei complementi, in modo creativo e divertente. Un anno abbiamo lavorato sulla gestione delle emozioni, ed era venuto fuori il tema della paura. Siamo partiti dal Primo canto dell'Inferno. In una classe, i ragazzi avevano difficoltà a esporre gli argomenti di studio. Pertanto, hanno lavorato, in modo cooperativo, sugli ambienti dell'Europa, ma avevano un compito in più: osservarsi mentre espongono agli altri gli argomenti studiati, cercando di capire cosa facilitava la comunicazione e cosa la ostacolava. Hanno stilato il loro decalogo della comunicazione efficace. Tante attività, nelle quali i ragazzi sono attivi e coinvolti nel processo di apprendimento. Non è sufficiente creare uno spazio di confronto se non vengono sviluppate, giorno dopo giorno, le capacità di ascolto, empatia e collaborazione. Questo approccio aiuta tutti i ragazzi a governare i rapporti con il resto del mondo e ad affrontare positivamente la vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a sé stessi, agli altri e alla comunità. A maggior ragione questo è utile per gli alunni che si confrontano con una lingua e una cultura diversa dalla loro. In un disegno, un mio alunno cinese si ritrae con un mondo intero nel cuore e tante domande nella testa. Nella gola tante pietre, che impediscono al suo mondo di uscire fuori. Queste pietre, ostacolo linguistico, ma anche emotivo e relazionale, sono ciò che è possibile rimuovere promuovendo il benessere a scuola, perché è importante stare bene, per bene apprendere.

DOCENTE 2

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 11 anni

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Le classi in cui lavoro negli ultimi anni sono state sempre ad elevato numero di studenti cinesi, sia di prima alfabetizzazione (pochi), ma anche ragazzi nati in Italia con percorso scolastico nelle scuole italiane ed altri con percorsi misti. L'esperienza è stata sostanzialmente positiva, anche perché ci siamo attivati con colleghi a studiare la nuova

situazione e intraprendere azioni educative volte a stimolare e favorire la comunicazione fra alunni e l'esposizione alla lingua italiana.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese? ... c'è stata un'evoluzione con il coinvolgimento delle famiglie nelle questioni della scuola. Le seconde generazioni hanno un altro approccio con la nostra scuola, anche se l'interesse prevale ancora per quella cinese ... comunque, l'atteggiamento dei genitori verso l'apprendimento della lingua italiana è cambiato, ci tengono che i figli imparino. Alcune alunne hanno avuto risultati brillanti negli esami di terza media. C'è una cura maggiore del lavoro a casa.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Hanno funzionato e vanno comunque incentivati e messi a sistema tutte le metodologie di apprendimento cooperativo, di volta in volta adattate al contesto con elasticità; il tutoraggio fra pari; la valorizzazione del plurilinguismo con il riconoscimento del valore della lingua-madre; l'attenzione alla storia personale e linguistica dell'alunno; le proposte di "finestre interculturali" nei contenuti di apprendimento disciplinare; la presentazione di nuovi apprendimenti con linguaggi verbali e non verbali, grafici, multimediali; interagire fra alunni.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

- cooperative learning
- problem solving
- brain storming
- peer to peer
- compiti autentici: progetti che coinvolgono in prima persona gli alunni
- attività laboratoriali

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Incomprensioni nella normalità per una questione di significati attribuiti diversamente da italiani e cinesi a certi atteggiamenti dell'altro, ma conflitto non direi.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

In generale, buono. La dimensione emozionale non può essere scissa dalle altre componenti. Stare bene a scuola è uno dei riferimenti essenziali del nostro Istituto, tutto. Stare bene a scuola è il filone che da anni ci collega alla rete "Scuola territorio". Lo sviluppo delle abilità per la vita è uno dei 3 assi portanti nella proposta formativa della scuola, accanto a intercultura e lessico settoriale. La motivazione e le relazioni positive stanno alla base dell'apprendimento.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

La nostra scuola presta molta attenzione alle attività che privilegiano i linguaggi informali e da molti anni oramai ne rileva l'importanza.

DOCENTE 3

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 10 anni

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Gli alunni cinesi tendono generalmente a fare gruppo a sé, soprattutto se sono poco alfabetizzati. In caso in cui invece parlino abbastanza bene l'italiano, questo fenomeno è minore anche se non assente. Spesso chi parla italiano si sente più italiano che cinese e vive una discrepanza, per cui non si sente né carne né pesce e questa condizione genera sofferenza e incertezze. Da parte degli insegnanti, vengono fatti progetti e percorsi, anche in collaborazione con il centro di alfabetizzazione "Centro Gandhi", per rendere le attività didattiche il più possibile inclusive.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

Cercare di creare più presupposti per un maggior coinvolgimento dei genitori sta portando buoni risultati. Solitamente i genitori dei figli cinesi tengono molto ad una buona riuscita dei figli alla scuola cinese, mentre sono meno interessati all'esito di quella italiana. Negli ultimi anni, però la scuola è riuscita a coinvolgere maggiormente i genitori, anche grazie alla presenza del mediatore culturale a scuola e durante le riunioni (colloqui, assemblee, ecc.), per cui è aumentata la partecipazione degli adulti. Di conseguenza, ci sono ad esempio più alunni cinesi che partecipano ai viaggi di istruzione, anche a quelli che durano più di un giorno. Inoltre negli ultimi anni si osservano, in alcuni casi, genitori molto attenti sia alla scuola cinese che a quella italiana. Questo è da un lato positivo, ma dall'altro si osserva spesso che gli alunni sono sottoposti ad uno stress e ad una ansia da prestazione maggiore, perché le aspettative verso di loro sono molto alte.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Buone pratiche sono state la frequenza al centro di alfabetizzazione "Centro Gandhi", il contatto continuo con le insegnanti del centro: i ragazzi vedono che non si tratta di attività non collegate tra loro, e le insegnanti del centro entrano poi in classe e fanno lezione anche ai compagni. Queste attività motivano molto i ragazzi, e anche i compagni di classe vengono coinvolti e si rendono meglio conto delle difficoltà degli alunni cinesi e dell'importanza del loro lavoro svolto altrove. Anche la traduzione delle comunicazioni, la ricerca di un contatto costante coi genitori sono buone pratiche che aiutano a tenere allacciato l'alunno alla scuola italiana. Se qualcosa non funziona gli insegnanti si consultano, cercano di parlare tra sé, se opportuno anche con gli insegnanti della scuola cinese per fare un confronto e trovare nuove strategie.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Cooperative learning, lavoro in piccoli gruppi, correzione collettiva, problemsolving, brain storming, debate, ricerche, progetti, esperimenti, metodo peer to peer.

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Abbiamo sempre cercato di inserire gli alunni stranieri in modo equilibrato, in maniera da avere classi che avessero all'incirca la stessa presenza di alunni stranieri. Gli alunni stranieri non sono mai stati inseriti in una classe dividendoli per nazionalità, ma sempre mescolati tra loro e sempre con italiani.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

È un bel clima, certamente a volte ci sono state discussioni tra compagni ma anche quelle sono state utili per riflettere sulle particolarità e la ricchezza di ogni esperienza e cultura.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

La dimensione relazionale e le emozioni a scuola sono importanti. In questo Istituto Comprensivo vengono svolti vari laboratori, ad esempio teatro, ed è attiva la sezione di strumento. Tutte queste attività aiutano a creare un gruppo che lavora per raggiungere un obiettivo comune e questo aiuta a cementare le relazioni e a creare un gruppo. Per quanto riguarda il teatro, a volte i ragazzi cinesi non vogliono partecipare, ma via via si riesce a coinvolgerli (sipario, costumi, musiche etc.) e alla fine sono contenti di aver contribuito alla buona riuscita del progetto. Per la musica è tutto più semplice, perché essa ha un potere maggiore di coinvolgimento.

DOCENTE 4

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 7 anni.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Nella scuola dove lavoro il numero di studenti cinesi è molto elevato. Nonostante ciò sono inseriti bene nei gruppi classe.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

Investire energie per coinvolgere maggiormente le famiglie è stata una strategia decisiva per avere un atteggiamento positivo dei ragazzi anche per la scuola italiana.

L'atteggiamento dei genitori cinesi rispetto ai risultati ottenuti dai figli alla scuola italiana, infatti, variano molto dal contesto sociale e familiare. Ci sono genitori cinesi che tengono molto ai profitti del figlio alla scuola italiana e l'aiutano ad integrarsi, mentre altri genitori, non ritengono importante la scuola italiana, bensì quella cinese, isolando così il figlio dal gruppo di amici e i compagni di classe.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Il team docenti, ad inizio anno scolastico basa la programmazione didattica proprio su laboratori e progetti per facilitare l'integrazione degli alunni stranieri che comprendono le metodologie per lavorare in piccoli gruppi e, per quanto possibile, sulle esigenze dei singoli alunni. Tutto ciò funziona e viene riproposto negli anni successivi.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Penso che il cooperative learning, l'utilizzo dei compagni di classe italofoeni come aiuto nello svolgimento dei compiti in classe sia stato un metodo di grande valore, nelle classi in cui ho lavorato.

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Incomprensioni sì, conflitti veri e propri mai.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

Il clima scolastico che si viene a creare in aula non dipende dalla presenza degli alunni cinesi.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

Dalla mia esperienza posso affermare che gli alunni cinesi tendono molto a chiudersi verso tutte quelle attività consone alla relazione sociale quindi, in generale, le scuole, fanno molta fatica ad includere gli alunni cinesi nelle attività teatrali o nei laboratori di lettura, musica e danza.

DOCENTE 5

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 10 anni

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Secondo la mia esperienza, si creano spesso gruppi distinti e separati. Gli alunni cinesi tendono a isolarsi, a causa della difficoltà linguistica. Dall'altra parte, gli alunni italiani spesso vivono male il fatto che loro parlino in cinese e non si sforzano per esprimersi in italiano.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

Il cambiamento dell'atteggiamento nei genitori è stata una conquista. In generale, restacomunque un atteggiamento diversificato, che varia dall'indifferenza alla preoccupazione. In questo territorio i genitori dei ragazzi cinesi lavorano e non riescono a seguire il percorso dei figli. Un risultato raggiunto però con i genitori degli alunni di origine cinese, è stato quello di promuovere una maggior partecipazione alle riunioni "straordinarie", oppure la presenza al ritiro della pagella. Questo testimonia di un maggiore interesse, compatibilmente con gli impegni lavorativi degli stessi.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Per me, le buone pratiche didattiche che io ripropongo tutti gli anni sono quelle realizzate in collaborazione con il centro di alfabetizzazione "Centro Gandhi". Il loro intervento avviene in classe ed è di tipo laboratoriale.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Il lavoro in piccoli gruppi non sempre è efficace e non sempre funziona, come anche il cooperative learning, anche se queste sono le metodologie più utilizzate. Sono utili anche il problem-solving, il brainstorming per l'aspetto motivazionale ed il peer to peer. Indubbiamente, le attività variano in base al gruppo classe, ma queste che ho elencato

sono quelle che io uso più spesso. Molto gradito risulta poi il recupero fuori dalla classe, in cui ognuno si sente seguito individualmente. Spesso si nota che le nostre modalità didattiche confliggono con quelle utilizzate dalla scuola cinese, che molti alunni seguono nel pomeriggio. Spesso questo li porta a distaccarsi e a non prendere seriamente il lavoro non frontale. Questa è solo una mia sensazione ...

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Durante la formazione delle classi cerca di stabilire un equilibrio nella distribuzione degli alunni non italofoni per classe. Il gruppo cinese resta separato, incomprensioni si... ma conflitto non direi.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

A volte è un poco conflittuale, perché è difficile riuscire a creare una coesione vera, ma è una conflittualità che, nella maggior parte dei casi, è solo superficiale e legata alle difficoltà tipiche dei preadolescenti (accettare la diversità).

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

A volte sì, a volte non hanno avuto ricadute forti. Il rischio è che queste attività siano percepite come attività scolastiche e basta. Nel nostro istituto si lavora molto sulle life skills, in modo trasversale, e questo aiuta. Anche l'esperienza teatrale o le attività di gruppo in forma laboratoriale, come per esempio la lettura di gruppo, ma l'inclusione vera rimane ancora lontana. Non sempre, ma spesso. Soprattutto nella scuola secondaria di I grado, i ragazzi condividono poco tempo insieme, rispetto al tempo trascorso alle elementari, e questo non aiuta. Spesso il lavoro a scuola non basta a creare legami affettivi.

INTERVISTA AI DOCENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI I° GRADO -
SCUOLA 2 (Campi Bisenzio - quartiere San Donnino)

DOCENTE 1

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 3 anni.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Gli studenti cinesi spesso parlano spesso tra loro in gruppi divisi per sesso. Nel gruppo che ho avuto per tre anni consecutivi questa situazione è un po' cambiata, adesso a ricreazione si osservano anche gruppi misti cinesi-italiani, sempre divisi per sesso. Però questo mescolamento avviene solo se lo studente può contare sulla compagnia di un connazionale. Voglio dire ci sono gruppi di gioco spontaneo 2 cinesi/2 "italiani" (o meglio italofofoni), ma non gruppi 1 cinese/3 italiani o 1 italiano/3 cinesi. In altre classi, dove era inserito un solo studente cinese maschio, questi non cercava la compagnia delle connazionali ma quella dei connazionali di altre classi (ad esempio, a ricreazione); più raramente conversava/giocava con compagni di classe italofofoni.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

Cercare di coinvolgere maggiormente i genitori è una strategia che ritengo opportuna in un contesto con queste caratteristiche. I genitori che ho conosciuto io hanno una competenza molto limitata in lingua italiana, tranne la mamma di un alunno. In quel caso, essendo l'alunno diversamente abile, la mamma era maggiormente presente a scuola, per esempio in occasione delle riunioni per i PEI (piani di studio individualizzati). A parte questo caso, gli altri genitori non si presentano in occasioni di riunioni o colloqui generali, né chiedono colloqui individuali. Io sospetto che non abbiano neanche idea di come funziona la scuola, perché non vi è un momento in cui ciò venga spiegato loro in lingua cinese. Io credo che per loro sia importante l'istruzione e l'apprendimento della lingua italiana, e penso che incoraggino i figli in questo senso; d'altra parte non hanno alcuno strumento per aiutarli. Se ci sia stata un'evoluzione o meno non posso dirlo, dal momento che sono presente in questa scuola da soli tre anni.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, qualimodalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Quella di lavorare in piccoli gruppi e le altre metodologie da lei descritte sarebbero buone prassi, ma non è prassi consolidata della nostra scuola! La riunione di programmazione è un momento in cui si decidono (in fretta) alcune uscite didattiche, nient'altro.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Tra le cosiddette "buone pratiche" che nella nostra scuola sono state riproposte nel tempo, perché hanno funzionato, considero:

- esercitazioni individuali: sono utili quando il livello della lezione frontale non è accessibile a un singolo studente;

- lavoro in piccoli gruppi: è utile per mescolare i gruppi linguistici "costringendoli" a collaborare e per stimolare gli studenti cinesi ad avere un approccio più attivo al processo di apprendimento, dato che la loro idea di partenza è piuttosto legata al "ascolta e ripeti", "leggi e copia";

- correzione collettiva dei compiti per stimolare l'autovalutazione e valorizzare l'errore: molto utile, per sdrammatizzare l'errore, dare un senso più largo al termine "valutazione", valorizzare le capacità di tutti gli alunni, costruire le proprie conoscenze grammaticali e ortografiche in forma attiva e più solida, meno superficiale;

- organizzazione di attività che richiedono la partecipazione attiva degli studenti (ricerche, progetti, esperimenti, ecc.): anche questo tipo di attività viene svolta, non solo da me ma anche da altri colleghi, in piccoli gruppi, ne ho parlato più sopra. Effettivamente il lavoro in piccoli gruppi può essere di tipo creativo (scrivete insieme un testo) o di ricerca (es. progettate un viaggio in un paese del continente americano; realizzazione e relazione su di un esperimento scientifico, realizzazione di modellini, per esempio di una cellula). In ogni caso abbiamo una costruzione attiva e quindi solida delle conoscenze e uno stimolo alla collaborazione e alla conoscenza reciproca;

- differenziazione dei compiti (esercizi, attività): a volte si tratta di esercizi svolti in forma individuale, più spesso attività da svolgere in coppia quando non riesco ad adattare la lezione al livello linguistico di alcuni alunni. Le verifiche scritte sono quasi sempre

differenziate e adattate agli studenti sinofoni (tranne in qualche raro caso di studenti con una buona padronanza della lingua italiana);

- metodo peer to peer (con utilizzo dei compagni di classe italo-foni come studenti-mediatori linguistico-culturali per sostenere l'eventuale difficoltà linguistica): si è rivelato in alcuni casi veramente utilissimo, al di là di quanto era lecito sperare. Ha stimolato alunni sinofoni a dare il meglio e alcuni alunni italiani hanno visto riconosciute capacità che né loro né l'insegnante sapevano di possedere.

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

No, mai fin qui.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

La maggioranza (ma non la totalità!) degli studenti cinesi sono alunni tranquilli, che non presentano problemi di comportamento scorretto; quindi una classe con molti studenti cinesi si presenta di solito come una classe con meno studenti problematici (nel senso di studenti che creano problemi, che rendono difficile la gestione della classe e lo svolgimento della lezione). Anche se sono studenti poco "popolari", anche se mai vengono considerati "leaders" dai compagni, rappresentano di per sé degli esempi di buon comportamento. D'altra parte una classe con molti alunni cinesi è spesso una classe divisa in gruppi e il lavoro dell'insegnante è quello di cercare di rendere permeabili i vari gruppi, creando occasioni di rimescolamento.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

Attività di teatro e musica sono svolte a scuola, spesso sono progetti finalizzati a rappresentazioni in occasione di feste d'istituto. Io ne sono stata coinvolta solo marginalmente e quindi non sono in grado di riferirne. In ogni caso non posso che parlare bene del progetto di teatro svolto in una classe terza dove ho visto due alunne cinesi abituate a fare "coppia esclusiva", trovarsi finalmente a lavorare con gli altri alunni. Un'altra attività che trovo importante, anche per l'incisività, è il gemellaggio con una scuola di Wēnzhōu, città di origine di quasi tutti i nostri alunni cinesi. Alunni cinesi e italiani sono coinvolti nell'ospitalità, nell'accoglienza, nelle attività con gli alunni provenienti dalla Cina; è un momento importante di valorizzazione della cultura di cui gli studenti sinofoni sono portatori.

DOCENTE 2

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 1 anno, sono arrivata in questa scuola soltanto quest'anno.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Nelle classi in cui insegno la presenza di alunni cinesi si attesta attorno al 25-30% dell'intero gruppo classe; oltre ad alunni cinesi, è significativa, ma meno massiccia in termini numerici, la presenza di alunni provenienti da altre etnie, in prevalenza riconducibili all'Europa orientale. Nella mia esperienza generale, in questa e in altre scuole connotate in maniera analoga, il comportamento degli alunni sinofoni è sempre stato improntato al massimo rispetto delle regole e dell'intero gruppo docente. Per quanto riguarda la sfera didattica, un'area che di solito presenta qualche criticità è quella legata all'alfabetizzazione degli alunni, che non sempre procede con la fluidità e continuità necessarie all'apprendimento della lingua italiana, strumento indispensabile per una vita di relazione positiva e soddisfacente.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

In generale, i colloqui con i genitori degli studenti cinesi, laddove non siano esplicitamente richiesti dal gruppo docente in relazione a scarso rendimento o ad un elevato numero di assenze, sono assai sporadici; ciò è sicuramente imputabile a una scarsa padronanza della lingua italiana da parte delle famiglie cinesi, difficoltà che a scuola cerchiamo di affrontare servendoci dell'ausilio di una mediatrice culturale cinese. Per quanto riguarda gli alunni di seconda terza generazione, mi è capitato di notare un sensibile miglioramento legato alla comprensione, da parte delle famiglie, che una buona socializzazione passi necessariamente attraverso l'apprendimento della lingua. Alcuni dei miei alunni, in questo senso, sono stati incoraggiati dai genitori a frequentare le mie lezioni pomeridiane volte alla preparazione per l'esame di Stato nonostante tali lezioni coincidessero con quelle della scuola cinese da loro frequentata ogni giorno. Gli insegnanti cinesi erano stati debitamente avvertiti e credo che questa sia stata un'ottima occasione di dimostrarci collaborativi.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Tra le varie metodologie e strategie didattiche proposte, trovo che le più funzionali e proficue siano state il cooperative learning (con gruppi organizzati dall'insegnante secondo criteri di eterogeneità), il problem-solving a scoperta guidata (di volta in volta, con feedback orientativo da parte dell'insegnante) ed il metodo peer to peer (che ha avuto l'indubbio merito di rompere la barriera talvolta esistente tra gruppi etnici diversi). In particolare, risultati soddisfacenti hanno dato i progetti in cui gli alunni sinofoni hanno potuto dimostrare a pieno le loro potenzialità che durante le normali lezioni sono sottostimate (ad esempio, un approfondimento sui grandi esploratori del passato che ha contemplato, tra i tanti, lo studio dei viaggi di Zheng He).

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Per quanto riguarda le buone pratiche riproposte nel tempo, in sinergia anche con le insegnanti della scuola primaria, che ci hanno debitamente presentato gli alunni all'inizio dell'anno scolastico, ritengo giusto segnalare che si è fatto ricorso costante ad attività di conoscenza/approfondimento di tematiche legate ai luoghi di origine degli alunni di etnie diverse da quella prevalente, con conseguente restituzione al gruppo-classe da parte degli alunni. Il Consiglio di classe di cui sono coordinatrice ha optato anche per un corso/percorso, organizzato grazie all'apporto fondamentale di una cooperativa della zona, sulla diversità e sulle discriminazioni che spesso scaturiscono. Tali attività ci sono sembrate funzionali al tipo di classe in cui ci siamo trovati a operare.

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

No, non mi è mai capitato.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

Il clima non dipende da una predisposizione culturale, ma da un insieme di fattori individuali. L'insegnante in questo senso deve mettersi in ascolto e svolgere il ruolo di mediatore, perché tutti stiano bene in classe. Il clima scolastico varia, come è naturale, da classe a classe. Credo sia fondamentale l'impegno profuso dal gruppo docente, che

non dovrebbe mai abdicare alla propria funzione di costruttore di ponti e di occasioni per comunicare. Genericamente, laddove non si attui quotidianamente un lavoro di costruzione di un clima positivo, improntato alla coesione, è facile notare una netta separazione etnica all'interno del gruppo classe. Credo che la dimensione emozionale sia fondamentale nella vita di ogni alunno: per quanto riguarda gli alunni appartenenti ad altre etnie, ritengo che il primo passo, quello predittivo di un inserimento positivo all'interno del gruppo-classe, sia la percezione, a mio avviso necessaria, di essere considerato un valore anziché un problema, di essere percepito come portatore di una ricchezza riconducibile alla propria cultura... e poi resta sempre fondamentale la strategia di creare scopi comuni e interdipendenza tra i membri del gruppo. Da qualche mese ho intrapreso lo studio della lingua cinese presso un istituto di Firenze: appena l'ho detto ai miei alunni cinesi, i loro occhi si sono illuminati, si informano quotidianamente dei miei progressi e si sono persino offerti di aiutarmi nello svolgimento dei compiti che mi vengono assegnati.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

Credo che tali approcci siano meritori e siano stati, nel corso degli anni, forieri di risultati incoraggianti e dotati di un'incredibile ricaduta positiva, a più livelli e su più fronti. Purtroppo, essendo arrivata in questo istituto solo lo scorso anno, la mia esperienza è davvero limitata e non posso rispondere alla domanda in maniera esaustiva. Posso solo limitarmi a registrare il grande successo ottenuto con gli spettacoli musicali legati al gemellaggio Italia-Cina a cui la nostra scuola partecipa da tempo. A Gennaio scorso, 15 ragazzi cinesi sono stati ospiti di altrettante famiglie di San Donnino: a scuola, le insegnanti del "gruppo Intercultura" avevano provveduto, coadiuvate dalle insegnanti di musica della scuola secondaria di primo grado, ad allestire uno spettacolo "speculare", comprensivo di balli e canti cinesi e italiani, che costituisse sia un momento di benvenuto che un momento di saluto finale. Credo sia stata un'esperienza che ha agito da collante non solo tra i ragazzi ospiti delle famiglie italiane e gli allievi della nostra scuola, ma anche all'interno dei singoli gruppi-classe.

DOCENTE 3

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Insegno in questa scuola da circa 8 anni, prima come docente di sostegno e da 3 anni come insegnante di lettere.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Nell'Istituto in cui insegno è alta la percentuale degli alunni cinesi, ma sono presenti anche alunni di altre etnie. Non è facile insegnare in un ambiente così vario soprattutto perché il lavoro va pensato ed organizzato al fine di coinvolgere tutti gli alunni e quindi, spesso, giornalmente si svolgono programmi per consentire l'acquisizione di competenze linguistiche e non a diversi livelli. In questo Istituto mi è capitato anche che qualche studente cinese abbia iniziato l'anno scolastico senza terminarlo. Dopo la pausa delle festività natalizie alcuni di loro non rientrano a scuola, questo però è un fenomeno che sul territorio mi risulta capitare più spesso alla secondaria di II° grado.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

I genitori cinesi si mostrano interessati al percorso scolastico nelle scuole italiane dei loro figli. Essi hanno un profondo rispetto per l'istituzione scolastica e per gli insegnanti e considerano fondamentale l'apprendimento della lingua italiana inteso come elemento di garanzia per l'inserimento nella società italiana e per il riscatto sociale dell'intera famiglia: i ragazzi, quasi sempre, traducono per i genitori e li accompagnano dal medico piuttosto che negli uffici o dagli insegnanti stessi. I genitori vogliono anche che i ragazzi mantengano il legame con la cultura cinese. Negli ultimi anni siamo riusciti a coinvolgere maggiormente i genitori nella vita della scuola, facendoli partecipare a colloqui in giorni ad essi dedicati o alle feste della scuola, grazie anche all'opera della mediatrice linguistica ed al fondamentale ruolo degli insegnanti della scuola cinese che opera nel nostro istituto.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Molto importanti risultano essere le attività di gruppo: di alfabetizzazione o altro, organizzate per gruppi di livello dagli insegnanti curricolari o dai facilitatori linguistici. Fondamentali sono i momenti dedicati alle attività espressive anche in piccoli gruppi, così come le attività laboratoriali.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Fondamentale risulta essere il peer to peer per sostenere gli alunni cinesi e favorire il loro inserimento nella classe. Spesso vengono proposte anche attività di lavoro di gruppo in orario extra scolastico per incentivare la frequentazione dei ragazzi, ma soprattutto attività multiculturali che consentono di evidenziare le peculiarità di ogni ragazzo e di farle conoscere ed apprezzare dagli altri.

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Gli alunni sono inseriti nelle classi, ma prediligono nelle attività scolastiche ed extrascolastiche e ricreative i gruppi di connazionali. Conflitti veri e propri fin qui mai.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

Tendenzialmente buono.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

Non credo che la situazione emozionale incida in modo così fondamentale sul comportamento degli alunni a scuola. I progetti in cui mi è sembrato osservare l'interesse dei ragazzi di origine cinese, sono stati quelli legati allo sport, alla musica o le visite guidate e le uscite, ma soprattutto le feste mirano a favorire ed a rafforzare il processo di inclusione.

DOCENTE 4

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 2 anni.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Nell'istituto in cui insegno è assai significativa la presenza di studenti cinesi, ma anche altre etnie sono presenti in varia misura. Insegnare a San Donnino è stata la mia prima esperienza di ambiente di insegnamento così variegato e multiforme, perché precedentemente avevo insegnato in contesti notevolmente diversi come il Mugello. Posso affermare con sicurezza che in più di un'occasione mi sono sentita inadeguata e priva degli strumenti necessari per una didattica efficace ma, con l'aiuto di colleghe

che vivevano la mia stessa situazione, ho provato a colmare le mie lacune.

Particolarmente difficile è stata, dal mio punto di vista, la presenza di alunni sinofoni con diverse competenze linguistiche (da A0 a A2), perché ha reso necessaria la declinazione degli apprendimenti secondo i vari livelli.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

Per quanto riguarda la sfera genitoriale, i genitori degli alunni cinesi si dimostrano, pur in presenza delle pesanti difficoltà ascrivibili a una conoscenza spesso limitata della lingua, seriamente interessati all'andamento didattico dei figli. Insostituibile è stato, in questo senso, l'aiuto fornito dalle due mediatrici culturali con le quali abbiamo collaborato nel corso di questo biennio. Molto spesso, gli studenti delle mie classi posseggono, all'interno delle loro famiglie, il grado più elevato di competenza relativa all'apprendimento della lingua italiana e, alla luce di ciò, vengono generalmente incoraggiati dalle famiglie a consolidare la conoscenza della lingua del paese in cui vivono. Un obiettivo significativo raggiunto è stato il coinvolgimento delle famiglie nei ricevimenti generali dei docenti di metà quadrimestre: ciò, oltre all'ovvia ricaduta positiva rappresentata da un ruolo attivo dei genitori nel percorso scolastico dei figli, ha contribuito enormemente a farli rientrare in possesso di un ruolo genitoriale attivo e non più subalterno alla necessità che i figli traducevano.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Imprescindibili sono apparsi, fin da subito, gli incontri con le colleghe della scuola primaria, che, oltre a illustrarci in maniera esaustiva e completa le buone pratiche atte a costituire una solida base da cui partire per l'apprendimento degli alunni cinesi, i corsi a tematica interculturale tenuti dalla rete di scuole di cui il nostro Istituto fa parte. Il cooperative learning, che avevo avuto modo di sperimentare anche negli anni precedenti al mio arrivo a San Donnino, vista la propria natura improntata alla duttilità e alla possibilità di variazione in itinere, si è rivelato uno strumento preziosissimo per veicolare contenuti didattici altrimenti difficilmente trasmissibili. In un primo momento ho sperimentato serie difficoltà quando, per inesperienza, non ho

creato gruppi omogenei o ho lasciato che, all'interno dei gruppi, la suddivisione dei ruoli fosse affidata agli alunni stessi.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

All'interno delle varie strategie didattiche di cui ho fatto uso, ritengo che una delle più proficue sia stata il peer to peer, data l'importanza che in questa fascia d'età riveste il gruppo dei pari. Oltre a questo, ho constatato personalmente come affrontare, all'interno della programmazione, argomenti riconducibili alla Cina sia stato un ottimo punto di partenza per far sì che i miei alunni cinesi si percepissero e fossero, di conseguenza, percepiti dagli altri studenti come competenti e portatori di una specificità culturale e di una ricchezza per tutta la classe.

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprendimento tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

... in questo senso osservo abbastanza frequentemente la difficoltà di molti di loro a socializzare con gli altri ... ma conflitti mai.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

Per mia esperienza, il clima scolastico varia da gruppo-classe a gruppo-classe, ma ritengo positivamente predittivo il fatto che alla scuola primaria si sia impostato un lavoro che andasse in tal senso. Generalmente, l'integrazione è difficile e gli alunni cinesi faticano a integrarsi col gruppo-classe, ma ciò è probabilmente ascrivibile ad una difficoltà in primo luogo linguistica.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

Sono portata a pensare che ancora grandi passi siano da compiere in direzione dell'inclusione degli alunni cinesi, in modo da superare il concetto di 'tolleranza' per abbracciare un'idea più proficua, quella di integrazione. Suppongo non si possa prescindere da un coinvolgimento attivo delle famiglie, a tutti i livelli; in tal senso, la festa che annualmente si svolge nel nostro Istituto ricopre un imprescindibile ruolo di collante all'interno della nostra comunità.

DOCENTE 5

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 8 anni, dopo averci lavorato anche un anno nel 2007/2008.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Tale situazione ha sicuramente favorito la mia esperienza professionale, in quanto mi ha spinto a una continua ricerca di pratiche e strategie sempre nuove, all'individuazione di obiettivi via via sempre più attinenti alla realtà della classe, a modalità di valutazione degli apprendimenti complesse e articolate.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

L'apprendimento della lingua italiana è sempre stato l'obiettivo primario per i genitori degli studenti cinesi, ancor prima dell'acquisizione del titolo di studio; non sono state poche le volte in cui i genitori hanno chiesto di non ammettere il/la figlio/a alla classe successiva, per permettergli/le di studiare più a lungo la lingua italiana.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

La pratica più fruttuosa attuata nel mio istituto è stata quella di aprire un canale di dialogo con gli insegnanti della scuola cinese, frequentata dagli alunni il pomeriggio per acquisire il titolo di studio valido in PRC. Ciò ha permesso di conoscere più a fondo ogni alunno/a, con tutte le sue sfaccettature e potenzialità, che spesso e volentieri nella scuola della mattina restavano inespresse o incomprese.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Il lavoro in piccoli gruppi, con la metodologia del cooperative learning e del peer to peer, è stato il fattore sicuramente più proficuo per favorire, oltre che l'apprendimento, anche la socializzazione e l'avvicinamento tra studenti italiani e cinesi: la "confidenza" e la "intimità" favorite da un lavoro in gruppo ristretto sono sempre risultate

fondamentali per abbassare le barriere emotive comunemente alzate dai ragazzi di origine cinese.

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Le relazioni tra pari in un contesto simile sono spesso e volentieri condizionate dalle difficoltà linguistiche e dall'identità di gruppo, che portano gli studenti di origine cinese a non cercare il rapporto con gli alunni italiani.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

Le relazioni si facilitano realizzando attività didattiche in cui gli alunni cinesi si trovano a lavorare gomito a gomito con i coetanei.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

Molte delle attività didattiche di cui sopra sono state realizzate in compresenza tra più docenti, proprio per mettere in atto percorsi di insegnamento/apprendimento caratterizzati da vari linguaggi espressivi. Grazie a questa particolare organizzazione del lavoro è stato possibile in molte occasioni favorire inclusione, protagonismo e risultati anche degli studenti cinesi.

INTERVISTA AI DOCENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO **SCUOLA 3 (Prato - quartiere San Paolo)**

DOCENTE 1

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 20 anni.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

In tutti questi anni la situazione si è evoluta; ho cominciato con l'aver in classe alunni cinesi di prima generazione che trascorrevano parte del tempo a dormire sul banco, perché dopo la scuola lavoravano. Difficilissima quindi la comunicazione e l'integrazione. Oggi la percentuale è alta, però anche gli alunni sono molto diversi e

alcuni genitori sono più presenti e desiderosi che i loro figli conseguano il successo scolastico. Dal punto di vista disciplinare non ho avuto particolari problemi.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

Si, le famiglie partecipano di più che in passato e anche molte altre cose sono cambiate. In questi ultimi anni nella nostra scuola si sono attivati interventi, progetti, laboratori linguistici per arricchire l'offerta formativa, oltre alle ore di facilitazione. Nella programmazione per gli alunni non italofoeni è stato redatto il PPT (Piano Personale Transitorio), individuando gli obiettivi specifici secondo il livello linguistico. Il personale interno scolastico si è formato per far fronte alla numerosa presenza di alunni non italofoeni attraverso master, corsi di formazione per l'insegnamento dell'italiano L2, per la semplificazione dei testi, per la valutazione e per una comunicazione efficace in classi multiculturali e multilivello.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Ritengo utili molti i supporti da lei elencati, in particolare il lavoro di gruppo con la modalità cooperative learning. Molto utili inoltre gli strumenti multimediali.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Le buone pratiche che riteniamo utili sono in particolare il lavoro cooperativo e le classi aperte. Utile inoltre attivare laboratori tenuti da personale interno (insegnanti di sostegno, potenziamento, ecc.). Lo scambio relazionale non è sempre facile, soprattutto quando il livello linguistico non permette di comunicare facilmente (pertanto gli alunni cinesi tendono a fare gruppo). Altri alunni cinesi con un buon livello linguistico e/o con buona motivazione allo studio, si rapportano in modo più aperto con i compagni italiani. In una logica di scambio relazionale quotidiano ritengo che gli italiani apprezzino lo sforzo dei compagni cinesi (considerato anche che molti alunni cinesi frequentano anche la scuola cinese) di apprendere utilizzando una lingua molto diversa dalla loro, il loro metodo e (in molti casi) la loro educazione.

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Non ricordo conflitti degli di nota. Un alunno dell'attuale terza, quando era in prima, tendeva a relazionarsi negativamente con i compagni usando parolacce e offese in italiano, aveva reazioni di rabbia e una volta ha usato le mani. In seguito il comportamento è molto migliorato (è migliorato in generale il clima all'interno della classe). Nella nostra esperienza riscontriamo spesso casi di alunni che hanno inizialmente reazioni rabbiose o mutismo o scarsa collaborazione, dovuti probabilmente al trauma da migrazione e alle difficoltà di adattamento a una realtà culturale e scolastica tanto diversa dalla loro.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

Una forte presenza di alunni cinesi richiede una specifica programmazione a livello didattico e una serie di strategie per creare un buon clima relazionale. Il clima può essere molto diverso a seconda del livello linguistico degli alunni, della loro motivazione a imparare e a comunicare, della disponibilità degli alunni italiani a interagire. Naturalmente molto dipende dalla capacità dei docenti di creare e favorire un clima di dialogo e di scambio reciproco.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

Ritengo che lavorare con finalità inclusive sia utile per gli alunni cinesi e per tutti gli alunni in generale, utilizzando linguaggi universali (immagini, arte, musica) può creare senz'altro una maggiore condivisione sul piano emozionale, un maggiore dialogo e interazione. Ritengo che ci sia una relazione stretta tra il piano emozionale e il benessere a scuola e se un alunno non è a proprio agio, trova più difficilmente la motivazione ad apprendere e a interagire con gli altri. C'è una relazione stretta tra il vissuto emozionale e il benessere a scuola poiché la consapevolezza, l'espressione e la condivisione delle proprie emozioni, l'ascolto dell'altro, l'empatia, sono fondamentali per creare dei membri attivi (e partecipi) di una comunità scolastica, sociale, ecc. Utilizzare i linguaggi universali, in questo senso, possono aiutare gli studenti ad esprimersi che specie nella prima adolescenza è fondamentale sentirsi accolti e ascoltati a scuola dove i ragazzi passano gran parte della giornata e dove investono dunque gran parte delle loro emozioni. Ho avuto un'alunna che i primi due anni non ha mai parlato in classe. È stato

molto difficile costruire una relazione con lei. È stata bocciata e si è trovata in una classe molto più accogliente, con insegnanti che hanno investito molto sul clima relazionale di classe, con conseguente maggiore benessere per tutti gli alunni. L'alunna si è piano piano aperta, dapprima in piccolo gruppo, poi con l'intera classe, con conseguenti miglioramenti anche sul piano didattico. Sulle competenze cognitive nella mia esperienza devo dire che molti alunni cinesi sono risultati capaci di risolvere i problemi e di prendere decisioni. Anche riguardo il pensiero creativo direi che hanno spesso dimostrato buone capacità. Sulle competenze emotive e relazionali probabilmente dimostrano minori capacità, forse dovute in alcuni casi alla barriera linguistica e all'educazione che ricevono in famiglia.

DOCENTE 3

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 12 anni.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Da quando sono entrata in ruolo in questa scuola ad oggi la presenza di ragazzi cinesi è aumentata in maniera significativa. Tengo a ricordare un'esperienza avuta, precedentemente, in un'altra scuola pratese in zona di forte immigrazione, con una classe costituita da soli alunni cinesi; era stata da poco avviata questa sperimentazione che risultò poi fallimentare. In questa scuola l'obiettivo è stato sempre quello dell'inserimento inclusivo nella classe mista a qualsiasi livello di conoscenza linguistica. Nel corso degli ultimi anni si sono verificati molti cambiamenti che sono gli stessi osservabili nella comunità cinese presente nel territorio. Siamo cioè passati da alunni cinesi bisognosi di tutto, con l'aggravante di un'assoluta mancanza, in molti casi, di contatti con le famiglie, ad una graduale differenziazione per livello economico e culturale. All'inizio vedevo alunni trascurati da un punto di vista igienico e stanchi già al mattino. Oggi la situazione è ben diversa: si è creata una classe medio-alta che risiede stabilmente nel territorio e che mostra una maggior attenzione alle necessità dei figli. Quasi sempre è possibile avere colloqui con i genitori che però ancora controllano poco l'andamento scolastico e non consultano il registro on line. Si è poi ridotto il fenomeno dell'arrivo in corso d'anno di alunni NAI. Dal punto di vista disciplinare non ho mai avuto particolari problemi. Rimane la tendenza da parte di questi alunni a chiudersi nel loro gruppo e a parlare cinese durante le attività scolastiche.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

Molto è stato fatto sul fronte dei processi inclusivi in questi anni e non poteva essere diversamente vista l'alta percentuale di stranieri che vive in questo quartiere. Oltre ad un maggior coinvolgimento delle famiglie cinesi rispetto ad un recente passato, abbiamo anche calibrato una offerta formativa sempre più adeguata alle esigenze dei ragazzi che frequentano il nostro Istituto scolastico. Nella programmazione per gli alunni non italofoni viene redatto o aggiornato il PPT, individuando i vari livelli, su indicazione anche della facilitatrice linguistica. Il personale interno ha partecipato a corsi di aggiornamento per l'insegnamento dell'italiano L2, per la semplificazione dei testi e per la valutazione in classi multiculturali e multilivello. Nel corso degli anni sempre più attenta è stata la scelta degli strumenti didattici da adottare in modo da permettere a tutti di partecipare alle attività.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Sicuramente tra i più utili i lavori nei gruppi misti, la modalità cooperative learning, le esperienze laboratoriali in genere; ovviamente i supporti video sono fondamentali. Un certo coinvolgimento lo si ottiene con attività operative e grafiche parallele all'ascolto di certi argomenti.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Le buone pratiche rimangono a parer mio, quelle sopra indicate; ho visto grande partecipazione da parte degli alunni stranieri in alcuni laboratori (in modo particolare quello teatrale) e in genere in quelli dove possono esprimersi con linguaggi non verbali. Del resto la competenza orale migliora proprio in queste situazioni. Utile senz'altro anche il lavoro svolto in piccoli gruppi da personale interno (insegnanti di sostegno, potenziamento, ecc.). Credo che i ragazzi cinesi abbiano avvertito la grande disponibilità dei docenti e solo in pochi casi la distanza frapposta dai compagni italiani. Affermerei piuttosto che lo scambio relazionale non è sempre facile per le ragioni suddette, cioè per la tendenza da parte di questa etnia a ricreare anche nell'ambiente scolastico una

comunità a sé stante. Gli studenti italiani, quando non subentrano un pregiudizio, ammirano soprattutto le abilità manuali dei compagni cinesi (ad esempio, alcuni sono molto bravi nel creare fumetti).

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Non ho ricordo di una situazione particolarmente conflittuale, anzi spesso mi trovo a dover "forzare" l'interazione all'interno della classe. Quest'anno solo una volta un bambino cinese della prima ha avuto una reazione rabbiosa, aggressiva nei confronti di una coetanea italiana, e questo può succedere in presenza di alunni che non padroneggiando la lingua ricorrono alle mani in maniera eccessiva per risolvere o reagire a quello che per loro può sembrare uno sgarbo. Abbiamo fatto capire a cosa servono le mani e come vanno usate in classe. Per ora non è più successo.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

Non si può generalizzare: ogni gruppo è diverso; compito dei docenti è lavorare fin dall'inizio sul tema del rispetto e promuovere azioni di tutoraggio, facendo capire l'importanza della cooperazione, certo non sempre il messaggio è accolto da tutti, importante è intervenire subito ai primi segnali di comportamento intollerante o discriminatorio. Proprio il sottovalutarli dà adito al reiterarsi degli stessi col rischio che si propaghino ad altri soggetti.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

Ritengo utilissima qualsiasi attività che stimoli la creatività individuale e di gruppo. Nella nostra scuola ad indirizzo musicale, ad esempio vediamo quanto importante sia quest'ambito per una vera condivisione e partecipazione. Del resto solo operando insieme con un obiettivo preciso si avvia il processo di apprendimento. Ritengo utilissimo un approccio espressivo in senso lato, e non solo per i ragazzi cinesi. Sulla base della mia esperienza gli alunni cinesi hanno dimostrato buone competenze cognitive, infatti generalmente risultano capaci di risolvere problemi e di prendere decisioni, anche perché fin da piccoli abituati ad essere autonomi. Molto sviluppato in loro anche il pensiero creativo e la manualità. Per quanto riguarda invece le competenze emotive e l'affettività probabilmente hanno più difficoltà; ho osservato negli anni molti casi di

grande riservatezza; sono inoltre più portati a rimanere e a interagire nel gruppo di appartenenza piuttosto che aprirsi come invece fanno ragazzi di altre etnie e provenienze. Purtroppo poche volte all'apprendimento di certe discipline si accompagnano attività espressive di supporto. La risposta non può che essere assertiva. È strettamente legato lo stare bene a scuola con il sentirsi accettati e compresi nei propri bisogni. Mi è capitato talvolta che un alunno o alunna presentati dalle maestre come casi difficili, in un nuovo contesto, probabilmente più accogliente, abbiano dimostrato minor aggressività o, all'opposto, meno chiusura/passività. L'esperienza che ricordo con più piacere è il caso di un alunno con forte svantaggio linguistico, per lui così imbarazzante da inibirlo persino nelle richieste più banali; molto lentamente e incoraggiato da alcuni compagni italiani, ha pian piano fatto sentire la sua voce; sul finire della terza ha esposto una sua ricerca ottenendo l'applauso di tutta la classe. Certo accanto a queste belle esperienze ne sono altre di ben altro tenore: oggi sempre più dobbiamo combattere i pregiudizi, gli stereotipi e le facili (comode) analisi dei problemi. I ragazzi assorbono il clima generale e la scuola può solo opporre un argine.

DOCENTE 4

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Da 8 anni.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

La scuola è lo specchio della società. La nostra è una scuola "di frontiera" dove sono presenti alunni di diversa nazionalità, non abbiamo grosse difficoltà e, una volta organizzato il lavoro, la presenza di ragazzi stranieri è un arricchimento per tutti.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

Si, c'è maggiore partecipazione dei genitori, che comunque sono qui principalmente per lavorare. Di strada ne è stata fatta, ma ce n'è ancora molta da fare. Nel nostro Istituto tutte le attività programmate sono specifiche e finalizzate oltre al successo formativo dell'alunno anche alla creazione di un buon clima classe tra tutti gli alunni indipendentemente dalla nazionalità.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali modalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Le metodologie didattiche proposte possono essere utili a tutti gli alunni. Per gli alunni cinesi di livello QCER iniziale o A1-A2 siamo soliti usare libri con la traduzione in cinese.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

La convivenza civile. I nostri alunni vivono in una realtà variegata dove non sempre la famiglia è in grado di imporre delle regole. L'intervento della scuola è a questo proposito fondamentale ed ha il compito di mettere in atto azioni che aiutino a capire ciò che è giusto fare e ciò che non si deve fare nel rispetto degli altri e per il vivere civile.

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Mi è capitato di assistere più volte a litigi tra alunni, ma erano sempre scontri tra pari per motivi indipendenti dalla nazionalità.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

Il clima classe è buono, gli alunni cinesi talvolta tendono a fare gruppo per conto loro durante la ricreazione ma durante le ore di lezione i ragazzi seguono tutti secondo le loro capacità ed interessi.

8) Crede che l'utilizzo di linguaggi informali (attività laboratoriali di teatro, musica, ecc.), possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire il benessere a scuola?

L'espressione artistica fa parte della cultura di un popolo. Conoscere anche questo aspetto è certamente utile per tutti... un buon clima classe favorisce senz'altro l'apprendimento. I nostri alunni hanno un'età in cui le emozioni sono molto forti e tante sono provate per la prima volta. La scuola rappresenta il luogo ideale dove tutti gli alunni, indipendentemente dalla nazionalità, possono imparare a sviluppare e assumere comportamenti positivi perché le aree emotive, relazionali e cognitive sono tutte coinvolte. L'espressione artistica in questo senso può aiutare.

DOCENTE 5

1) Da quanti anni insegna in questa scuola?

Lavoro sulle scuole del territorio da 33 anni, ma in questa scuola da 3 anni.

2) Nella scuola dove insegna è significativa la presenza di molti studenti stranieri e in particolare degli studenti di origine cinese: quali peculiarità presenta l'esperienza di insegnante in un gruppo-classe eterogeneo e multiculturale?

Inizialmente, quando gli alunni sinofoni hanno cominciato ad essere presenti nelle classi (già venti anni fa), noi docenti eravamo senza strumenti e del tutto incapaci di fare fronte a questa nuova "emergenza". Le scuole si sono attivate con progetti allo scopo di alfabetizzare questi ragazzi. Negli anni il fenomeno è diventato una realtà che ha coinvolto progressivamente Comune, Regione... Europa. A livello personale ho cercato di attivarmi facendo corsi di formazione e di aggiornamento, poi anche in questo settore l'esperienza, piano piano, mi ha aiutato. Solitamente nelle classi sono presenti alunni di vari livelli, per cui il lavoro da fare, soprattutto per l'insegnante di Lettere, è sempre molto e oneroso, perché richiede di essere diversificato e molto seguito, se si vogliono ottenere dei risultati. Gli alunni cinesi sono, in genere, particolarmente timidi ed hanno difficoltà a parlare: questo ha rappresentato (e tuttora rappresenta) un ostacolo non indifferente nella relazione di aiuto. Attualmente, nella scuola in cui lavoro, la presenza di alunni cinesi è così alta che si nota una maggiore apertura e motivazione ad apprendere, anche perché sono aiutati dai connazionali che meglio conoscono l'italiano. Molto utile è sempre stato l'apprendimento in cooperative learning.

3) Tenuto conto delle caratteristiche di eterogeneità multiculturale del contesto, quali pensa siano state negli ultimi anni le scelte strategiche dell'Istituto Comprensivo che hanno maggiormente contribuito al processo inclusivo delle famiglie di origine cinese?

I genitori sono molto più presenti di qualche anno fa e in questo senso l'aiuto dei mediatori è stato decisivo, comunque la situazione è molto variegata da caso a caso. La presenza di tanti alunni stranieri non può non essere considerata: è una realtà che influenza in maniera totalizzante la programmazione, poiché non è davvero facile conciliare livelli, bisogni e realtà tanto diverse. Tra docenti ci confrontiamo, abbiamo una Funzione Strumentale che ci aiuta, cerchiamo di utilizzare testi adatti ai ragazzi, poi ciascuno di noi opera in base alle necessità che scaturiscono all'interno della propria classe e, soprattutto, in base alle risorse umane che la classe offre. Opportunità per facilitare l'apprendimento e l'inserimento ci sono, ma non bastano: per questo stiamo pensando ad un sistema di "classi aperte" che possano andare incontro alle necessità di

tutti gli alunni, dai BES, agli stranieri, agli alunni del potenziamento. Riguardo alle “intuizioni efficaci” non saprei rispondere, non perché non ce ne siano state, forse solo perché sono diventate routine; comunque ritengo che il lavoro grande spetti ai docenti della classe, con la classe tutta.

4) In rapporto agli studenti di origine cinese, qualimodalità e quali aspetti dell'organizzazione del lavoro in classe pensa che possano favorire maggiormente un loro coinvolgimento emotivo e cognitivo ed interesse per gli apprendimenti (ad esempio, cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, utilizzo in piccolo gruppo dello studente tutor, ecc.)?

Tutto è utile, quando si può mettere in atto. Ormai la didattica facilitata è diventata d'obbligo, pur senza trascurare le “eccellenze”: nella mia didattica faccio frequente uso di PowerPoint, di mappe, di lavori in apprendimento cooperativo, di lavori di gruppo (misti o per pari livello, in base all'obiettivo da raggiungere). Cerco sempre di dare a tutti l'opportunità di avere un ruolo attivo e motivante: soprattutto il programma di prima media mi aiuta molto a creare lavori stimolanti, piacevoli e utili a cementare il gruppo classe appena formato. Certamente bisogna sempre trovare attività personalizzate, perché gli alunni non si demotivino a causa delle troppe difficoltà e perché avvertano l'interesse del docente nei loro confronti.

5) Quali sono in questo senso, buone pratiche che sono state riproposte nel tempo e che secondo lei hanno funzionato?

Intanto hanno imparato a rispettarci, a stare insieme, a vedersi anche fuori dall'ambiente scolastico. Ancora la comunità cinese tende a fare “gruppo” a sé, ma questo è dovuto al fatto che i ragazzi avvertono l'esigenza di parlare la propria lingua. Col passare degli anni ho notato che quando cade la barriera linguistica cade anche la barriera della “diversità”: sempre più spesso i ragazzi di seconda generazione, che parlano italiano correttamente, sono perfettamente integrati nella classe. Quando non c'è la possibilità di comunicare, c'è poco da “imparare” gli uni dagli altri, almeno per la mia esperienza: i ragazzi NAI sono i più isolati, non sono sentiti veramente appartenenti alla classe e comunicano solo con i connazionali. L'alunno cinese cessa di essere avvertito come “straniero”, “diverso”, “lontano” appena comunica correntemente in italiano. Sicuramente gli alunni cinesi appartenenti a famiglie benestanti e attente alla preparazione dei loro figli, spesso sono un esempio per i ragazzi italiani per la tenacia e l'assiduità nello studio, che non trova tregua neppure di Sabato e di Domenica (la famosa

“scuola cinese”: per la scuola italiana talvolta non si fanno i compiti, ma per la scuola cinese non esiste questa possibilità!).

6) Se le è capitato di osservarlo, descriva un esempio di conflitto o di palese incomprensione tra studenti cinesi e studenti italiani che si è verificato in classe.

Non ho avuto questo tipo di esperienza. Posso dire che prima molti stereotipi sui cinesi, ascoltati in famiglia, ostacolavano un buon rapporto tra i ragazzi, adesso questo non accade più.

7) Come giudica il clima scolastico nei gruppi-classe in cui la presenza di studenti di origine cinese è almeno un terzo del totale degli alunni?

Dipende dal grado di conoscenza della lingua italiana da parte degli alunni cinesi. Se posso esprimere un parere personale, e come tale del tutto opinabile, secondo me si avverte un approccio diverso all'affettività che deriva da una diversa cultura.

8) Crede che l'utilizzo di attività che privilegiano i linguaggi informali (teatro, musica, ecc.) possa davvero creare un miglioramento allo scambio relazionale degli studenti cinesi con i pari età e favorire così uno stato di benessere a scuola?

Sarebbe sicuramente più inclusivo. Sicuramente. Per il teatro c'è da studiare bene come attuarlo. Per la musica non ci sono problemi: quasi tutti i ragazzi cinesi studiano con profitto almeno uno strumento. Lo “star bene a scuola” è l'obiettivo fondamentale, dal quale dipende il conseguimento di tutti gli altri obiettivi, anche didattici. Il ragazzo cinese che non conosce la lingua, o che la conosce poco o non abbastanza da poter seguire la lezione o la conversazione dei compagni non sta bene a scuola. Il senso di solitudine e di emarginazione sarebbe lo stesso per qualunque altro ragazzo –o adulto- che si trovasse in una situazione di questo tipo, di disagio ed inibente. I ragazzi cinesi spesso sono “strumenti” nelle mani dei loro genitori (termine forse inappropriato, ma rende l'idea): nascono in Italia, poi vanno in Cina, frequentano la scuola primaria in Cina, poi in quarta o in quinta tornano in Italia e così hanno difficoltà ad imparare l'italiano, perdono i rapporti ed i contatti con gli amici e i loro affetti. Questi bambini a volte superano le difficoltà, mostrano una tenacia e una capacità di recupero inimmaginabile, proseguono gli studi in Italia, stanno bene, si integrano. Altri, invece, non sopportano questo “strappo” dalle loro radici, vorrebbero ritornare in Cina, sono demotivati e non apprendono l'italiano, rimanendo in un limbo di emarginazione, scontentezza, mortificazione. Tanti di questi bambini o ragazzi in Cina erano bravissimi, riportavano successi scolastici e, arrivati in Italia, si trovano a dover ricominciare tutto da capo e spesso con risultati frustranti. Sono questi gli alunni più “difficili”, perché oppongono

un muro, fatto di sofferenza, anche a chi li vorrebbe aiutare. Da questo punto di vista credo che affrontare un cambiamento di vita così sconvolgente in una scuola con un tasso elevato di alunni cinesi possa aiutare molto l'integrazione e l'inserimento e ridurre anche il senso di frustrazione. In questo Istituto scolastico i ragazzi cinesi sono sorridenti, non sono isolati, forse proprio perché sono tanti... i linguaggi informali (teatro, musica, ecc.) possono davvero essere di aiuto se educano alla cura degli aspetti emotivi e al riconoscimento dell'altro. Se non c'è rapporto, se non c'è empatia non c'è apprendimento. Negli studenti cinesi c'è un grande autocontrollo, capacità di gestire emozioni e stress, ma in molti lo stress è così alto che li ho anche visti crollare: le famiglie cinesi che tengono al futuro dei loro figli sono spesso esageratamente esigenti e vogliono assolutamente che i loro ragazzi abbiano tutto il tempo impegnato in attività di studio che vanno dall'apprendimento potenziato dell'italiano, allo studio della lingua inglese, dal saper suonare uno strumento o più strumenti, allo studio costante del cinese, senza tregua, senza amicizie, senza spazio per un divertimento. Questi alunni sono bravissimi a scuola, vere eccellenze ma, se l'insegnante riesce ad impostare con loro un rapporto affettivo e a diventare un punto di riferimento, raccoglie sfoghi e pianti che nascono da tanta sofferenza. Sono soprattutto le ragazze a subire la volontà genitoriale. Riguardo all'area relazionale, vedo che gli alunni cinesi italofoeni hanno ottime relazioni e comportamenti spontanei del tutto assimilabili a quelli dei ragazzi italiani; diversamente, noto una maggiore chiusura alle relazioni, al massimo limitate ad alcuni connazionali. Sul piano cognitivo, gli alunni cinesi che si dedicano allo studio ottengono risultati brillantissimi. Molti ragazzi cinesi, però, non studiano, diciamo che devono aiutare la famiglia, e arrivano a scuola stanchi: le loro potenzialità sono molto buone, ma non possono essere adeguatamente impiegate...

INTERVISTA SEMI-STRUTTURATA AI DIRIGENTI SCOLASTICI

DIRIGENTE SCOLASTICO 1 (Firenze - quartiere Brozzi-Le Piagge)

1) Dal momento che il contesto multietnico in cui opera l'Istituto Comprensivo che lei presiede vede inevitabilmente un alto numero di iscrizioni, soprattutto di studenti di origine cinese, potrebbe parlarmi della sua esperienza come Dirigente Scolastico e, se ne presenta, delle sue specificità?

Siamo riusciti a fare molte cose per migliorare le condizioni di ben-essere scolastico, ma ancor oggi permane il fenomeno del semi-linguismo negli studenti origine cinese anche nelle seconde e terze generazioni: nonostante siano nati e siano stati scolarizzati qui, infatti, nella scuola italiana il loro livello di competenza in merito all'uso dell'italiano è troppo limitato rispetto al livello di scolarizzazione che hanno ricevuto. Certo, gli studenti che presentano il semi-linguismo sono una minoranza, ma esiste e questa minoranza sicuramente va alle superiori e alle superiori a partire dal I grado ha una difficoltà doppia, perché quando si è insicuri nel padroneggiare una lingua poi si è insicuri anche nelle relazioni e si ha meno forza di resistere alle difficoltà che si incontrano sul percorso. Dipende da fattori sociali - che sicuramente esistono - anche se non possiamo conoscerli nei dettagli, oppure da erronee interpretazioni nelle proposte didattiche. Con un gruppo di ricerca-azione di docenti dell'Istituto Comprensivo "M. Gandhi", attualmente stiamo cercando di predisporre delle attività di sperimentazione che vadano a monitorare l'evoluzione delle capacità di ascolto e del parlato sia alla primaria che alla secondaria di I grado. L'ipotesi è quella che aumentando l'esposizione all'ascolto e fornendo maggiori possibilità di parlare in italiano a scuola - non direttamente in pubblico, ma tra di loro - gli studenti cinesi possano migliorare alcuni aspetti linguistici. L'idea di un'azione più mirata è nata anche perché ci siamo accorti che i cinesi hanno poche occasioni per parlare in italiano a scuola, dal momento che quando rientrano in famiglia per il resto del tempo della giornata poi parlano esclusivamente cinese. Come si possono dare più occasioni strutturate di parlato a scuola? I cinesi a scuola sono poco stimolati a parlare, parlano troppo poco, soltanto in qualche circostanza di relazione con i compagni e poi a casa parlano tutto il tempo solo cinese per cui se uno studente di origine cinese ha già delle difficoltà a parlare italiano queste non diminuiscono, anzi eventualmente aumentano. Questa ricerca-azione in corso si collega, per quanto riguarda l'Istituto Comprensivo "Mahatma Gandhi" alla necessità, anche preventiva, di trovare più strumenti e più soluzioni per agire

efficacemente sull'apprendimento della lingua italiana, in quanto le nostre scuole presentano cambiamenti di insegnanti abbastanza continui negli ultimi anni, specialmente nella scuola primaria, per ragioni indipendenti dalla situazione della singola scuola, ma per un effetto domino che arriva a noi innescato da dinamiche nazionali legate al precariato, alle macchinose procedure delle graduatorie e le relative nomine in ruolo e dunque il turn over, diffuso specialmente per le scuole di periferia, avviene in maniera più accentuato. I nuovi insegnanti che arrivano, molto spesso non conoscono la specificità di un contesto che presenta almeno un terzo di studenti di origine cinese all'interno dei gruppi-classe. Questo crea un elemento di negatività potenziale che si ripercuote al ciclo successivo, in particolare alla scuola secondaria di primo grado e ancora di più alla scuola secondaria di secondo grado. Dai riscontri che ho degli studenti cinesi che sono andati alle superiori, il livello di accoglienza rispetto alle loro caratteristiche di apprendimento e anche linguistiche è veramente nullo, con eccezione dell'Istituto di Istruzione Superiore "Sasseti-Peruzzi" di Firenze che prevede gli indirizzi di studio per i servizi al turismo, socio sanitari e anche i servizi commerciali in lingua cinese, dove ci sono alunni che fanno massa critica, così in questo caso il contesto se ne deve occupare per forza, ma se ne occupano nella maggior parte dei casi soltanto le figure responsabili del settore: ad esempio l'insegnante funzione strumentale per gli alunni stranieri, o per i BES, ecc. poi però la realtà dei fatti è che i singoli insegnanti non riescono spesso a fare differenze e a fornire una lettura complessa anche per l'organizzazione disciplinare molto dispersiva che c'è a partire dal secondo ciclo di istruzione rispetto all'organizzazione della scuola primaria, così molti studenti che sarebbero in grado di apprendere anche se non sono stati tutto il tempo alla scuola italiana, mantengono delle forme linguistiche sulla base della lingua cinese che in italiano diventano forme scorrette nello scrivere ad esempio, la scelta del verbo essere in ogni caso per la costruzione della frase perdura, l'uso di certe proposizioni resta difficile, e altre cose che si notano in un testo scritto, ecc. il livello linguistico alle superiori è molto elevato richiesto e nonostante la normativa sui BES non è previsto alcun modo di attenuare queste difficoltà specifiche... nella forma scritta gli studenti cinesi mantengono perciò quelle difficoltà che nelle scuole superiore II° grado da molti docenti non sono tollerate. I genitori cinesi con il passare degli anni, hanno maggiormente compreso il modo di fare scuola in Italia o almeno, il funzionamento nel primo ciclo scolastico.

2) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali aspetti dell'organizzazione sono importanti per la creazione di un buon clima di classe/ambiente di apprendimento? A questo proposito, quali attività/esperienze/metodologie didattiche ha trovato trova utili in passato e quali trova che si siano consolidate nel tempo per la loro efficacia?

Il buon clima in classe è senz'altro necessario per ottenere la qualità degli apprendimenti e la motivazione di far bene a scuola, ma credo che si debba insistere anche su altri aspetti che possono o non possono andare a determinare l'abbandono scolastico fra il primo ed il secondo ciclo delle secondarie. Per i genitori cinesi che sono di prima generazione, ad esempio un fattore determinante di condizionamento nella scelta di una scuola è la vicinanza dal posto di lavoro, sono molto concentrati sul lavoro e forse meno su altre questioni, inoltre in aggiunta hanno anche molte difficoltà ad orientarsi sul territorio fiorentino e a malapena conoscono l'ambasciata della Repubblica Popolare Cinese, la questura e il quartiere dove vivono e lavorano; al di fuori di questi luoghi di riferimento, sembrano vivere uno stato di continuo disorientamento, per cui la ricerca di una scuola spesso non trova spazio tra le loro priorità. Questo è un altro elemento di difficoltà ... e poi è cosa nota, le famiglie cinesi normalmente cercano di far avere ai propri figli uno sbocco lavorativo abbastanza veloce o concreto. È capitato che alunni cinesi fossero molto bravi per capacità di studio, ma andare a un liceo per loro era molto lontano, così la scuola ha dovuto fare una mediazione con le famiglie per convincerle che ne valeva la pena. Questo dato è in coerenza con i ragazzi di terza media intervistati sul futuro; sono consapevoli, ma poi di fronte al genitore che gli nega la possibilità cedono. Gli insegnanti hanno cercato di essere dalla parte degli alunni, ma quando il genitore decide desistono. In alcuni casi la scuola ci riesce - ed in molti altri no - a convincere il genitore che vale la pena far continuare gli studi al proprio figliolo. Questo punto può determinare o meno anche la corrispondenza di quel che uno deve studiare e il successo scolastico, perché se "ognuno di noi deve fare qualcosa soltanto per il dovere di farlo", non si sente a proprio agio mai e ci vuole davvero una bella forza di volontà per riuscire a fare ciò che non corrisponde a quello che si prova. Se si aggiunge poi la difficoltà che alle secondarie di II° grado si creano nel rapporto con insegnanti o il sentirsi fuori posto per questione di relazioni con i pari età, o perché non si procede nella prospettiva intimamente sperata, allora ecco che diviene molto complicato decidere di continuare gli studi. Per quello che ci riportano i nostri ex alunni della loro esperienza alla secondaria di II° grado, ci risulta che il loro rapporto con gli insegnanti cambia drasticamente a tal punto che non percepiscono di essere accolti davvero dal momento

che pretendono da loro risultati entro i primi tre mesi ... tutto ciò può essere anche determinato da incomprensioni e buona fede, ma senz'altro a sua volta può determinare abbandoni o ripetenze.

3) Quali sono in ottica inclusiva, le pratiche che hanno funzionato e che sono state riproposte nel tempo e/o anche quelle che non hanno funzionato, nel cercare di creare un buon clima in classe e la valorizzazione delle risorse di ogni singolo studente?

All'Istituto Comprensivo "Mahatma Gandhi" da qualche anno è stato modellizzato il cooperative learning alla scuola primaria dal momento che ogni giorno abbiamo potuto verificare la sua efficacia, anche per il contesto multiculturale in cui operiamo. Alla scuola secondaria di I grado, il cooperative learning viene utilizzato un po' meno, anche per le caratteristiche delle discipline. Quello che hanno riportato spesso gli insegnanti della scuola secondaria di I° grado è che i bambini/studenti di origine cinese che hanno fatto un precedente percorso alla scuola primaria Duca D'Aosta (altro plesso che fa riferimento all'Istituto Comprensivo "Mahatma Gandhi", una delle sedi della ricerca) dove il cooperative learning è molto utilizzato, nel proseguimento degli studi alla secondaria di I° grado sono molto più collaborativi e si dispongono subito bene nelle varie situazioni al confronto con altri che arrivano da altre realtà e che non hanno maturato queste capacità. Tra le metodologie che abbiamo sperimentato negli anni, vorrei spendere per ognuna di loro alcune riflessioni:

- classi aperte. Le abbiamo utilizzate in alcuni casi, ma non si è mai attuata come prassi comune perché è una metodologia che presenta esigenze di programmazione complesse;*
- divisione del gruppo classe per organizzare lezioni e delle attività a gruppi per livello l'abbiamo utilizzata ma non mettendo insieme tutti gli alunni cinesi. È una metodologia che però nel caso di classi molto eterogenee e multiculturali può dare i suoi frutti perché ci sono alunni che presentano lentezza nell'elaborazione e può essere positivo lasciare dei tempi più lunghi perché mette a proprio agio gli studenti che partecipano, ognuno a qualcosa da fare collegato allo stesso contenuto per cui chi arranca con tempi più dilatati si trova più sereno nell'affrontare le consegne proposte dall'insegnante. In questo caso, con l'utilizzo della metodologia dei piccoli gruppi, si innesca inoltre il meccanismo che tutto il gruppo supporta il gruppo e non c'è una vera e propria divisione di compiti; ad esempio, quelli più veloci non fanno le cose anche per i più lenti e il compito di tutti è arrivare bene alla fine, puntare sull'interdipendenza piuttosto che sul prodotto di solito fa ottenere buoni frutti in termini di apprendimento;*

- *flipped classrom. È uno strumento utilizzato a volte ma in passato, soltanto esclusivamente per far capire come si trovano le informazioni sul web e a partire dalle secondarie di I° grado;*
- *lavoro a piccoli gruppi e a coppie. È una metodologia che viene molto utilizzata a partire dalle secondarie di I° grado, purtroppo però non sempre riusciamo a creare delle isole in tutte le classi perché mancano gli spazi;*
- *autovalutazione e autocorrezione dell'errore. L'abbiamo sperimentata e anche verificato che quando non diventa eccessiva, se limitata e ripetuta tante volte e in piccole dosi, può avere il suo effetto motivante;*
- *approccio per problemsolving. È stato utilizzato sia alla scuola primaria che anche alle secondarie di I° grado.*

Avere la presenza di tanti alunni cinesi nei gruppi classe del nostro Istituto Comprensivo "Mahatma Gandhi" e di differenti livelli, ci ha permesso anche di fare una verifica sulle conoscenze senza utilizzare l'italiano, ad esempio abbiamo svolto una sperimentazione di peer to peer fra cinesi nelle classi di scuola primaria e secondarie di I° grado; quelli che sono linguisticamente più evoluti aiutano quelli meno evoluti e agli alunni cinesi con minor padronanza linguistica è permesso di scrivere un testo in cinese che poi viene tradotto da quelli più evoluti. Da esperienze come questa ad esempio, una ragazzina che sapeva scrivere bene in cinese ma non in italiano, quando la traduzione è stata letta poi in classe è stata considerata e apprezzata anche dagli altri compagni italiani e da quel giorno in poi ha acquisito più coraggio e autostima. Poter utilizzare la propria lingua materna con una modalità non casuale, ma che può e deve anche essere strutturata in varie situazioni di apprendimento quando la seconda lingua, in questo caso è l'italiano, non è una strategia ancora abbastanza sviluppata, ma potrebbe essere una strategia efficace. Vorrei sottolineare anche una questione ancora sottaciuta in merito a possibili concause riguardo all'abbandono scolastico che avviene a partire dal secondo ciclo di istruzione e che riguarda la compresenza della valutazione numerica con l'approccio di tipo cooperativo, perché dal mio punto di vista è una contraddizione non risolta. Ad esempio, il 7, l'8, il 9 sono votazioni che rilevano singoli apprendimenti, ma che considerano i livelli di partenza e delle difficoltà dell'alunno e dell'impegno. Questa logica, ad esempio sui genitori cinesi ha un effetto comunicativo complesso da gestire, perché per il genitore cinese se suo figlio ha un 7 vuol dire che va bene, ma questo non dà di per sé la certezza che quel 7 potrà garantire di aver successo alla scuola superiore e questo concetto non è per nulla scontato da spiegare ai genitori cinesi che vengono a

scuola soltanto quando c'è l'interprete ... concettualmente è qualcosa che sarebbe comunque molto difficile da spiegare, perché molto distante dall'idea di rendimento scolastico che hanno nella cultura cinese, dove quel 7 è un 7 e basta ... su questo elemento ci possono essere delle difficoltà di interpretazione/valutazione rispetto al proprio figlio e alle sue possibilità in merito a un futuro successo formativo. L'ultima osservazione la vorrei spendere per le esperienze teatrali che all'Istituto Comprensivo "Mahatma Gandhi" vengono utilizzate nelle prime fasi accoglienza per amalgamare il gruppo e per fare emergere emozioni di paure e timore. Nella scuola secondaria di I° grado non ci sono però i tempi per dare continuità a queste attività come meriterebbero, perché i ritmi legati alla programmazione delle attività sono più serrati durante l'anno e poi è sempre una scommessa, anche se andrebbero calcolate le proporzioni ... il rischio è che si mettano troppo in risalto alcune esigenze legate ad aspetti socio-emotivi e meno in risalto altre esigenze più di carattere cognitivo che comunque esistono e vanno sviluppate ... non è solo tutto cognitivo o tutto emozioni. Usare linguaggi diversi è comunque importante per l'apprendimento di tutti e dunque credo che musica, teatro e attività sportiva siano determinanti per apprendere bene l'italiano.

DIRIGENTE SCOLASTICO 2 (Campi Bisenzio - quartiere San Donnino)

1) Dal momento che il contesto multietnico in cui opera l'Istituto Comprensivo che lei presiede vede inevitabilmente un alto numero di iscrizioni, soprattutto di studenti di origine cinese, potrebbe parlarmi della sua esperienza come Dirigente Scolastico, se ne presenta, delle sue specificità?

Evolve verso un dialogo sempre maggiore con tutta la comunità e le famiglie cinesi, lo scambio quotidiano è maggiore. Nei 7 anni che sono stato qui, ho potuto osservare che tra gli studenti cinesi l'atteggiamento di fare gruppo etnico e restare in disparte sta sempre di più sta diminuendo, anche se rimangono certo difficoltà importanti in riferimento all'aspetto linguistico. La seconda e la terza generazione comunque stanno superando anche se gradualmente questa difficoltà, che per la prima generazione è stata davvero penalizzante. È cambiato l'atteggiamento dei genitori, perché essendo ormai di seconda generazione, hanno modificato alcuni atteggiamenti e cambiato frequentazioni per cui adesso c'è un anche maggiore interesse nel condividere abitudini; ad esempio, adesso i bambini cinesi frequentano le feste di compleanno dei loro compagni di classe e questo è un indicatore importante. All'inizio quando sono arrivato si cercava di formare delle classi solo con studenti cinesi nel tentativo di facilitare un inserimento più graduale,

ma poi si è verificato che questa soluzione non poteva funzionare, perché naturalmente in un gruppo omogeneo non c'era motivazione ad imparare lingua italiana.

2) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali aspetti dell'organizzazione sono importanti per la creazione di un buon clima di classe/ambiente di apprendimento? A questo proposito, quali attività/esperienze/metodologie didattiche ha trovato trova utili in passato e quali trova che si siano consolidate nel tempo per la loro efficacia?

Una buona pratica che ha funzionato e dato i suoi frutti, è stata entrare in contatto con scuola di cinese del territorio e creare uno scambio di informazioni che nel tempo ci è servito per conoscere meglio gli studenti. Abbiamo capito durante i confronti avuti con gli insegnanti della scuola cinese che è frequentata dai nostri stessi studenti in orario pomeridiano, che avevamo punti di vista differenti per osservare gli studenti. Questo confronto è stato positivo per rompere qualche pregiudizio, ad esempio, in secondaria superiore di I° grado i ragazzi non fanno compiti e dicono ai professori italiani che hanno avuto tanti compiti dai professori della scuola cinese, ma ai professori della cinese dicevano la stessa cosa. Questo ha prodotto nei ragazzi uno spiazzamento: in molti di loro è cambiato atteggiamento e adesso c'è maggior attenzione anche per la scuola italiana e ha preso avvio un atteggiamento diverso. Anche per le famiglie cinesi che hanno visto i presidi delle due scuole dialogare, (il preside per i cinesi è una figura importante perché rappresenta l'autorità culturale) li ha richiamati ad avere un'attenzione diversa. Gli scambi di informazione sono a disposizione di entrambe le scuole anche ai fini della valutazione delle competenze disciplinari. Abbiamo elaborato una griglia per avere più informazioni possibili sugli studenti. Sono stati utilizzati gli stessi indicatori/voto oggettivo di comportamento che vengono somministrati sia nella scuola italiana che in quella cinese. È una traccia, una regola che siano dati e sancisce il rapporto di collaborazione costruito nella quotidianità con la comunità cinese che vive sul territorio. Nel nostro Istituto Comprensivo e quindi nelle nostre scuole, non è stato modellizzato il cooperative learning, perché non è emersa questa esigenza in sede collegiale, ma alla scuola superiore di II° grado "Sassetti Peruzzi", ad esempio, dove confluiscono molti degli studenti cinesi che poi proseguono e completano gli studi, esiste un sistema di classi aperte, perché l'esigenza di insegnare per livelli è quella più sentita dagli insegnanti per poter organizzare le attività in modo efficace. Crescono le aspettative per cui si è venuta a creare questa esigenza. Nelle scuole primarie e nella scuola secondaria di I° grado di questo istituto invece, si è contato di più sulla esperienza degli insegnanti per organizzare programmazione didattica ed attività, perché abbiamo

la fortuna di avere insegnanti che operano sul territorio da molto tempo e quindi capaci di gestire la sua peculiare complessità. Viceversa, modellizzare il cooperative learning in alcuni istituti che presentano la stessa specifica complessità e a noi prossimi è divenuta nel tempo una necessità - mi risulta, ad esempio, che all'Istituto Comprensivo "Mahatma Gandhi" di Firenze è stato provvidenziale modellizzare il cooperative learning - perché si è osservato che è molto utile per i precari che arrivano.

3) Quali sono in ottica inclusiva, le pratiche che hanno funzionato e che sono state riproposte nel tempo e/o anche quelle che non hanno funzionato, nel cercare di creare un buon clima in classe e la valorizzazione delle risorse di ogni singolo studente?

Adesso non ci sono più proteste da parte dei genitori italiani e la situazione dei gruppi classe che comunque presentano almeno un terzo di studenti cinesi sia alla primaria che alla secondaria di I grado si è normalizzata, viene vissuta dalle famiglie italiane come un dato di fatto. Molti dei genitori italiani che abitano nel quartiere, infatti, sono già cresciuti in queste situazioni e sono consapevoli che ci sono state delle evoluzioni (sono stati studenti in queste stesse scuole negli anni '90), per cui molti di loro hanno già fatto le stesse esperienze. La dinamica dell'andirivieni dalla Cina degli studenti cinesi viene assorbito, questo territorio è molto dinamico dal punto di vista commerciale, per il resto conflitti non ce ne sono mai stati e ormai la comunità cinese che vive qui a San Donnino è alla terza generazione. È stato fondamentale riconoscere il loro modo di comunicare i sentimenti e rispettare i loro tempi di apertura più o meno ampia, come è normale che sia anche se le culture a confronto in questo quartiere sono più di una. Nei ragazzi questo tipo di comunicazione avviene in maniera naturale e i diversi approcci emozionali che ci sono nel fare esperienze a scuola li rispettano molto di più di quello che la scuola chiede. Negli studenti più piccoli c'è maggior spontaneità nella espressione emotiva, non c'è quella riservatezza che poi subentra negli studenti più grandi c'è il rispetto per l'approccio di ciascuno - c'è una cultura tra pari - lo avvertono naturalmente. Non so se rispetto per la cultura o per le persone, speriamo per entrambi. Empiricamente, si nota di più che retrocedono a differenza dei nostri che diventano più spavaldi e questo può creare talvolta dei bias culturali, perché erroneamente si crede che assumono un atteggiamento evitante. Per quella che è la nostra esperienza qui a San Donnino, credo sia necessario creare un processo di valutazione che non tenga conto soltanto della competenza linguistica, perché le competenze che possiedono gli studenti cinesi sono anche molto altro. L'importante è l'apprendimento dell'italiano perché si possa compiere una reale inclusione e non solo per una valutazione fine a sé stessa. Le scuole

devono fare lo sforzo di valorizzare la lingua madre o tramite l'inglese. Gli studenti cinesi stanno ¾ del loro tempo immersi nel cinese per cui hanno i corsi di italiano come unico mezzo di inclusione, va bene, ma non possiamo fermarci a questo. Sarebbe utile fornire delle valutazioni anche con punti di vista diversi dal nostro, ad esempio come vengono visti all'interno della loro comunità (il senso del documento congiunto stipulato tra scuola di San Donnino e scuola cinese è un primo passo in questa direzione). Laddove si è ricorso di più a atteggiamento più propositivo, si è avuta una partecipazione più ampia, insistere è fondamentale da un punto di vista culturale. Personale o culturale. Nella nostra cultura certe attività sono viste come un passatempo con finalità educative limitate, viceversa i cinesi danno importanza al valore educativo di certe attività che li aiuta molto nell'esprimersi. Ricorrere a certi linguaggi significa anche sentirsi alla pari in partenza, e ognuno poi si esprime con i mezzi che gli sono più consoni. Ad esempio, abbiamo notato serie difficoltà durante l'attività motoria a mettersi in gioco con pari età italiani, soprattutto i pre-adolescenti, perché gli studenti cinesi si sentono con caratteristiche fisiche diverse, è una difficoltà psicologica nel confrontarsi fisicamente con gli italiani. Trovano scuse assurde per non fare educazione fisica e questo è un fatto che segnala un disagio emotivo (molto di più per le ragazze) che da qualche parte ha origine - possono diventare motivo di disagio fare attività, così va fatto con criterio - quando c'è promiscuità con i pari età italiani questo disagio in merito alla fisicità emerge e non si supera con gli anni, permane anche alle superiori. Quando gli studenti cinesi sono tra loro non esiste questa forma di disagio, ad esempio durante uno spettacolo di fine anno alla scuola cinese questo disagio non emerge. I laboratori di musica e teatro creano maggior partecipazione, ma almeno qui a San Donnino abbiamo osservato che funzionano in ottica inclusiva molto di più alla scuola primaria, perché già alla secondaria di I grado creano talvolta turbamento dal momento che la pre-pubertà è un momento emotivo assai delicato.

DIRIGENTE SCOLASTICO 3 (Prato - quartiere Fontanelle)

1) Dal momento che il contesto multietnico in cui opera l'Istituto Comprensivo che lei presiede vede inevitabilmente un alto numero di iscrizioni, soprattutto di studenti di origine cinese, potrebbe parlarci della sua esperienza come Dirigente Scolastico e, se ne presenta, delle sue specificità?

È una esperienza complessa, ma stimolante. Per gli studenti cinesi non si può generalizzare, ovviamente, dipende molto dal livello culturale della famiglia di origine,

si constata, infatti, che le famiglie provenienti dalle zone rurali sono meno attente all'andamento scolastico dei propri figli, anche se trattasi di seconda o terza generazione. In quest'ultimo caso si nota però una maggiore consapevolezza degli studenti stessi, che hanno spesso una visione strumentale/utilitaristica dello studio dell'italiano.

2) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali aspetti dell'organizzazione sono importanti per la creazione di un buon clima di classe/ambiente di apprendimento? A questo proposito, quali attività/esperienze/metodologie didattiche ha trovato trova utili in passato e quali trova che si siano consolidate nel tempo per la loro efficacia?

Tutte le classi del nostro Istituto sono stratificate per livello linguistico, pertanto l'Istituto ha inserito nel PTOF un progetto - che ha poi declinato dal team docente - che permette di far fronte, nel piccolo gruppo, alle specifiche esigenze del livello linguistico, mentre in classe si attivano metodologie diverse, soprattutto il metodo cooperativo, anche se ovviamente le risorse sono sempre insufficienti. Le metodologie che in ottica inclusiva utilizziamo di più nel nostro istituto sono il cooperative learning, le attività laboratoriali, i piccoli gruppi per realizzazione di compiti di realtà. La presenza di una pedagoga e di una psicologa all'interno dell'Istituto ha permesso di realizzare laboratori sulle relazioni tra pari, ovviamente laddove se ne è riscontrata la necessità. L'aspetto interculturale è parte integrante del curriculum d'Istituto e quindi viene sviluppato in varie discipline.

3) Quali sono in ottica inclusiva, le pratiche che hanno funzionato e che sono state riproposte nel tempo e/o anche quelle che non hanno funzionato, nel cercare di creare un buon clima in classe e la valorizzazione delle risorse di ogni singolo studente?

Sicuramente con la seconda o terza generazione di studenti si stanno raccogliendo maggiormente i frutti del lavoro di inclusione portato avanti negli ultimi 10 anni a Prato, sia a livello di socializzazione che di partecipazione alle attività proposte dalla scuola anche in orario extrascolastico. Nel nostro istituto i criteri che interessano la formazione delle classi non riguardano la nazionalità ma il livello linguistico, quindi se siamo a conoscenza di questo - e questo è possibile sicuramente se provenienti da nostre scuole - possiamo formare classi omogenee tra loro. Questa soluzione ci sembra sia efficace.

DIRIGENTE SCOLASTICO 4 (Prato - quartiere San Giusto)

1) Dal momento che il contesto multietnico in cui opera l'Istituto Comprensivo che lei presiede vede inevitabilmente un alto numero di iscrizioni, soprattutto di studenti di origine cinese, potrebbe parlarmi della sua esperienza come Dirigente Scolastico, se ne presenta, delle sue specificità?

L'atteggiamento cambia molto in relazione alle situazioni individuali e soprattutto al livello socio economico delle famiglie, permangono situazioni di "abbandono" e di scarso interesse, in generale notiamo un maggiore interesse verso lo studio e verso l'apprendimento della lingua italiana. Le attività extrascolastiche organizzate con la finalità di sostenere l'apprendimento della lingua italiana sono state frequentate, anche rinunciando a frequentare la scuola cinese. In sede collegiale l'esigenza di una regolamentazione da applicare alla formazione delle classi (ad esempio, studenti cinesi non più di un terzo della classe, più altre nazionalità fino a un mezzo, ecc.)? Il contesto multietnico in cui opera la nostra scuola, vede inevitabilmente un alto numero di iscrizioni, soprattutto di studenti di origine cinese. Alla base della nostra organizzazione di Istituto, durante la formazione delle classi ormai da molti anni seguiamo il criterio di inserire non più di un terzo della classe con studenti di origine cinese anche per l'ovvio motivo di facilitare la loro inclusione sociale e linguistica, ma se il numero di iscrizioni di alunni stranieri complessivo supera il 70% tutto questo rischia di non essere assolutamente sufficiente.

2) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali aspetti dell'organizzazione sono importanti per la creazione di un buon clima di classe/ambiente di apprendimento? A questo proposito, quali attività/esperienze/metodologie didattiche ha trovato trova utili in passato e quali trova che si siano consolidate nel tempo per la loro efficacia?

Sicuramente esperienze forti e condivise sono state un grande veicolo: gite e brevi soggiorni ben organizzati, gruppi misti finalizzati alla partecipazione a concorsi e manifestazioni, il gruppo di robotica, l'orchestra musicale, il teatro. Le classi aperte, il piccolo gruppo anche di livello, nonché il peer to peer, hanno dato buoni risultati, più difficile risulta il cooperative learning ed altri metodi che richiedono comunque ai componenti della classe una buona competenza linguistica.

3) Quali sono in ottica inclusiva, le pratiche che hanno funzionato e che sono state riproposte nel tempo e/o anche quelle che non hanno funzionato, nel cercare di creare un buon clima in classe e la valorizzazione delle risorse di ogni singolo studente?

Questa scuola ha ormai una grande esperienza condivisa in riferimento all'approccio da attivare, stimoli graduati, interventi specifici di informazione ed accoglienza, lentezza e pazienza nel rispettare le forti chiusure, determinazione nel continuare a stimolare le necessarie aperture. Gli interventi specifici a piccoli gruppi funzionano. Il grande numero di alunni di origine cinese nelle classi impedisce l'apprendimento della lingua italiana per contaminazione/immersione e pone problemi di socialità notevoli soprattutto per i pochi alunni italiani e europei inseriti nelle classi. Anche su questo aspetto abbiamo lavorato con gruppi mobili di alunni di classi diverse e progetti per attrarre un maggior numero di studenti italiani. I linguaggi informali certamente favoriscono la comunicazione, l'autostima, gli scambi e dunque l'inclusione. Meno quelli culturali, che non sempre gli alunni sono disponibili a condividere e comunque rimane fortissimo il problema linguistico per gli alunni cinesi, non per gli altri.

DIRIGENTE SCOLASTICO 5 (Prato - quartiere San Paolo)

1) Dal momento che il contesto multietnico in cui opera l'Istituto Comprensivo che lei presiede vede inevitabilmente un alto numero di iscrizioni, soprattutto di studenti di origine cinese, potrebbe parlarmi della sua esperienza come Dirigente Scolastico e, se ne presenta, delle sue specificità?

Ho preso in carico questo Istituto Comprensivo dal Settembre 2016; fin dall'inizio mi è apparsa chiara la difficoltà di gestire un Istituto in cui la comunicazione, anche quella più semplice, con i genitori diventa estremamente complessa. Spesso le comunicazioni devono essere tradotte o vi è la necessità di un mediatore di lingua cinese anche per le questioni più prettamente burocratiche legate alla segreteria (ad esempio, il periodo delle iscrizioni) o alla presentazione della scuola e delle sue regole. Ancora più complessa si presenta la situazione quando ho la necessità di comunicare ai genitori situazioni di difficoltà dei figli.

2) In rapporto agli studenti di origine cinese, quali aspetti dell'organizzazione sono importanti per la creazione di un buon clima di classe/ambiente di apprendimento? A questo proposito, quali attività/esperienze/metodologie didattiche ha trovato trova utili in passato e quali trova che si siano consolidate nel tempo per la loro efficacia?

Riguardo agli aspetti organizzativi, come dicevo sopra, è importante una modulistica bilingue, la presenza di un mediatore culturale e la facilitazione linguistica con laboratori dedicati ai livelli A1 e A2 in collaborazione con il comune. Alcuni docenti della scuola, poi, hanno il titolo di facilitatori. Viene offerta ai docenti formazione sull'insegnamento dell'italiano L2 con metodologia ALC, flipped classroom, didattica per competenze. Queste sono solo alcune delle cose che vengono fatte dall'istituto; ne elenco altre di seguito che però non hanno carattere esaustivo. Con fondi vari finanziamo laboratori di lingua per lo studio fondamentali per dare la possibilità agli alunni di accedere alle discipline e limitare la dispersione. Quest'anno sperimenteremo il "progetto teams" finanziato dalla regione e unione europea che prevede oltre ad ore di laboratorio linguistico anche molte ore di mediazione. In futuro sarà importante creare e conservare le varie lezioni stratificate predisposte dai docenti e renderle fruibili dai colleghi. Esiste poi uno sportello psicopedagogico e un progetto di musica che riguarda tutti gli ordini di scuola. Alla scuola dell'infanzia abbiamo provato anche l'uso della CAA e alla secondaria di I° grado stiamo adottando una programmazione per classi parallele e CLAP (classi aperte una volta a settimana).

3) Quali sono in ottica inclusiva, le pratiche che hanno funzionato e che sono state riproposte nel tempo e/o anche quelle che non hanno funzionato, nel cercare di creare un buon clima in classe e la valorizzazione delle risorse di ogni singolo studente?

Tutte le attività sopra descritte sono pratiche consolidate nell'istituto. Ciò che manca sono i fondi per finanziare uno sportello fisso di mediazione linguistica che possa rispondere a pieno all'esigenza della scuola. Anche tutte le altre attività sopra descritte avrebbero bisogno di maggiori fonti di finanziamento.

**INTERVISTA AI MEDIATORI LINGUISTICO-CULTURALI PER LA COMUNITÀ
CINESE**

1) Da quanti anni lavora come mediatore culturale per la comunità cinese come mediatore linguistico-culturale?

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 1

14

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 2

2

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 3

8 anni circa

2) Prima di lavorare in questo territorio ha lavorato anche in altre scuole di altre città italiane?

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 1: *Si, ho lavorato in diverse scuole e principalmente nelle scuole di Firenze, ma anche occasionalmente nelle scuole di Prato, Empoli, Sesto Fiorentino e Scandicci.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 2: *No, per il momento nel ruolo di mediatore linguistico-culturale per la comunità cinese in ambito scolastico, ho fatto esperienza soltanto nella scuola dove lavoro adesso.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 3

Milano, Perugia e Como.

3) Può descrivere brevemente qual è il suo lavoro di mediatore culturale a scuola?

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 1: *Oltre a lavorare come interprete fra la scuola e la famiglia anche a tradurre l'avviso e documenti per la scuola, organizzare laboratori multiculturali nella classe, aiutare gli studenti cinesi a imparare la lingua italiana.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 2: *Principalmente il lavoro di mediazione linguistico-culturale lo svolgo in attività di mediazione linguistica durante le comunicazioni tra genitori degli studenti di origine cinese e gli insegnanti (colloqui previsti dal calendario scolastico per la restituzione delle pagelle o anche in orario di ricevimento, ecc.) oppure all'interno della classe durante le attività quando l'insegnante spiega la lezione o fa attività laboratoriali, ecc.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 3:

Aiutare gli studenti cinesi a capire meglio il sistema scolastico/accademico italiano sia delle scuole superiori che delle università mostrando loro i benefici che possono avere dall'esperienza educativa italiana.

4) Ripensando alla sua esperienza come mediatore culturale fatta a scuola, quali sono state le buone pratiche che ha osservato attuare dagli insegnanti che hanno facilitato l'apprendimento della lingua italiana per gli studenti di origine cinese? Qual è secondo lei la difficoltà più grande che gli studenti cinesi incontrano con l'apprendimento della lingua italiana?

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 1: *La associazione delle parole con le immagini di un video o di un cartone animato aiutano tanto! Il gioco di ruolo funziona, ma soltanto con gli studenti che non sono timidi! Parlare meglio italiano ha aiutato gli studenti di origine cinese a inserirsi sempre meglio nel gruppo in classe. La difficoltà più grande che gli studenti cinesi incontrano con l'apprendimento della lingua italiana è la grammatica della lingua Italiana che è molto complicata! Durante il corso Italiano bilingue quindici anni fa abbiamo realizzato un CD ROM che si chiama "Xiao Long Xiao Long", che è stato molto efficace, perché gli alunni cinesi potevano così studiare italiano con il computer in autonomia e a casa, però negli ultimi anni non l'ho visto usare più nelle scuole... forse è terminato e non è stato ancora nuovamente ristampato.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 2: *La situazione varia così tanto da classe a classe che è difficile rispondere... Le attività che funzionano di più, generalmente sono quelle in cui gli studenti di origine cinese riescono a comprendere e a riprodurre ciò che hanno appreso. Molti infatti sembrano comprendere, ma poi non comunicano. Quelli che riescono a comunicare riescono meglio in tutto anche negli aspetti sociali. Credo che questo atteggiamento si possa definire una forma di "mutismo selettivo", perché scelgono di non rispondere... in loro c'è molta paura di sbagliare e spesso una gran confusione interna dovuta al dover continuamente passare da un codice linguistico ad un altro e da un codice di scrittura ad un altro con tante informazioni che si affollano nella loro mente e così come risposta ... prevale il silenzio.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 3:

La grammatica italiana. La costruzione della frase italiana. In particolare lo studio dei tempi verbali e le sue coniugazioni. La lingua cinese difatti è una lingua molto semplice e diretta dal punto di vista della costruzione sintattica della frase. Essa usa un numero limitato di regole grammaticali fisse che non variano mai nella formulazione sia orale

che scritta. Infine, essa è priva di tempi verbali. L'italiano al contrario è ricco di regole grammaticali che a loro volta hanno numerose eccezioni ed ha una quantità numerosa di tempi verbali, alcuni dei quali esprimono il passato o il futuro in diverse forme e sfaccettature.

5) *Pensa che attività laboratoriali come teatro o musica in cui l'aspetto linguistico non è prevalente possano aiutare gli studenti di origine cinese ad esprimere con altri linguaggi le proprie emozioni, dunque a farsi conoscere meglio dai compagni e sentirsi più inclusi da tutto il gruppo-classe?*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 1: *Un'attività come il teatro funziona solo a quello non timido e ha bisogno fare tante preparazioni in anticipo a spiegare cosa da fare ma se gli studenti cinesi non sono capiscono bene la lingua Italiana è faticosa a stimolarli a partecipare.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 2: *Dipende dalla classe e da come viene gestita dall'adulto l'esperienza laboratoriale. L'atteggiamento a scuola degli studenti cinesi a volte apparentemente sembra strano ai nostri occhi occidentali (assertività, silenzio, mancanza di iniziativa, ecc.), ma se chi gestisce il laboratorio sa riconoscerne i motivi strettamente culturali, allora si può agire non creando forzature e possono funzionare anche i laboratori teatrali e musicali...*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 3:

A mio parere queste sono le attività sulle quali bisogna puntare di più proprio nei primi di studio in Italia degli studenti cinesi o di origine cinese.

6) *Qual è l'atteggiamento dei genitori degli studenti cinesi per i risultati ottenuti a scuola dai loro figli. Trova che nella seconda generazione degli studenti di origine cinese ci sia stata una evoluzione, ad esempio, un maggior incoraggiamento dei genitori verso i propri figli ad apprendere la lingua italiana? In questo senso, facendo alcuni esempi, quali sono stati secondo lei gli obiettivi più importanti che si sono raggiunti anche e soprattutto a partire dalle attività che si fanno a scuola?*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 1: *Una parte di genitori cinesi chiedere sempre ai loro figli di raggiungere il massimo livello nella scuola e non è mai contento per i loro risultati scolastici, mentre altri chiedono ai loro figli di imparare soltanto quattro parole in italiano per poi aiutarli a comunicare con gli italiani per questioni di lavoro e non intendono lasciarli continuare a studiare al termine del periodo dell'obbligo scolastico. C'è una differenza abissale tra queste due tipologie di genitori!*

I genitori di seconda generazione capiscono l'importanza di imparare la lingua italiana per vivere meglio in Italia, così sono più attenti al percorso di studi dei figli.

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 2: *Nelle seconde o terze generazioni c'è un maggior interesse ad essere integrati. Si parla di terza generazione perché le giovani coppie tendono a fare figli molto giovani rispetto ai nostri standard e a 20-25 anni hanno già 2 figli. Questa generazione di genitori nati e vissuti qui in Italia, seguono molto di più l'esito dei loro figli a scuola anche perché c'è maggior comprensione della lingua italiana e dunque un maggior interesse verso le richieste degli insegnanti riguardo a compiti, materiale scolastico, richiesta di corresponsabilità educativa...capiscono e attribuiscono senz'altro più importanza al contesto della scuola di quanto abbia fatto chi li ha preceduti. Non tutti i genitori cinesi di seconda o terza generazione si comportano in coerenza con questa descrizione, ma buona parte senz'altro.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 3: *L'inserimento umano e sociale degli studenti di origine cinese nel gruppo classe. Vedere gli studenti cinesi uscire e persino fare coppia con studenti o studentesse di nazionalità italiana al di fuori dell'ambiente scolastico è un obiettivo, se non un traguardo, importantissimo che abbiamo raggiunto tra i figli delle seconde generazioni.*

7) Qual' è secondo lei l'atteggiamento che deve avere un insegnante per cui uno studente di origine cinese può sentirsi a maggiormente a proprio agio con lui e nel gruppo della classe in cui è inserito, così da essere poi anche maggiormente motivato a studiare?

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 1: *Pazienza, pazienza, pazienza.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 2: *Un insegnante deve poter conoscere bene la storia di migrazione del ragazzo. Con chi vive? Chi lo porta a scuola? A volte questi bambini sono anche silenziosi perché soffrono interiormente. Spesso dietro ad ognuno di loro c'è una storia di migrazione molto dolorosa... alcuni sono stati cresciuti dai nonni in Cina, poi sono venuti qui in Italia, poi ancora sono rientrati in Cina ... gli insegnanti non possono non tener conto della sofferenza che c'è dietro una storia di migrazione così complicata come quella degli studenti cinesi e devono trovare il modo di farlo capire anche ai loro compagni di classe, creare attività che facilitino socializzazione con i pari età in classe, ecc. Le valutazioni linguistiche sulla base del modello europeo delle certificazioni può dare un orientamento importante agli insegnanti per stimolare gli studenti cinesi ad ottenere un livello di alfabetizzazione sempre più soddisfacente.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 3:

L'insegnante deve essere a conoscenza di alcune nozioni, piccole usanze e modi di fare tipici della cultura cinese. Questo fa sì che lo studente possa approcciarsi all'insegnamento del docente con una prospettiva diversa non che con maggiore interesse al contenuto di quelle lezioni che spesso ai loro occhi sono spiegate da "uno straniero" (sia di fatto che di nazionalità).

8) Quali sono secondo lei le caratteristiche che deve avere un Istituto Comprensivo dove uno studente di origine cinese può sentirsi a proprio agio ed essere così maggiormente motivato ad apprendere?

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 1: *Un contesto scolastico amichevole con gli insegnanti che hanno molta pazienza e sono sempre disponibili e pronti ad aiutare quando serve ...*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 2: *Andare incontro ai bisogni specifici di apprendimento degli studenti cinesi e poi può aiutare anche aiutare promuovere laboratori in un contesto extrascolastico o fuori dalla classe... in un ambiente informale.*

MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE 3:

Gli insegnanti devono avere le caratteristiche che ho esposto precedentemente. Inoltre, il sistema di condotta scolastico deve essere più severo rispetto agli standard italiani in modo da rispecchiare un po' la disciplina applicata nelle scuole cinesi che è l'elemento di partenza pulsante che spinge gli studenti cinesi ad uno studio costante ed assiduo.

FOCUS GROUP CON I DOCENTI-FACILITATORI DEI CENTRI DI ALFABETIZZAZIONE IN ITALIANO L2

1) Da quanti anni lavori come docente-facilitatrice per facilitare l'apprendimento linguistico in italiano L2?

DOCENTE-FACILITATORE 1: *3 anni*

DOCENTE-FACILITATORE 2: *1 anno come facilitatrice, 4 anni come mediatrice*

DOCENTE-FACILITATORE 3: *9 anni*

2) Potete descrivermi qual'è la vostra esperienza con gli studenti di origine cinese ai centri di alfabetizzazione?

DOCENTE-FACILITATORE 1: *nelle mie classi di soli studenti cinesi uso molto il cooperative learning, il problem-solving e il brainstorming e tutte quelle attività che coinvolgono attivamente gli studenti, che li rendono protagonisti della lezione. purtroppo non sempre è facile coinvolgerli, poiché in classe queste attività sono ancora usate poco, è ancora l'insegnante che si mette in primo piano e che attraverso per lo più lezioni frontali, cerca di riempire di informazioni lo studente che cerca di apprendere passivamente.*

DOCENTE-FACILITATORE 2: *l'atteggiamento verso l'apprendimento della lingua italiana varia a seconda dell'età (vi è solitamente maggiore interesse negli studenti della scuola primaria), ma soprattutto varia a seconda degli stimoli che ricevono dai docenti e dalle famiglie nell'apprendimento della lingua. Nella realtà in cui lavoro come facilitatrice i gruppi classe sono quasi esclusivamente sinofoni, ma le volte in cui ho osservato gli studenti cinesi all'interno dei gruppi-classe quando svolgevo il ruolo di mediatrice culturale ho rilevato quanto la presenza in classe di studenti provenienti da diversi paesi abbia stimolato lo studente cinese nell'apprendimento della L2 al fine di comunicare con i compagni. Tra le pratiche che hanno facilitato l'apprendimento della lingua italiana per gli studenti di origine cinese citerei i laboratori iniziali a classe intera, l'apprendimento cooperativo, la stratificazione della lezione a seconda dei diversi livelli linguistici presenti in classe e l'utilizzo di strumenti audio-visivi multimediali. La difficoltà più grande che ancora persiste tra gli studenti cinesi con l'apprendimento della lingua italiana è la flessione linguistica che può divenire anche una causa di abbandono scolastico alle superiori. Riguardo al drop-out, penso che tra gli studenti che arrivano ai primi anni della secondaria di II grado, chi non ha una competenza linguistica adeguata non riesce a proseguire. Molti tra i ragazzi e le ragazze che arrivano alla secondaria di II grado scelgono la scuola o perché è la scuola più vicina a casa loro o perché ci vanno i loro amici e se smettono appena dopo i 16 anni è perché sanno già cosa vanno a fare. Altri, sono pragmatici e scelgono, ad esempio, il settore di studio della moda o della ristorazione perché sono realmente interessati, chi sceglie invece gli studi per poter intraprendere un lavoro nell'amministrazione, ce la fa a sostenere l'impegno fino al termine della secondaria di II grado soltanto se ha già buone capacità di comprensione dell'italiano come L2. Non so se il ruolo delle famiglie possa avere un peso sulla scelta se continuare o abbandonare gli studi dopo i 16 anni, dal momento che la maggior parte*

dei genitori cinesi confonde o non conosce affatto la differenza tra obbligo scolastico e obbligo formativo. La partecipazione alla vita scolastica degli studenti è aumentata ed anche il coinvolgimento dei genitori. Lavorando alla scuola superiore di I° grado, ho visto che attività della scuola che hanno ben coinvolto i genitori sono quelle legate all'orientamento verso la secondaria superiore di II° grado, perché è stata anche un'ulteriore occasione di confronto per conoscere le possibilità presenti sul territorio che più si adattano al proprio figlio. Infine, per quello che è il mio punto di vista, credo che per poter creare i presupposti verso una piena integrazione, in ogni istituto scolastico a partire dalla scuola dell'infanzia, sarebbero senz'altro utili: un protocollo d'accoglienza, uno sportello per le famiglie, corsi di italiano come L2 e una biblioteca multilingue.

DOCENTE-FACILITATORE 3: *quando vado nelle classi in cui ci sono gli studenti cinesi per cui le insegnanti hanno fatto richiesta, come prima cosa faccio il test di livello per la lingua italiana e divido i ragazzi e le ragazze per livello di competenza. Negli ultimi due anni la situazione è molto più complessa che in passato, perché oltre alle difficoltà linguistiche nei cinesi sta subentrando anche una difficoltà relazionale. C'è molta frustrazione, molta rabbia. Il loro malessere va oltre il problema linguistico. In qualcuno c'è come un distacco dalla realtà. Come fosse uno sradicamento. Qualcuno è cresciuto in Cina con i nonni e quando arriva qui in Italia ... trova genitori che non conosce, una lingua diversa, compagni di classe nuovi che non parlano la sua lingua ...hanno molta rabbia e frustrazione ... e poi anche chi è nato o cresciuto qui a 7-8 anni è già abbandonato a sé stesso perché i genitori lavorano sempre. Chi è nato o cresciuto in Italia però riesce ad esprimere più apertamente come sta. Tutto il giorno i cinesi stanno a scuola, prima alla scuola italiana e poi vanno a quella cinese. Quando hanno il tempo per vivere la loro infanzia?*

3) Dal momento che siete quotidianamente a contatto con giovani studenti di origine cinese con i quali lavorate in piccoli gruppi con lo specifico obiettivo di sostenerli nell'acquisizione o nel consolidamento della italiana come L2, quale metodologia specifica o modalità esperienziale nella vostra esperienza avere riscontrato come utile ed efficace per gli apprendimenti? (ad esempio, l'utilizzo automatico della memorizzazione, la stimolazione a parlare in italiano, i supporti video, la condivisione delle proprie esperienze, i giochi di ruolo, un lavoro progettuale di gruppo, ecc. E quali tra queste, considerate buone pratiche che avete riproposto nel tempo e/o che normalmente verificate che non vengono proposte abitualmente in classe?

DOCENTE-FACILITATORE 1: *nella mia esperienza ho potuto verificare che di sicuro apprendere in modo cooperativo, lavorando a coppie o a piccoli gruppi, aiuta ad apprendere in autonomia. Insegno in gruppi di soli studenti cinesi, quindi non ho esperienza diretta nelle classi, ma spesso gli studenti di origine cinese mi raccontano che c'è una netta divisione tra studenti italiani e cinesi e poca integrazione. Esistono però anche le eccezioni.*

DOCENTE-FACILITATORE 2: *valorizzare il loro portato culturale, di cui la lingua ne è diretta espressione per me è la base per costruire un rapporto significativo. Trovo poi che sia molto importante l'organizzazione della lezione, con obiettivi chiari e semplici. Sicuramente i supporti video, la musica, i giochi, Il lavoro progettuale (lavoro di gruppo), l'organizzazione del lavoro in classe, tutto è utile ma se realizzato in modalità cooperative learning. Una delle priorità per me è, ad esempio, rispettare i tempi e capire che l'oralità a cui siamo spronati nella scuola italiana non appartiene alla scuola cinese.*

DOCENTE-FACILITATORE 3: *agli studenti cinesi che frequentano il laboratorio per l'apprendimento dell'italiano, piace molto giocare o fare attività con l'insegnante. L'insegnante adulto che fa le cose insieme a loro li motiva molto a far bene. Durante il laboratorio, si gioca al memory con accoppiamento immagini-parole per fissare bene le parole da aggiungere al loro vocabolario italiano, e poi si fanno anche altri giochi per l'apprendimento linguistico, ad esempio, si gioca al gioco dell'oca o giochi con le parole si costruiscono anche spontaneamente immaginando delle storie con personaggi vari, ma inventandole sulla base del lessico, mettendo la lingua in gioco che del resto è il senso del laboratorio stesso. La difficoltà più alta che riscontro nei cinesi in ambito di apprendimento è scrivere un testo scritto libero, senza un tema prestabilito. Un po' per lo scrivere, un po' perché proprio fanno fatica a raccontarsi. Con me a volte lo fanno, ma è una cosa che viene dopo tanto tempo ...*

4) Lavorando a stretto contatto con gli studenti di origine cinese, in piccoli gruppi e in un ambiente diverso da quello del gruppo-classe, qual è l'opinione che avete maturato riguardo al loro benessere scolastico?

DOCENTE-FACILITATORE 1: di sicuro, il senso di inclusione nel più ampio gruppo-classe con gli altri pari età non c'è, i ragazzi cinesi raramente interagiscono con altri ragazzi, anche se esistono le eccezioni. Di sicuro lavorare sul proprio vissuto, su quello che si prova e cercare di far comprendere agli altri cosa significa sentirsi diverso, sentirsi straniero, potrebbe facilitare l'accettazione dei ragazzi cinesi nella classe e la comprensione delle difficoltà linguistiche e cognitive che questi ragazzi incontrano. Di sicuro, quando vengono a fare le attività per l'alfabetizzazione sono a proprio agio, non si sentono giudicati e non si sentono diversi e/o inferiori perché hanno più difficoltà degli altri a seguire una lezione e ad ottenere buoni voti in classe, questa esperienza invece agevola l'apprendimento. Negli ultimi anni, in generale, la partecipazione della comunità cinese alla vita scolastica è aumentata ed anche il coinvolgimento dei genitori. Lavorando alle medie, ho visto che attività della scuola che hanno ben coinvolto i genitori sono quelle legate all'orientamento verso la scuola superiore, che diventano un'ulteriore occasione di confronto per conoscere le possibilità presenti sul territorio che più si adattano al proprio figlio. Io non lavoro nei gruppi-classe misti, ma spesso gli studenti cinesi mi raccontano di episodi di denigrazione da parte degli altri studenti italiani. Molti quando scrivono riguardo alla scuola, sottolineano come non gli piacciono gli studenti italiani, perché a volte sono cattivi. Ripeto, so anche che esistono contesti diversi, che ci sono le eccezioni, ma ancora oggi si vede nella scuola la netta divisione fra ragazzi di diverse provenienze.

DOCENTE-FACILITATORE 2: i gruppi a cui insegno sono tutti composti da studenti sinofoni neo arrivati o quasi (in Italia da 2-3 anni), per cui sono molto legati alla loro identità e alla loro provenienza. La maggior parte percepisce la presenza in Italia come una situazione transitoria, questo fa sì che anche l'impegno scolastico si concentri maggiormente nella scuola cinese pomeridiana che in quella italiana. Oltre alle attività svolte in classe che hanno contribuito ad unire il gruppo e creare un ambiente di apprendimento piacevole, mi è capitato di partecipare ad un'esperienza ben riuscita di un laboratorio teatrale bilingue italiano-cinese di studenti delle superiori e università a Prato, grazie al quale sono nate relazioni e progetti che perdurano negli anni. L'impressione che ho avuto dagli studenti cinesi è che siano ben allenati nelle competenze emotive, specialmente nella gestione dello stress a cui sono sottoposti visto

il loro percorso migratorio spesso estraniante, l'organizzazione della loro giornata (doppia scuola, a volte lavoro) e le aspettative nei loro confronti. Per quanto riguarda le competenze emotive e cognitive trovo invece che siano meno sviluppate, specialmente per ciò che concerne pensiero critico e creativo. Ritengo, ad esempio, che utilizzare le attività laboratoriali come teatro, musica, danza...in cui l'aspetto linguistico non è prevalente sia fondamentale poter accedere a diversi canali per comunicare e sentirsi parte del gruppo classe, specialmente per i neo arrivati.

DOCENTE-FACILITATORE 3: *i ragazzi cinesi si lamentano, soprattutto perché mi riferiscono di non riuscire a comprendere gli insegnanti italiani in classe e le loro richieste ritenute spesso inappropriate. Noi docenti-facilitatori che lavoriamo con loro tutti i giorni siamo diventati oramai il loro punto di riferimento, perché stiamo a diretto contatto soltanto con loro e ci danno fiducia, siamo i loro confidenti. Personalmente, nei momenti di collaborazione con gli insegnanti di classe, ho riscontrato che molto spesso non hanno ben chiaro qual è il livello linguistico degli studenti di origine cinese (o lo sovrastimano o lo sottostimano).*

ALLEGATO E

QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI DI ORIGINE CINESE GIÀ COINVOLTI IN UNA PRECEDENTE RICERCA QUANDO FREQUENTAVANO LA SCUOLA DELL'INFANZIA (ANNO SCOLASTICO 2008-2009) E CHE ATTUALMENTE FREQUENTANO UNA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE DI II° GRADO DEL TERRITORIO PRESO IN ESAME DALLA RICERCA

1) Durante il tuo percorso di studi hai mai avuto interruzioni fin qui (ad esempio: hai mai dovuto ripetere un anno scolastico, oppure non hai terminato un anno scolastico, perché hai cambiato casa, ecc.)? Oppure durante il tuo percorso di studi sei stato sempre promosso e non hai mai perso un anno?

STUDENTE N.1: *no, sono stata sempre promossa e non mai perso un anno scolastico*

STUDENTE N.2: *si, ho ripetuto la seconda media per via delle assenze*

STUDENTE N.3: *ho fatto un anno in più alla scuola dell'infanzia*

STUDENTE N.4: *ho ripetuto due anni alla scuola secondaria; il primo anno perché non sono andato al recupero dei voti e la seconda volta perché sono tornato in Cina*

STUDENTE N.5: *sono sempre stato promosso anche se non ho terminato del tutto un anno scolastico perché ho cambiato casa*

2) Ti piace la scuola secondaria di II° grado che stai frequentando?

Perché? Potresti indicarmi almeno due motivi?

STUDENTE N.1: *si, perché ho conosciuto degli amici e rispetto ad altre scuole, questa è più leggera*

STUDENTE N.2: *mi piace perché sto capendo di più rispetto agli anni precedenti e poi perché i professori sono bravi*

STUDENTE N.3: *si, perché in questa scuola vengono altri miei amici cinesi e perché è vicina a casa mia*

STUDENTE N.4: *non è che mi piace o non mi piace, io non volevo più venire a scuola e ho scelto questa dove sono ora perché ci sono i miei amici*

STUDENTE N.5: *si, mi piace la scuola secondaria che frequento, è una superiore ad indirizzo commerciale. Il vero motivo della scelta è perché è vicina a casa, così la mattina non devo alzarmi troppo presto per arrivare qui*

3) Chi tra le seguenti figure ti ha aiutato di più nella scelta della scuola secondaria che sta frequentando?

- Insegnanti

- Famiglia

- Amici

- Me stesso

- Altro (specificare)

STUDENTE N.1: *famiglia e amici*

STUDENTE N.2: *gli insegnanti*

STUDENTE N.3: *famiglia*

STUDENTE N.4: *gli amici e poi la scuola è la più vicina a casa mia*

STUDENTE N.5: *all'inizio ho ascoltato i miei genitori, ma poi ho ascoltato anche me e ho scelto questa scuola*

4) Hai mai interrotto gli studi per andare in Cina e poi riprenderli?

Conosci qualcuno che lo ha fatto? Secondo te, chi ha iniziato la scuola in Cina e poi l'ha continuata in Italia, oppure chi ha iniziato la scuola in Italia e poi l'ha continuata in Cina, ha avuto più difficoltà di chi ha iniziato un percorso di studi in Italia e l'ha continuato fino alla scuola secondaria?

STUDENTE N.1: *io no, ma delle mie amiche si. Secondo me hanno avuto più difficoltà a scuola*

STUDENTE N.2: *no ho frequentato gli studi in Cina. Conosco però qualcuno che ha fatto questa esperienza. Secondo me è una esperienza particolare*

STUDENTE N.3: *no, perché con la mia famiglia torniamo in Cina quando in Italia ci sono le vacanze e poi ritorniamo quando le vacanze qui finiscono. Stiamo via in tutto un mese*

STUDENTE N.4: *ho interrotto gli studi nel 2018 da Dicembre fino ad Aprile 2019 nell'altra scuola secondaria dove poi sono stato bocciato*

STUDENTE N.5: *si, a causa di problemi familiari due anni fa sono tornato una volta in Cina, ma solo per un breve periodo. Conosco un amico che aveva finito di frequentare la scuola media e poi i suoi genitori lo hanno portato in Cina a frequentare una scuola secondaria superiore. Io ho avuto delle difficoltà, ma piano piano le ho superate e ho capito*

5) Frequenti compagni di scuola italiani anche al di fuori dell'orario scolastico?

STUDENTE N.1: *no, non molto.*

STUDENTE N.2: *no, non frequento compagni di classe italiani fuori da scuola.*

STUDENTE N.3: *no.*

STUDENTE N.4: *no.*

STUDENTE N.5: *no.*

6) Hai una amicizia per te importante con un/a compagno/a di scuola italiano?

SI

Perché sei diventato/a suo amico/a?

NO

Per quale motivo secondo te è difficile diventare amici fra cinesi e italiani che sono compagni di scuola?

STUDENTE N.1: *no, perché abbiamo delle culture diverse e alcune volte non riesco a capire cosa i compagni di classe italiani stanno dicendo ...*

STUDENTE N.2: *no, perché non li conosco bene e non capisco come comportarmi*

STUDENTE N.3: *no, perché sono timido. Non parlo molto in classe anche perché ancora non parlo molto bene in italiano e ho paura di sbagliare a parlare e di esprimermi*

STUDENTE N.4: *si, perché in classe si giocava sempre a un gioco con le parole tutti insieme e così ho imparato l'italiano velocemente parlando, giocando con i miei compagni di classe italiani. Anche se con i compagni di classe italiani è difficile diventare amici perché non abbiamo argomenti in comune*

STUDENTE N.5: *no, perché non ho ricevuto più messaggi dai miei amici delle primarie e delle medie*

7) C'è qualche insegnante della scuola dell'infanzia che ricordi?

Perché? Ricordi qualche episodio particolare che ha reso questa persona particolarmente importante e cara per te?

STUDENTE N.1: *no, ero troppo piccola, non mi ricordo più molto*

STUDENTE N.2: *no, non mi ricordo perché ero troppo emozionata a essere in un luogo nuovo rispetto a prima, ma mi ricordo la mia scuola dell'infanzia*

STUDENTE N.3: *nessuno*

STUDENTE N.4: *mi ricordo che c'era una maestra molto cattiva di cui ho dimenticato anche il nome. E poi c'era anche una maestra che ripeteva sempre "... se non vi sporcate il tovagliolo durante il pranzo, vi regalerò dei giocattoli quando rientriamo in classe!" Poi, però, non lo faceva mai ...*

STUDENTE N.5: *mi ricordo una maestra cattiva, ma ho dimenticato il suo nome*

8) C'è qualche insegnante della scuola primaria che ricordi?

Perché? Ricordi qualche episodio particolare che ha reso questa persona particolarmente importante e cara per te?

STUDENTE N.1: *si, la maestra di Matematica. Era sempre molto dolce con me, era molto buona e ci portava sempre in giardino. Era la maestra preferita da tutta la classe e anche l'unica che ci ha accompagnato dalla prima alla quinta*

STUDENTE N.2: *si, mi ricordo i miei maestri, perché mi hanno insegnato tante cose*

STUDENTE N.3: *si, perché è stata l'unica maestra che mi ha accompagnato dalla prima alla quinta*

STUDENTE N.4: *si, un paio di maestre erano simpatiche. Non mi ricordo però episodi particolari*

STUDENTE N.5: *si, le due maestre che mi piacevano le ricordo bene anche perché abbiamo lavorato cinque anni insieme*

9) C'è qualche insegnante della scuola secondaria di I° grado che ricordi?

Perché? Ricordi qualche episodio particolare che ha reso questa persona particolarmente importante e cara per te?

STUDENTE N.1: *la Professoressa di Economia. Lei è molto brava e mi ha insegnato tantissime cose, ci ha insegnato non solo la sua materia, ma ci racconta sempre anche la sua esperienza ed è sempre con noi*

STUDENTE N.2: *si, era un Prof. di Matematica. Mi sembrava che capisse tutto*

STUDENTE N.3: *si, perché per me molti insegnanti delle medie erano bravi ad insegnare*

STUDENTE N.4: *mi ricordo un Prof. molto severo che ci ha fatto fare lezione anche l'ultimo giorno di scuola di terza media*

STUDENTE N.5: *ho memoria di quel periodo, perché gli insegnanti erano quasi tutti bravi e ricordo bene quelle che mi stavano simpatiche*

10) Per organizzare lo studio quali strategie hai?

Fai uso di un dizionario cinese-italiano? Come traduci dall'italiano al cinese e viceversa? Quali sono le tue strategie di studio e di memorizzazione?

STUDENTE N.1: *uso Google traduttore e per memorizzare traduco prima le parole in cinese per capire il significato o viceversa, poi dopo aver capito provo a ripetere in italiano*

STUDENTE N.2: *la mia strategia è usare appunti e dizionario*

STUDENTE N.3: *traduco con le app del cellulare*

STUDENTE N.4: uso quasi sempre le app del cellulare per fare traduzioni e non uso quasi mai i dizionari

STUDENTE N.5: uso la memoria per ricordare e studiare. Il dizionario non lo uso. Se non conosco le parole uso il traduttore e traduco la parola dall'italiano al cinese. Poi alle volte nel mio cervello all'improvviso viene il significato (cosa vuol dire una certa parola...)

11) Ti ricordi cosa volevi fare da grande quando eri ancora bambino, ad esempio, al termine della scuola primaria?

STUDENTE N.1: un artista... mi piaceva disegnare

STUDENTE N.2: volevo diventare grande e fare i miei pensieri ...

STUDENTE N.3: no!

STUDENTE N.4: uno scienziato

STUDENTE N.5: non mi ricordo

12) Quali sono i motivi principali che ti hanno portato a scegliere la scuola secondaria di II° grado che frequenti in questo momento?

STUDENTE N.1: perché era la scuola più vicina a casa mia e poi anche perché se divento una segretaria o una commercialista...o una o l'altra è una professione che mi piacerebbe fare

STUDENTE N.2: perché era la scuola più vicina a casa mia

STUDENTE N.3: perché ha scelto mia madre, quando ero in terza media non pensavo di fare una scuola superiore in particolare

STUDENTE N.4: perché i miei amici erano tutti in questa scuola e perché è anche la più vicina a casa mia

STUDENTE N.5: perché è vicina a casa mia e la mattina non devo svegliarmi troppo presto

13) Quando avrai terminato la scuola secondaria di II° grado hai già pensato a cosa vorresti fare nei prossimi anni? Dopo il conseguimento del diploma/titolo di studio della scuola secondaria di II° grado pensi di continuare a studiare e iniziare l'Università?

STUDENTE N.1: penso che non inizierò l'Università, ma andrò a lavorare da un commercialista o qualcosa di simile

STUDENTE N.2: non ho idea, ma ci sto pensando tanto

STUDENTE N.3: non so... sono ancora indeciso

STUDENTE N.4: non ho ancora pensato a cosa fare nei prossimi anni, ma non penso che continuo a studiare e vado all'Università

STUDENTE N.5: dopo la secondaria Superiore ho pensato di smettere e di andare a fare il parrucchiere

14) I tuoi genitori sono d'accordo con te su quello che immagini per il tuo futuro quando avrai terminato questa scuola?

STUDENTE N.1: si!

STUDENTE N.2: siamo d'accordo

STUDENTE N.3: non so, perché non ho ancora pensato a che cosa vorrei fare da grande

STUDENTE N.4: per ora non so cosa voglio fare nel mio futuro

STUDENTE N.5: mio padre è sempre d'accordo con me, basta che mi piace il lavoro

15) Frequenti o hai frequentato negli anni passati anche la scuola cinese?

Per quanti anni? Pensi che i risultati che hai ottenuto a scuola siano stati migliori alla scuola cinese o alla scuola italiana?

STUDENTE N.1: *si, verso i 5 anni ho iniziato a frequentare la scuola italiana. Non saprei rispetto ai risultati, ma penso che siano simili, cioè non buoni ma neanche cattivi*

STUDENTE N.2: *per quattro anni mi trovo più sicura alla scuola cinese anche se alle verifiche non mi sento mai così sicura, ma c'è un motivo ...perché devo ancora studiare bene italiano*

STUDENTE N.3: *si, quando facevo le medie ho frequentato anche scuola cinese, ma adesso mi sono diplomato*

STUDENTE N.4: *ho frequentato cinque anni di scuola cinese e penso che frequentare la scuola cinese sia stato meglio che frequentare la scuola italiana*

STUDENTE N.5: *si, ho frequentato la scuola cinese per quattro anni. Secondo me è più facile frequentare la scuola cinese*

16) Cosa ti è piaciuto e cosa non ti è piaciuto della scuola italiana?

Quali sono le lezioni che a scuola trovi più interessanti? Perché?

Cosa ti è piaciuto e cosa non ti è piaciuto della scuola italiana?

STUDENTE N.1: *alcune insegnanti hanno delle preferenze e altre prendono delle decisioni ingiuste*

STUDENTE N.2: *della scuola italiana mi piace la lingua e non mi piace essere giudicata come diversa. E poi mi piace informatica perché quando si scrive mi sembra di suonare la tastiera come si fa con il piano*

STUDENTE N.3: *mi è piaciuto conoscere nuovi amici*

STUDENTE N.4: *mi è piaciuto quando ci siamo divisi in gruppo e abbiamo fatto dei giochi sulle materie di scuola. Non mi è piaciuto quando i Professori sono stati troppo severi e quando insegnano certe volte fanno venire sonno*

STUDENTE N.5: *della scuola mi piaciuto incontrare gli amici e non mi è piaciuto studiare. Mi piacciono economia ed educazione fisica. Economia perché questa scuola insegna questa materia e io sono venuto qui per impararla. Educazione fisica mi piace perché si va in palestra e così riesco a fare un po' di sport*

17) Perché vuoi terminare la scuola secondaria di II° grado?

Qual è la tua motivazione a terminare questo percorso di studio?

STUDENTE N.1: *vorrei prendere il diploma*

STUDENTE N.2: *migliorare il lessico e trovare amici*

STUDENTE N.3: *per trovare lavoro in futuro*

STUDENTE N.4: *per me studiare è difficile e non mi piace molto, perché faccio fatica a ricordarmi le cose che studio*

STUDENTE N.5: *non mi piace studiare*

18) Secondo te, perché molti ragazzi della tua stessa età di origine cinese smettono di andare a scuola non completando il percorso formativo della secondaria di II° grado?

STUDENTE N.1: *perché ora ci sono tanti lavori che si possono fare anche senza il diploma*

STUDENTE N.2: *molte cause, ognuno prende la strada che deve prendere e dove continuare*

STUDENTE N.3: *per me a loro forse non piace andare a scuola*

STUDENTE N.4: *perché sono come me, non gli piace studiare*

STUDENTE N.5: secondo me non hanno più voglia di studiare e di alzarsi così presto

19) Leggi volentieri in italiano?

Se dovessi iniziare a leggere un libro che ti interessa molto, decideresti di leggerlo in cinese o in italiano?

STUDENTE N.1: mi piace più in cinese, perché capisco di più. In italiano faccio fatica

STUDENTE N.2: sì, leggo in tanti momenti anche se non so sempre quali scegliere. A volte mi dimentico di chiedere al Professore quali libri sono meglio per me

STUDENTE N.3: no, ma preferisco leggere in cinese

STUDENTE N.4: non mi piace leggere il libro, mi piace di più ascoltare

STUDENTE N.5: secondo me in cinese

20) Quali attività extrascolastiche stai facendo? (quando hai tempo libero e sei fuori dalla scuola...)

STUDENTE N.1: non faccio nessuna attività extrascolastica. Aiuto i miei genitori nel loro lavoro

STUDENTE N.2: per ora non esco dopo la scuola, perché c'è rimasto ancora qualche mese prima che finisce...

STUDENTE N.3: giocare con il cellulare

STUDENTE N.4: niente. Sto a casa ad aiutare i genitori e qualche volta la Domenica esco con gli amici

STUDENTE N.5: aiuto i genitori a lavorare

21) Potresti raccontarmi brevemente alcune tue memorie su esperienze di teatro e di musica che hai fatto nella scuola italiana (anche in passato)? Come ti hanno fatto sentire? Ad esempio, credi che ti abbiano aiutato a fare più amicizie con i tuoi compagni di classe italiani? Perché? Come? Potresti farmi degli esempi? ...

STUDENTE N.1: a me non piace molto il teatro, da piccola ero un po' timida e alcune volte mi creava terrore. Penso che non mi ha aiutato a fare più amicizia con i compagni di classe italiani

STUDENTE N.2: non mi piace fare teatro ma andare a teatro sì. Una volta sono andata in un grande teatro di Firenze a vedere uno spettacolo quando ero alla primaria. Anche alle medie sono andata per vederci un concerto, ma non si potevano fare le foto. Anche adesso alla secondaria a volte andiamo al teatro della scuola quando c'è l'assemblea ... è uno spazio grande e lì ci sentiamo tutti più rilassati

STUDENTE N.3: non mi ricordo bene. Mi ricordo però che a Natale ci facevano sentire sempre le musiche di Natale prima delle vacanze. Queste attività comunque non mi hanno aiutato a fare più amicizia con compagni di classe italiani

STUDENTE N.4: non mi piace fare teatro e quando vado a teatro insieme alla classe mi annoio e mi addormento

STUDENTE N.5: mi annoio e mi addormento

22) Potresti raccontarmi brevemente un ricordo del periodo che hai frequentato alla scuola primaria?

STUDENTE N.1: mi ricordo tantissimo della maestra di matematica, mi ricordo che l'ultimo giorno di scuola ha pianto, ma non davanti a noi ... ce lo ha raccontato l'altra maestra. Mi è dispiaciuto molto quando è finita la scuola primaria

STUDENTE N.2: l'ultimo anno della primaria quando siamo stati in gita con la classe siamo andati dentro a un'isola nel lago Maggiore. Ci siamo divisi in gruppi e abbiamo giocato a "caccia al tesoro" e il mio gruppo ha vinto sei portafogli

STUDENTE N.3: *quando ero in quinta primaria mi ricordo che stavamo andando in palestra e c'erano dei compagni di classe che facevano casino, quindi la maestra ha deciso di farci ritornare in classe tutti quanti. Ho pianto perché per me non era giusto. È stata l'unica volta che ho pianto alla scuola primaria*

STUDENTE N.4: *alle primarie ricordo quando ho fatto amicizia con un compagno di classe italiano parlando di un gioco che si chiama "Clash of clans" ... così ho imparato l'italiano velocemente*

STUDENTE N.5: *un giorno la maestra ci ha portati allo stadio, poi all'improvviso è arrivata una grande pioggia. Siamo andati a ripararci perché c'era stata una piccola alluvione, ma siamo tornati a scuola tutti bagnati*

23) Potresti raccontarmi brevemente un ricordo del periodo che hai frequentato alla scuola secondaria di I° grado?

STUDENTE N.1: *mi ricordo la gita di fine anno all'isola d'Elba. Eravamo tre in stanza e le due compagne di classe che erano con me sono state molto gentili e carine. Abbiamo giocato e parlato insieme ... abbiamo fatto anche confusione di sera*

STUDENTE N.2: *l'ultimo anno delle medie è stato anche l'anno in cui sono stata bocciata per via delle assenze ... sono stata anche bullizzata forse perché sono troppo debole nel cuore*

STUDENTE N.3: *alla festa per l'ultimo anno della scuola media abbiamo fatto un concerto, però non è andata molto bene*

STUDENTE N.4: *alle medie non mi è piaciuto molto frequentare la scuola perché il coordinatore degli insegnanti era molto severo e quando faceva lezione era molto noioso e a me faceva venire sonno*

STUDENTE N.5: *un giorno mi ricordo che una Professoressa ci ha portato a fare una breve gita al centro di Firenze mentre altre classi con alunni della nostra stessa età partivano per andare in posti più belli e più lontani*