

Tra diffidenza e accoglienza: le frontiere della scuola contemporanea

Between suspicion and reception: challenges for contemporary school

LUISA ZINANT

Starting from a brief overview of today society, the paper analyzes the role of school systems in the reception and inclusion of students without Italian citizenship. The first part of the paper is focused on the policies made by the Italian government in order to promote the practices of reception and insertion of those students. In the second part of the article the paper explains the ways of reception applied in Italian educational contexts. In the third and last part of the work, after some pedagogical considerations, the paper offers a different perspective in the reception issue with the aim to create, for all students (not just for migrant and postmigrant ones) an inclusive and interactive educational space, trying to go in these manner 'beyond' the traditional concept of reception itself.

KEYWORDS: MIGRATION PROCESSES, SCHOOL RECEPTION, POLICIES AND PRACTICES OF INCLUSION, CURRICULA, PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

*«Le frontiere? - ha affermato il grande viaggiatore norvegese Thor Heyerdhal -
Esistono eccome. Nei miei viaggi ne ho incontrate molte e stanno tutte nella mente degli uomini»
(Aime, 2004, p. 6)*

Migrazioni e globalizzazione: alcuni riferimenti iniziali

Frontiere, confini, barriere, muri, respingimenti, diffidenza...

Sono queste alcune delle risposte che negli ultimi mesi non pochi governi a livello internazionale hanno dato o vorrebbero dare alle migliaia di persone che stanno cercando di emigrare dalle loro nazioni.

Queste soluzioni – faccia di una medaglia che presenta nel suo retro anche numerose possibilità ed esperienze di segno opposto – sono state probabilmente ipotizzate non prendendo in seria considerazione il motivo per il quale le persone emigrano.

Secondo il filone specifico della sociologia delle migrazioni (ad es. Ambrosini, 2005; 2008, 2009; Pollini, Scidà, 1998; Torrese, 1998; Sayad, 1999; Zanfrini, 2007) sarebbe infatti corretto parlare di 'processi migratori', al plurale, per indicare un insieme di possibilità di situazioni

che intersecano motivi demografici, economici, politici, ambientali, ecc. contestuali che portano uomini e donne a pensare ad un progetto migratorio o ad essere costretti a farlo (Allievi, Dalla Zuanna, 2017, p. 3; Bauman, 1998, trad.it. 1999, p. 104; Zanfrini, 2007, pp. 42-46). Questi ultimi, senza volerlo, stanno riempiendo le pagine dei quotidiani nazionali e internazionali¹ per il solo fatto di esistere e di voler ricercare una vita migliore altrove; uomini e donne (e bambini) che sono in realtà anche 'altro' rispetto alle 'etichette' che di volta in volta vengono affidate loro di 'immigrati', 'rifugiati', 'richiedenti asilo', 'profughi', 'clandestini', 'stranieri', 'extracomunitari', ecc. e che a lungo, o forse per sempre, saranno a loro cucite addosso.

Tuttavia, la 'questione' migratoria è talmente variegata che richiederebbe analisi e dissertazioni molto più approfondite rispetto ad una semplice e riduttiva retorica, capaci cioè di andare oltre gli estremi della 'frontiera' migratoria composta, da un lato, dalla visione

dell'immigrato come un problema, se non addirittura un pericolo da allontanare, e, dall'altro, della persona migrante come un individuo, a priori, portatore di comportamenti e valori positivi, in grado quindi di considerare le 'persone' (Aime, 2004) che si celano dietro a suddette definizioni.

La complessità di tale questione consiste innanzitutto nel fatto che, come sostiene Abdelmalek Sayad, la migrazione è un “processo totale”, che coinvolge cioè sia il migrante che la società accogliente. In questo caso, anche l'integrazione, se vista come qualcosa che riguarda la presenza degli immigrati come corpi estranei alla società d'accoglienza, può essere considerata «totalmente imposta, esteriore all'oggetto di cui essa tratta» (1999, trad. it. 2002, p. 164).

Esistono, infatti, diversi modelli di integrazione a livello statale e sovrastatale (Albarea, Izzo, Macinai, Zoletto, 2006; Ong, 2003, trad.it 2005) che non sempre corrispondono con le modalità di integrazione pensate dalle persone emigrate da un'altra nazione, progetti che a loro volta non è detto coincidano con le idee dei familiari rimasti nello Stato d'origine o con il gruppo di parenti e amici emigrati nel medesimo Paese (Santerini, 2003, pp. 166-172).

Processi di integrazione questi che necessariamente sono condizionati anche da forze che, nello stesso arco temporale e nelle stesse coordinate spaziali, possono viaggiare (ed effettivamente viaggiano) in direzioni opposte seguendo da un lato la direttrice dell'accoglienza, dell'apertura, dell'incontro, dello scambio, dall'altro quella della diffidenza, della chiusura, della paura, del sospetto, mettendo quindi la persona migrante nella condizione di oscillare tra queste due forze. Franca Pinto Minerva chiarisce questo punto affermando che:

Il secolo appena iniziato ha immediatamente registrato le pesanti conseguenze della conflittualità tra richieste di apertura e di universalità e chiusure e rivendicazioni particolaristiche. Istanze di de-territorializzazione si contrappongono tragicamente a istanze di ri-territorializzazione, di ritorno alle radici, di difesa di specificità linguistiche-culturali-religiose (Pinto Minerva, 2002, p. 104),

in cui sembra molto lontana la “cittadinanza terrestre” auspicata alla fine del secolo scorso da Edgar Morin

(1999, trad. it. 2001, pp. 73, 77-80; 1999, trad. it. 2000, pp. 72-75).

Senza addentrarsi in questioni che meriterebbero approfondimenti ulteriori, è possibile però affermare che questo spaccato sociale sembra complicarsi ulteriormente dall'equilibrio precario sulle politiche migratorie da tempo presente a livello internazionale che negli ultimi mesi sembra ancora più difficile riassetare. Sono numerosi gli Accordi, le Convenzioni, le Comunicazioni ufficiali, le Risoluzioni² che cercano in modi e con scopi diversi di regolamentare il flusso di persone che per vari motivi si muovono all'interno o dall'esterno verso i Paesi dell'Unione Europea, cercando di far fronte ad una situazione sempre più intricata. Ciò deriva, infatti, non solamente dall'elemento di per sé strutturale della migrazione, ovvero il muoversi da un posto all'altro, fattore questo che secondo numerosi Autori contraddistingue da sempre la storia dell'umanità (Banks, 2009, p. 10; Dello Priete, 2017, p. 351; Damiano, 1998, p. 73; Pinto Minerva, 2002, p. V; Santerini, 2003a, p. 19; Zanfrini, 2007, pp. 51-69), ma anche dagli aspetti politici (es.: il caso dei rifugiati o dei minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo³), economici (es.: l'inserimento nel mercato del lavoro), sociali (es.: la ricerca di un'abitazione), educativi (es.: corsi di lingua italiana per adulti e/o l'inserimento scolastico dei figli), ecc. che tale spostamento porta con sé. E tutti questi elementi sono in realtà oltremodo complessi perché strettamente correlati alla (e/o originati dalla) tanto discussa 'globalizzazione', termine questo che in maniera volutamente provocatoria Zygmunt Bauman definì come «un mito, un'idea fascinosa, una chiave con la quale si vogliono aprire i misteri del presente e del futuro» (1998, trad.it. 2002, p. 3). Senza entrare nel dettaglio di quali possano essere questi 'misteri', si considera importante tenere in considerazione il fatto che la globalizzazione, grazie soprattutto alle nuove tecnologie della comunicazione e alla maggiore mobilità internazionale, abbia contribuito a creare e continui quotidianamente a creare una «crescente interconnessione di regioni diverse del mondo, processo [questo] che genera forme complesse di interazione e interdipendenza» (Thompson, 1995, trad.it. 1998, p. 211), in cui si integrano di volta in volta «processi materiali e simbolici» (Santerini, 2003a, p. 87) di carattere sempre più transnazionale⁴. «Nessuno di noi –

come afferma a tal proposito Martha C. Nussbaum – può dirsi estraneo a questa interdipendenza globale» (Nussbaum, 2009, p. 96) tanto più che

mai prima d'ora nella storia delle migrazioni mondiali lo spostamento di gruppi diversi per lingua, religione, etnia e cultura è stato così rapido e numeroso, suscitando questioni inedite [anche] sui temi della cittadinanza, dei diritti, della democrazia e dell'educazione⁵ (Banks, 2009, p. 10).

Ed è proprio di educazione o, meglio, di come questi processi migratori, padri e allo stesso tempo figli della globalizzazione, siano entrati nelle scuole italiane, contribuendo a modificarne l'aspetto strutturale e la missione educativa stessa che verterà questo articolo.

Processi migratori e scuola in Italia: un excursus tra numeri e normative

Se è vero che l'Italia è stata interessata sin dalla sua stessa costituzione da emigrazioni della sua popolazione verso l'esterno (soprattutto verso l'America e alcuni Stati europei economicamente "trainanti", per un totale di circa 30 milioni di espatriati dall'Unità d'Italia ad oggi; Fiorucci, Catarci, 2015, pp. 15-16) così come all'interno dei suoi confini (per la maggior parte dei casi dal Sud al Nord dello stivale) nel corso dei primi anni '70, il Bel Paese viene coinvolto non solo dal riorientamento dei flussi (causato dalla chiusura delle frontiere di alcuni Stati europei) ma soprattutto da un loro stesso incremento. Il 1973 è, infatti, l'anno in cui si sono registrati i primi flussi migratori di carattere internazionale i quali però inizialmente non destarono particolare attenzione nell'opinione pubblica italiana. Interesse che invece aumenta in seguito alla pubblicazione del *XII Censimento generale della popolazione* del 1981, nel quale tali dati prendono forma e contribuiscono a trasformare l'Italia da terra di emigranti a "paese di immigrazione" (Pugliese, 2002, p. 72).

Infatti, situando la considerazione di Banks al contesto italiano, si può affermare che nel corso degli ultimi decenni, il numero di persone che ha deciso di emigrare in Italia, e, soprattutto, di risiedervi in maniera stabile, sia aumentato in maniera esponenziale.

Tale dato emerge non solo dalle Indagini demografiche ISTAT ma anche dai Rapporti MIUR-ISMU che da anni aggiornano il numero di studenti con cittadinanza non

italiana, scattando una fotografia di una scuola (e quindi di un Paese) in continua trasformazione, «inevitabilmente mossa, in avanti» (Queirolo Palmas, 2009, p. 60).

I numeri, in generale incapaci di restituire la complessità delle vite, delle aspirazioni, delle percezioni, dei progetti, delle storie di questi ragazzi e ragazze (descritte invece da: Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005; Colombo, 2005, 2012; D'Aniello, 2012; D'Ignazi, 2008; Favaro, 2009; Favaro, Napoli, 2004; Favaro, Papa, 2009; Fiorucci, 2012; Galloni, Ricucci, 2010; Zoletto, 2007) riescono in tal caso a delineare chiaramente suddetta tendenza: nell'anno scolastico 1983/1984 (I rilevazione ufficiale) vi erano 6.104 studenti con cittadinanza non italiana, lo 0,06% della popolazione scolastica totale; qualche anno dopo nel 1990/1991 il numero è triplicato (18.794 allievi, pari allo 0,19%). Questi dati, probabilmente irrilevanti per nazioni quali l'Inghilterra, la Francia, la Germania, da decenni abituate al multiculturalismo, hanno segnato un punto critico per l'Italia, impreparata a gestire flussi migratori sia dal punto di vista amministrativo che legislativo, tant'è che per l'inserimento dei primi studenti figli di genitori immigrati si ricorse, fino al 1987, alle norme presenti nel *Testo Unico delle Leggi di Pubblica Sicurezza* del 1931 e ad alcuni provvedimenti dei ministeri dell'Interno e del Lavoro, nel frattempo intercorsi (Biagioli, 2008, p. 47). Per tal motivo, verso la fine degli anni '80 viene esplicitato l'intento, legato alla stessa Costituzione, di garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine presenti in Italia, il diritto all'istruzione. Da questo punto di partenza, viene stilato il documento che ha introdotto in Italia l'educazione interculturale, accompagnata ad uno più specifico orientamento per l'inserimento degli alunni di origine non italiana: la circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri – L'educazione interculturale*. Tale documento risulta particolarmente importante perché se nella Circolare precedente, la n. 301 dell'8 settembre 1989 *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative del diritto allo studio*, l'attenzione era posta principalmente sugli alunni stranieri (cercando di disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine), nella circolare del 1990 vengono invece coinvolti tutti gli alunni della classe

(migranti e autoctoni), nell'ottica di un reciproco arricchimento, da promuovere attraverso la collaborazione con le famiglie e la comunità.

Il cammino legato alla formulazione della normativa per l'inserimento e la prima accoglienza degli alunni con *background* culturali diversi, così come per l'educazione interculturale rivolta a tutti gli alunni, era stato quindi avviato in maniera ufficiale e trovò un immediato riscontro nel vivere quotidiano delle aule scolastiche in quanto, negli anni successivi, il numero di studenti con cittadinanza non italiana aumentò sino ad arrivare nell'a.s. 2000/2001 a contare 147.406 alunni (pari all'1,70% degli studenti totali).

Nel corso di quella decade, l'iter legislativo continuò serrato. Tra i vari decreti e circolari redatti in quegli anni, si vuole ricordare la circolare ministeriale n. 73 del 2/3/1994, denominata *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*. Nel documento si ribadisce che l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento che si dovrebbe concretizzare nel vivere e far vivere esperienze, nell'attività quotidiana dei docenti e dovrebbe essere concretizzata anche con dei significativi collegamenti interdisciplinari. Su quest'ultimo punto è centrato lo studio pubblicato nel 1995 negli Annali della Pubblica Istruzione intitolato *L'educazione interculturale nei programmi scolastici*, nel quale viene esplicitata ancor meglio l'importanza di inserire in tutte le materie dei riferimenti interculturali perché è proprio tale dimensione che dovrebbe accompagnare il percorso formativo ed educativo delle nuove generazioni. Infine, nel 2000, la *Commissione nazionale per l'educazione interculturale* (istituita dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1997) elabora il documento *Educazione Interculturale per la scuola dell'autonomia* (2000), in cui si ribadisce che l'educazione interculturale si prospetta come la risposta più avanzata rispetto alle modificazioni sociali nazionali, europee e mondiali ed alla conseguente domanda di istruzione e formazione di ogni persona e della collettività. Cambiamenti questi che diventeranno realmente evidenti nel corso dei dieci anni successivi periodo in cui si registra un incremento esponenziale di studenti con cittadinanza

non italiana: nell'anno 2010/2011 tali alunni sono infatti 710.263, pari al 7,86% del totale.

Per dare una risposta adeguata ad una trasformazione così significativa della scuola (e della società) italiana, nella prima decade del nuovo millennio, sono state formulate - anche seguendo l'indagine della Commissione europea *L'Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa* (2004) - delle *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI, 2006) in cui viene dichiarata esplicitamente la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale.

Sulla scia di queste *Linee Guida*, nell'ottobre del 2007, a seguito della pubblicazione delle *Indicazioni per il curricolo*, l'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale* (MPI), redige un documento fondamentale in tale prospettiva: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Constatando che la presenza «di alunni stranieri è un dato infatti ormai strutturale del nostro sistema scolastico», si esplicita conseguentemente l'idea che l'

Insegnare in una prospettiva interculturale [voglia] dire [...] assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze (p. 4).

Nel testo si sottolinea inoltre come la scuola debba lavorare congiuntamente con le famiglie e con il territorio per la promozione di quello che nelle *Indicazioni per il curricolo* dello stesso anno viene definito «nuovo umanesimo», basato sostanzialmente su quattro principi chiave: l'universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l'altro e l'interculturalità. In particolare, vengono stilate dieci linee di azione (raggruppate in tre macro-aree: azioni per l'integrazione, azioni per l'interazione interculturale, gli attori e le risorse) che caratterizzano il modello di educazione interculturale della scuola italiana.

Il 2010 è ricordato per la Circolare Ministeriale dell'8 gennaio *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana* in cui è stato stabilito il “tetto” del 30% alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana presente in ciascuna classe, limite

questo che ha suscitato lunghi dibattiti sulla scena politica ed educativa nazionale.

Arrivando ai giorni nostri, il dato più recente (relativo all'anno scolastico 2015/2016, Borrini, De Sanctis, 2017) indica un ulteriore incremento degli alunni con cittadinanza non italiana, arrivati a 814.851 presenze, pari al 9,23% della popolazione scolastica totale. Anche in questo caso, la legislazione ha seguito di pari passo questa presenza, emanando nel 2012 le *Indicazioni per il curricolo*, entro le quali vi è il paragrafo *Una scuola di tutti e di ciascuno* in cui viene sottolineato il ruolo della scuola nel promuovere l'inclusione.

Un paio d'anni dopo, il MIUR pubblica un aggiornamento rispetto al testo del 2006 delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (Circolare ministeriale n. 4233 del 19 febbraio 2014) in cui vi è una distinzione tra minori non accompagnati, alunni rom, sinti, camminanti, alunni arrivati con adozione internazionale, ecc.. In tale documento vengono inoltre indicati alcuni suggerimenti per la prima accoglienza, il coinvolgimento delle famiglie, le scuole a forte presenza migratoria, la valutazione, la valorizzazione del plurilinguismo. Questi aspetti vengono ripresi anche nel documento presente nel Rapporto Miur ISMU del 2015 intitolato *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Il testo contiene dieci raccomandazioni e proposte operative, desunte dalle migliori pratiche scolastiche, finalizzate ad una corretta e più efficace organizzazione delle modalità di accoglienza e integrazione, nella dimensione plurilingue e multiculturale che è divenuta la normalità per la gran parte delle scuole italiane.

L'accoglienza al 'banco' di prova

I dati poc'anzi riportati indicano quindi come i processi migratori abbiano avuto nei contesti educativi italiani dei riscontri 'visibili', raffigurabili con i volti dei bambini e delle bambine (e dei loro genitori) iscritti in tali contesti e, parimenti, come i governi via via succedutisi nel corso degli anni abbiano cercato di rispondere alle richieste di educazione di tali ragazzi e ragazze, divenuti parte integrante della scuola italiana.

Tuttavia, se finora sono stati discussi numeri e normative, risulta ora importante addentrarsi più propriamente nei

contesti educativi e cercare di comprendere cosa avviene nel momento in cui quei volti, spesso disorientati, si affacciano nelle scuole italiane.

Solitamente l'*iter* per l'accoglienza e l'inserimento di un bambino neo-arrivato in Italia segue le indicazioni presenti nell'articolo 45 del decreto n. 394 del 31 agosto 1999 riferito all'iscrizione scolastica, così come gli spunti più recenti derivanti dalle *Azioni per l'integrazione* presenti ne *La via italiana per la scuola interculturale e l'inserimento degli allievi stranieri* (pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola-famiglia, italiano lingua seconda, valorizzazione del plurilinguismo, relazioni con le famiglie straniere e orientamento). In tali procedure, inserite solitamente nel Protocollo di accoglienza e nella fase della prima conoscenza⁶, vengono esplicitati i vari aspetti che compongono la dimensione 'accoglienza scolastica'. Il riferimento è agli elementi di carattere amministrativo (la garanzia di istruzione rivolta a tutti gli alunni, l'inserimento nella classe corrispondente per età anagrafica, salvo rare eccezioni), comunicativo e relazionale (i colloqui e gli incontri per la prima conoscenza), educativo-didattico (i tempi e i modi dell'effettivo inserimento nella classe, accoglienza, l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, l'adattamento dei programmi con interventi personalizzati, la valutazione⁷, la formazione del personale scolastico) e sociale (rapporti e collaborazioni con il territorio, le associazioni, gli enti che possono contribuire a costruire una rete che faciliti l'integrazione degli alunni).

Gli spunti pratici che si potrebbero adottare per cercare di rendere 'accoglienti' i livelli comunicativi e amministrativi – i primi cioè che intervengono nel momento in cui la famiglia con *background* migratorio arriva al cancello, alla 'frontiera' della scuola – sono molti. Tra i vari, la traduzione in lingue diverse dall'italiano⁸ della cartellonistica (esterna ed interna), dei libretti informativi sul sistema scolastico italiano, delle schede di presentazione dell'Istituto, dei moduli d'iscrizione, dei questionari per neo-arrivati, così come l'adozione di un calendario interculturale (Luatti, 2004, pp. 370-371) potrebbero contribuire ad avvicinare le famiglie con cittadinanza non italiana ad un mondo per loro ancora sconosciuto, sul quale camminano in punta di piedi, nell'incertezza di una *betweeness* (Albarea, Zoletto, 2006;

Bhabha, 1994; Shreefter, Brenner, 2001) che probabilmente caratterizzerà a lungo la loro nuova vita.

Le vulnerabilità degli studenti e delle famiglie arrivati in Italia da un altro Paese sono infatti, come evidenzia Graziella Favaro, «silenziose» (2011, p. 49) oltre che molteplici.

La metafora delle bambole che ricevono un uguale colpo e rispondono al trauma in maniera diverse ci ricorda che sono importanti le risorse individuali (il materiale di cui esse sono fatte – nel caso specifico: vetro, plastica e acciaio), la natura del colpo (le condizioni della migrazione), ma anche le caratteristiche del pavimento sul quale vanno a cadere. Il “pavimento” siamo noi. La scuola e il contesto d'immigrazione possono esacerbare il colpo e moltiplicare la fatica; possono essere luoghi neutri e indifferenti che lasciano allo straniero il compito di trovare da solo il cammino d'integrazione, contando solo sulle proprie risorse; oppure possono essere spazi educativi di crescita attenti ai bisogni di ciascun bambino (Favaro, 2001, p. 61).

Vi sono, infatti, diverse 'pavimentazioni', diversi atteggiamenti che il Dirigente e/o gli Insegnanti e/o il Personale ATA possono manifestare nel momento in cui si presenti nella 'loro' scuola una coppia di genitori con cittadinanza non italiana con l'intenzione di iscriverci il proprio figlio. In questo momento, quanto presente nei decreti legislativi, nei vari regolamenti scolastici, nei testi dei maggiori esperti di pedagogia interculturale, possono divenire evanescenti se non sono accompagnati da intenti e azioni contraddistinti realmente da una volontà di accogliere, incontrare, valorizzare tale bambino (e la sua famiglia). Per tale incontro, sarebbe oltremodo importante essere consapevoli dell'esistenza di alcuni «equivoci del multiculturalismo⁹» (Zoletto, 2002) nei quali, inconsapevolmente, ci si potrebbe incagliare e che, in maniera velata ma quotidiana, potrebbero minare paradossalmente proprio l'accoglienza che si intendeva creare.

Ciò sembra essere rilevante anche perché questi atteggiamenti si ripercuotono poi sull'aspetto educativo-didattico e sociale dell'accoglienza. A fronte di ciò, nei momenti di prima conoscenza, potrebbe essere importante indagare anche le abilità linguistiche che il futuro studente possiede nel suo bagaglio personale e familiare, così come le esperienze maturate prima dell'arrivo in Italia e,

nondimeno, le (eventuali) relazioni con familiari e referenti di associazioni presenti nel territorio circostante.

Se, in tali ambiti, ci si ferma infatti all'attuazione dei Protocolli di accoglienza, alla preparazione di programmi separati e distinti rispetto a quelli della classe (Bettinelli, 2004, p. 90), se si rimane quindi ancorati all'interculturale come «strategia d'emergenza» (Cambi, 2001, p. 21), alle attenzioni da rivolgere solamente alle differenze insite nell'allievo con cittadinanza non italiana (es.: italiano come lingua seconda), senza considerare il suo essere inserito in un contesto classe che a sua volta appartiene ed è condizionato da uno specifico contesto sociale e culturale che risente di continui apporti transnazionali, lo sguardo sarà sempre incompleto, parziale, miope. Come da tempo proposto da molti autori (ad es. Bettinelli, 2004; Cambi, 2001; Catarci, 2008, 2015; Demetrio, Favaro, 2002; Favaro, Luatti, 2004; Granata, 2016; Giusti, 2001, 2005; Gundara, 2000, 2015; Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, 2008, 2015; Fiorucci, Catarci, 2015; Portera, 2006, 2013; Santerini, 2010; Tarozzi, 2015; Zinant, 2014; Zoletto 2007, 2012) e come, peraltro, attuato in diverse realtà scolastiche italiane, sarebbe quindi importante riuscire ad ampliare lo sguardo e rivolgerlo a tutti gli alunni e a tutte le alunne della classe, prevedendo quindi delle attività interculturali interdisciplinari che muovano in tale direzione. Questa indicazione occupa un posto di rilievo anche nei documenti ministeriali, a partire dalle *Indicazioni per il curricolo* del 2007 in cui si legge che l'obiettivo ultimo della scuola d'oggi consiste nella promozione di attitudini, comportamenti, conoscenze, abilità, in una (discussa) parola, competenze¹⁰, orientate alla formazione di un «nuovo umanesimo» (MPI, 2007a, p. 20). Sarebbe quindi importante pensare alla didattica e alla pedagogia interculturale non solo in considerazione della composizione multiculturale della classe – il problema cioè che Christine Sleeter definirebbe “them” focus (Sleeter, 2010, p. 117) – ma, al contrario, come

risposta più idonea alla globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, alla crescente compresenza di più usi, costumi, religione, lingue, modalità comportamentali (Portera, 2003, pp. 300-301).

Compresenza questa che viene ulteriormente amplificata dagli alunni e dalle alunne nati in Italia da genitori con *background* culturali diversi, secondo la normativa vigente

considerati stranieri¹¹. Questi ragazzi e ragazze costituiscono le cosiddette 'seconde generazioni'¹², le cui biografie personali e familiari presentano caratteri di volta in volta cangianti, situati, sicuramente diversi da quelli degli alunni con una storia migratoria alle spalle, e per i quali, vista la delicatezza della questione, sarebbe necessaria una trattazione a parte¹³. Tuttavia, nel presente contributo, risulta importante ricordare questi giovani perché rappresentano il 58,7% degli 810.049 allievi con cittadinanza non italiana e il 5,4% degli studenti complessivamente presenti nel Paese. Nel 2011/2012 questi alunni erano 334.300 mentre qualche anno più tardi, nell'a.s. 2015/2016, erano già 479.000, registrando un incremento del 43,2%. Questi numeri, già esplicativi di una situazione in continua evoluzione, assumono un valore ancora maggiore considerando la diminuzione degli studenti con cittadinanza italiana e la flessione di -27.450 alunni rispetto all'anno precedente degli studenti di prima generazione. Da ciò, infatti, si può supporre che sia proprio

la crescita del numero degli studenti di seconda generazione che contribuisce ad ammortizzare parzialmente la variazione negativa della popolazione scolastica complessiva (Borrini, De Sanctis, 2017, p. 16).

Queste informazioni cambiano decisamente la prospettiva finora descritta.

Tenendo in considerazione questi dati è infatti possibile ipotizzare che l'eterogeneità presente nella scuola 'italiana' del prossimo futuro non sarà caratterizzata prevalentemente da studenti provenienti da altri Paesi (al momento sono circa 200 le nazionalità presenti), ma sarà sempre più contraddistinta dai differenti modi dei post-migranti, quanto degli autoctoni, di essere 'nuovi italiani' (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009), in uno scambio di appartenenze, pratiche, culture dei pari (Corsaro, 2003) attraversato quotidianamente da flussi transnazionali che ne modificano la struttura. Per tal motivo, il sistema di accoglienza così come finora descritto potrebbe non bastare.

L'accoglienza 'oltre' l'accoglienza

Come si è visto, la maggior parte delle scuole italiane sono contraddistinte dalla compresenza di allievi con

background culturali diversi (multicultura), in alcuni casi in percentuali molto elevate¹⁴. Anche in virtù della normativa vigente, tutte queste istituzioni scolastiche dovrebbero prevedere delle attività curricolari interdisciplinari, al fine di promuovere quotidianamente la conoscenza, il dialogo, lo scambio vicendevolmente arricchente tra differenze (interculturalità). Tuttavia, come ben evidenziato da un'indagine di Giovanna Zincone svolta in 12 istituti di Torino (2010, pp. 113-156), vi sono ancora diversi contesti in cui si registrano atteggiamenti di chiusura, di selezione, di delega nei confronti degli studenti con cittadinanza non italiana e delle loro differenze.

Tuttavia, le differenze che presentano gli studenti di cittadinanza non italiana così come coloro che sono nati in Italia da genitori provenienti da altre nazioni costituiscono solo la punta di un *iceberg* composto da molteplici 'strati' di diversità che da sempre caratterizzano le aule della scuola italiana ma che, proprio come nei ghiacciai millenari, sono rimaste nascoste o parzialmente intraviste: ci si riferisce alle diversità di genere, di situazioni familiari, sociali, economiche, di orientamento sessuale, di provenienza regionale (migrazioni interne all'Italia), differenze di religione, di abilità, di interessi che hanno reso i contesti educativi italiani «eterogenei» (Zoletto, 2012) ben prima dell'arrivo di alunni con cittadinanza non italiana. Differenze queste che fino a qualche anno fa non creavano il disorientamento¹⁵ che hanno invece creato tra gli operatori scolastici altre tipologie di diversità (cittadinanza, lingue, tratti somatici, capi di abbigliamento, ecc.) conosciute attraverso le persone emigrate da altri Paesi. Questi ultimi aspetti sarebbero in realtà da considerare alla stregua delle diversità storicamente presenti nella classi italiane, certo con attenzioni specifiche in taluni casi (riferiti ad esempio alla questione linguistica) ma, in termini assoluti, come parti di un'identità flessibile originata da tratti culturali altrettanto dinamici, in continua trasformazione. Come specifica Amartya Sen, infatti,

La cittadinanza, la residenza, l'origine geografica, il genere, la classe, la politica, la professione, l'impiego, le abitudini alimentari, gli interessi sportivi, i gusti musicali, gli impegni sociali e via discorrendo ci rendono membri di una serie di gruppi. Ognuna di queste collettività, a cui apparteniamo simultaneamente, ci conferisce un'identità specifica. Nessuna di

esse può essere considerata la nostra unica identità, o la nostra unica categoria di appartenenza. [...] Tutti noi effettuiamo costantemente delle scelte, quantomeno implicite, riguardo alle priorità da assegnare alle nostre varie affiliazioni e associazioni (Sen, 2006, pp. 6-7)

che potrebbero essere d'aiuto nel momento di conoscenza e scambio con gli alunni che arrivano da altre nazioni o che, pur avendo genitori rumeni, marocchini, tunisini, cinesi, ecc., sono nati in Italia.

In tal senso, potrebbe essere utile il suggerimento di Enzo Colombo e Giovanni Semi (2012, p. 17) di non incorrere in «eccessi di uguaglianza» o, al contrario, in «eccessi di identità» (per riprendere Marco Aime, in 'eccessi di cultura'), ma di concepire le diversità come risorse 'politiche'¹⁶ (nell'accezione nobile della parola), come uno strumento utile all'azione collettiva, alla definizione della realtà comune che si contestualizza, si modifica, si intreccia ad altre diversità nello spazio del quotidiano e delle sue pratiche (*ivi*, pp. 20-34). Si tratterebbe quindi di passare dal considerare le diversità come «aspetto di complessità e difficoltà, in un'opportunità per confrontarsi [...], spostando l'attenzione dal "chi siamo" al "come stiamo insieme"» (Ricucci, 2010b, p. 60) e, soprattutto, al cosa facciamo e potremmo fare insieme.

È questa, infatti, l'ottica proposta anche da Elena Besozzi, quella cioè di spostare l'attenzione da una «normale diversità», quella dell'eterogeneità presente nella classi del Paese, ad una di «diversa normalità» (Besozzi, 2015, p. 134), cambiando la rappresentazione della stessa. Normalità che per i ragazzi d'oggi è fatta di

bisogni, rappresentazioni, desideri, immaginari, stili, consumi [che] attraversano le frontiere anche grazie ad un confronto mediatico quotidiano che, pur nella diversità delle scelte e delle appartenenze, accomuna (Zinant, 2014, pp. 35-36).

Questi aspetti sono, infatti, influenzati, come precedentemente accennato, da

una transnazionalità che qualifica la comunanza di un'esperienza generazionale: ciò consente di [...] enfatizzare piuttosto l'appartenenza a una comune condizione esistenziale nelle diverse fasi della crescita» (Besozzi, 2006, pp. 182-183).

In tal senso, sarebbe quindi importante mantenere gli strumenti finora utilizzati per l'inserimento e la prima conoscenza degli alunni neo-arrivati (accoglienza dell'alunno con cittadinanza non italiana), così come le esperienze di rivisitazione delle discipline (e relative metodologie didattiche¹⁷) in ottica interculturale e interdisciplinare (accoglienza dell'alunno inserito in un contesto classe in cui ci si arricchisce vicendevolmente dal confronto fra diversità) ma sarebbe probabilmente ancora più importante cercare di affiancare a tali attenzioni anche un'ulteriore tipologia di accoglienza, quella cioè da riservare, a livello curricolare, nei confronti «dei saperi degli educandi» (Freire, 1996, trad. it. 2004, pp. 26-27). L'intento del suggerimento proposto da Paulo Freire sembra essere quello di rendere consapevoli i docenti dell'importanza delle esperienze quotidiane degli allievi, delle loro «pratiche» (Hall, 1997, p. 2), al fine di creare dei programmi significativi e situati.

In tale passaggio, giocherebbe un ruolo cruciale la capacità degli insegnanti di «scendere sul terreno degli allievi» (Zoletto 2007, pp. 104-111), nuovamente, di tutti gli allievi e di tutte le loro differenze e comunanze, per riuscire così ad inserire in chiave pedagogica, il «brusio di pratiche» (De Certeau, 1980, trad. it, 2001) che caratterizza le loro vite, 'accogliendo' anche quelle più scomode (videogiochi, smart phone, cartoni animati, serie televisive, ecc.), quegli aspetti cioè della società contemporanea che secondo il luogo comune non dovrebbero essere portati nelle aule scolastiche e ai quali invece, seguendo il pensiero di Michele Corsi, bisognerebbe «spalancare porte e finestre» (2003, p. 87).

Sarebbe, quindi, importante provare ad aprire dei varchi in sede di programmazione entro i quali inserire i molti linguaggi che utilizzano i giovani d'oggi per tessere trame di giorno in giorno inedite, provando così a rendere maggiormente significativi e inclusivi i curricoli (Zinant, Zanon, Zoletto, 2016).

Di esempi in tal senso ve ne sono molti: si va dalle ricerche svolte da Anne H. Dyson (1997) in una scuola americana con alta presenza migratoria, riguardanti l'analisi e le successive attività sui testi presenti nelle trame dei super eroi preferiti dagli studenti e dalle studentesse di provenienza, lingua, classe sociale, ecc. diverse, al lavoro sulle canzoni *hip hop* effettuato da Gregory Dimitriadis (2009) in simili contesti eterogenei. E ancora, dalle

molteplici possibilità presenti nel volume *Literacies* di Mary Kalantzis e Bill Cope (2012) sempre attinenti ai testi di diverso genere (letterario, musicale, ecc.) amati dai ragazzi d'oggi, alle attività linguistiche raccolte a livello europeo, presenti nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier, Panthier, 2016). Infine, si vogliono menzionare gli spunti educativi e pedagogici offerti da Anna Antoniazzi (2015) sui protagonisti di cartoni animati crossmediali e parimenti le proposte pensate da Lerida Cisotto (2011) per lavorare sull'alfabetizzazione emergente, partendo anche in questo caso dai personaggi dei cartoni amati dai bambini, proposte queste originate dalla convinzione dell'Autrice che al giorno d'oggi l'alfabetizzazione debba essere considerata un

processo composito e distribuito, in cui le pratiche letterarie della scuola si intrecciano con quelle dei contesti extrascolastici e delle culture compresenti nelle classi (Cisotto, 2013, p. 94).

Queste pratiche, inserite nei filoni di ricerca dei *cultural studies* e della *popular culture*¹⁸, potrebbero infatti divenire una risorsa preziosa per cercare di costruire contesti accoglienti ed inclusivi per tutti.

Anche a ragione di tali possibili modifiche, la scuola d'oggi potrebbe quindi provare a diventare una scuola all'avanguardia, o meglio, come suggerito da Davide Zoletto (2007, pp. 13-27), una «terra di frontiera, un'area ampia e difficile da definire in modo chiaro», in cui diversità di vario tipo si incontrano, si mescolano, si trasformano. In questa «fascia di territorio fluttuante» (Aime, 2004, p. 44), tutti, alunni migranti, post-migranti e

autoctoni come anche gli insegnanti, potrebbero metaforicamente muoversi 'al di qua' e 'al di là' di tale spazio. Così facendo, ci sarebbe la possibilità di esperire l'importante vissuto di sentirsi, da un punto di vista 'culturale', linguistico, tecnologico, ecc., parte di un equilibrio volutamente «bilocante» (Gobbo, 2008, p. 170), rimanendo consapevoli di non poter «passare davvero di 'là', ma [al contrario, di vedere] in un altro modo il [proprio] 'qui'» (Zoletto, 2007, p. 27).

Ed è proprio con questo nuovo sguardo che gli 'insegnanti di frontiera' potrebbero provare ad andare 'oltre' le dinamiche tradizionali dell'accoglienza, inserendo a livello curricolare, in maniera pedagogicamente orientata, tutti i linguaggi e tutte le diversità (sociali, linguistiche, di provenienza, di genere, di abilità, di interessi, di esperienze, ecc.) che in tali contesti si presentano e si intersecano quotidianamente, provando così a diventare

i maestri di tutti. Il rischio, altrimenti, è di non riuscire ad accogliere i bambini e le famiglie nella loro complessità e completezza, trascurando o giudicando negativamente una parte di loro (Granata, 2016, p. 46).

Sicuramente non è un compito facile, richiede impegno, professionalità, convinzione nel voler e poter cambiare le cose ma rappresenta una possibile strada da percorrere per lasciare, parafrasando Paulo Freire (1996, trad.it 2004), un'impronta significativa sul mondo e creare così una nuova generazione di ragazzi e ragazze in grado di rovesciare il lato della medaglia dal quale questa trattazione è partita, provando a vivere nella auspicata consapevolezza «della comune appartenenza al genere umano» (Sen, 2006, p. 9).

LUISA ZINANT

University of Udine

¹ Alessandro Dal Lago nel testo *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale* sostiene che i mezzi di comunicazione di massa tendono «a "etnicizzare" qualsiasi tipo di conflitto e problema sociale, a parlare di etnie, se non di razza, laddove si dovrebbe parlare soltanto di individui che interagiscono tra loro e con la società» (1999, p. 15). Questa tesi viene ripresa da Marco Aime, il quale, a tal proposito, parla di «diffidenza alimentato dai mass media» e di «uso qualunquistico, o peggio strumentale, della comunicazione mediatica e scientifica [che in tal modo] opera una sorta di "classificazione" culturale degli individui» (Aime, 2004, p. 53).

² Un interessante approfondimento sulle politiche migratorie a livello europeo è disponibile, fra gli altri, nel testo di Laura Zanfrini, cit., pp. 114-148. Le varie risoluzioni riferite ai processi migratori si possono trovare nella pagina riferita all'immigrazione del Parlamento europeo: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/it/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.12.3.html (ultima consultazione: 29 settembre 2017).

³ Per un approfondimento in merito ai rifugiati, si consiglia il libro scritto da Marco Catarci nel 2011, *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Una sintesi di tale tema si può ritrovare anche in M. Catarci, *Rifugiati*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017, pp. 559-568. Per quanto riguarda i MNSNA si ritengono valide le pagine scritte da Luca Agostinetto, *Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo*, presenti nel medesimo volume edito da ETS, pp. 439-454.

⁴ Molti autori nel corso degli ultimi anni hanno fatto riferimento al termine "transnazionale" per descrivere i processi caratterizzanti la società contemporanea che intervengono anche in ambito educativo; tra i vari si possono citare i seguenti: Ambrosini, 2009, p. 42; Appadurai, 1999, trad.it. 2001, p. 72; Beck, 1997, trad.it. 2000, p. 45; Besozzi, 2009, p. 179; Vertovec, 2009, p. 159; Zanfrini, 2007, p. 129; Zoletto, 2016, p. 46.

⁵ Riguardo ai cambiamenti che a seguito della globalizzazione dovrebbero avvenire necessariamente in ambito educativo si esprime anche Ulrich Beck, il quale, nel suo *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria* (1997, trad.it. 2000, p. 158, pp. 165-166) sostiene che una delle risposte alla globalizzazione consista proprio nel «riorientamento della politica della formazione». Un testo interessante riguardante i legami tra globalizzazione ed educazione è: AA.VV., *Globalizzazione e responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003. Un'ulteriore disamina riguardante globalizzazione e sfide pedagogiche contemporanee è presente nel testo: M. Milani, *Competenze interculturali a scuola*, Qui Edit, Verona 2015.

⁶ Per approfondimenti riguardanti politiche e pratiche legate al Protocollo di accoglienza e alla prima conoscenza è possibile consultare i seguenti testi: Bettinelli, 2004, p. 83; Biagioli, 2008, pp. 62-69; 2017, pp. 19-29; Catarci, 2015, pp. 74-75; Favaro, 2002, p. 172-177; Favaro, 2011, pp. 44-65; Fiorucci, 2015, pp. 131-165; Zoletto, 2007, pp. 33-53.

⁷ Tra i molti possibili, un testo che offre degli spunti interessanti in tal senso è: G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.

⁸ Idealmente, sarebbe bene prevedere la traduzione nelle lingue maggiormente parlate dai genitori con *background* migratorio; se ciò non fosse possibile, sarebbe auspicabile utilizzare alcune delle lingue comunitarie che potrebbero essere conosciute da una parte dei genitori migranti: inglese, francese, spagnolo.

⁹ Come ad esempio il considerare la cultura come un insieme rigido di usi e abitudini che determinano in maniera aprioristica gli individui, equivoco questo relativo all'essentialismo, riportato anche nell'articolo *Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection* scritto da Christine Sleeter del 2010.

¹⁰ Per approfondimenti riguardanti il concetto di competenza interculturale è possibile riferirsi a: M. Baiutti *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*, ETS, Pisa 2017; M. Baiutti, M., *La competenza interculturale per pensare insieme un futuro possibile*, in «MeTis», V (1), 2015, pp. 332-339; K. Deardoff, *The SAGE Handbook of Intercultural competence*, SAGE, Thousand Oaks 2009; M. Milani, *Competenze interculturali a scuola*, Qui Edit, Verona 2015; A. Portera, P. Dusi (Eds.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2016.

¹¹ Nel 2015 il Parlamento si era aperto alla possibilità di passare dalla vigente acquisizione della cittadinanza per *ius sanguinis* (norma inserita nel 1992 con la Legge n. 91) ad una per *ius soli* temperato che prevedeva, tra le altre cose, anche lo *ius scholae*, ovvero la possibilità di ottenere la cittadinanza dopo il superamento di un ciclo scolastico quinquennale. Il decreto è stato approvato alla Camera ma l'*iter* è attualmente fermo.

¹² Tale espressione è stata utilizzata da Rubén Rumbaut in *The Crucible within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation among Children of Immigrants*, in «International Migration Review», Vol. 28, 4, pp. 748-794 (<http://www.jstor.org/stable/2547157>, ultima consultazione: 29 settembre 2017). L'intento era quello di 'categorizzare' le varie appartenenze di questi giovani in base alla temporalità dell'inserimento: più di 13 anni, generazione 1,25; tra 6 e 13 anni, generazione 1,5; tra 1 e 5 anni, generazione 1,75; nati nel paese di immigrazione, seconda generazione. Ulteriori termini, utilizzati nel corso degli ultimi decenni per riferirsi a questi ragazzi e ragazze, sono i seguenti: 'Figli illegittimi' (Sayad, 1999, trad. it. 2002), 'stranieri, immigrati, giovani di origine immigrata, studenti di gruppi etnici minoritari' (Queirolo Palmas, 2006). Ed ancora 'generazione 1,5, i quasi adatti, i ragazzi camaleonte' (Favaro, Papa, 2009), 'nuovi italiani' (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009), 'figli di migranti, minoranza visibile' (Granata, 2011). Una disamina su questi termini è presente anche in: Zinant, 2014.

¹³ Per approfondimenti è possibile consultare i seguenti testi: A. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma 2011; M. Fiorucci, *Gli allievi con cittadinanza non italiana e le cosiddette “seconde generazioni”. Problemi identitari e percorsi di integrazione*, in F. D’Aniello (Ed.), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d’accoglienza ed integrazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, pp. 65-74; A. Marazzi, *Seconde generazioni. Giovani o minoranze?*, in: G. Valtolina, A. Marazzi (Eds.), *Appartenenze multiple. L’esperienza dell’immigrazione nelle nuove generazioni*, Franco Angeli, Milano, 2006, pp. 29-44; L. Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano 2006; G. Valtolina, A. Marazzi, (Eds.), *Appartenenze multiple*, cit.

¹⁴Secondo i dati dell’ultimo Rapporto Miur relativi all’a.s. 2015/2016, vi sono 11.380 scuole (il 20,1% del totale) in cui la percentuale di allievi con cittadinanza non italiana è pari a 0, mentre ci sono 2983 scuole (5,5% del totale) con una percentuale superiore del 30%, 562 delle quali prevedevano una percentuale superiore al 50% (Borrini, De Sanctis, 2017).

¹⁵ Del disorientamento degli insegnanti chiamati ad operare in contesti educativi eterogenei ne ha trattato Davide Zoletto in *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità* (cit., pp. 16-27). Il medesimo smarrimento dei docenti di fronte agli scenari educativi contemporanei viene trattato anche da Graziella Favaro nel testo *A scuola nessuno è straniero* (2011, pp. 22-29), così come da Anna Granata nel libro *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale* (2016) in cui il protagonista è proprio un insegnante smarrito di fronte l’eterogeneità della scuola contemporanea.

¹⁶Il ruolo ‘politico’ delle diversità è stato di recente evidenziato, seppur con sfumature leggermente diverse, anche da Massimiliano Tarozzi (2015), il quale ha sottolineato l’urgenza di attuare un ulteriore passaggio *Dall’intercultura alla giustizia sociale*, esplicitando l’importanza che l’equità dovrebbe assumere nell’accesso e nelle possibilità di successo degli studenti d’oggi, a prescindere dalla loro origine e/o cittadinanza. Di *social justice* in tale ambito ne ha parlato ampiamente anche Audrey Osler in molti dei suoi scritti.

¹⁷Il riferimento è, da un lato, ai metodi di lavoro cooperativi, laboratoriali, al *peer tutoring*, ecc. che permettono di favorire il confronto, la collaborazione, l’incontro; dall’altro, alla narrazione, all’utilizzo di personaggi ponte, alla drammatizzazione, alle autobiografie, allo *story telling*, ecc. che offrono invece la possibilità a tutti gli studenti di ascoltare e narrare i propri vissuti. Alcuni testi in cui tali metodi vengono applicati all’ambito interculturale si possono trovare in: Demetrio, Favaro, 2002; Favaro, Luatti, 2004; Fiorucci, 2008; Pinto Minerva, 2002; Zoletto, 2007, 2012.

¹⁸ Per un approfondimento in merito a tali ambiti è possibile consultare: D. Buckingham, J. Sefton-Green, *Cultural studies goes to school. Reading and teaching Popular Media*, Taylor & Francis, Londra 1994; G. Dimitriadis, *Performing Identity/Performing Culture. Hip Hop as Text, Pedagogy, and Lived Practice*, Peter Lang, New York, 2001 (nuova edizione del 2009); G. Dimitriadis, *Studying Urban Youth Culture*, Peter Lang, New York 2008; A.H. Dyson, *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*, 2003; J. Fiske, *Reading the Popular*, Routledge, New York 1989; N. Dolby, *Popular Culture and Democratic Practice*, in «Harvard Educational Review», vol. 73, n. 3, 2003, pp. 258-284; P. Du Gay, *Doing Cultural Studies: the Story of the Sony Walkman*, SAGE, London 1997; R.A. Gaztambide-Fernandez, A. Gruner (Eds.), *Popular culture and education*, in «Harvard Educational review», Special Issue, 73(3), 2003; H.A. Giroux, *Doing Cultural Studies. Youth and the Challenges of Pedagogy*, in «Harvard Education Review», 64(3), 1994; S. Hall, P. du Gay, *Questions of Cultural Identity*, Polity Press, Cambridge 1996; S. Hall, *Representation: Culture representations and signifying practice*, SAGE, London 1997; C. McCarthy, *The Uses of Culture: Education and the Limits of Ethnic Affiliation*, Routledge, New York, London 1998; D. Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa 2012; D. Zoletto, *Culture dei pari e popular culture. Ambivalenza e potenzialità pedagogiche nei contesti eterogenei*, in M. Stramaglia, *Pop Education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*, Pensa Multimedia, Lecce 2016; R. Williams, *Cultura e rivoluzione industriale* [1958], trad. it.. Einaudi, Torino 1968.

Bibliografia

- Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004.
 Albarea R., Izzo D., Macinai E., Zoletto D., *Identità culturali e integrazione in Europa*, ETS, Pisa 2006.
 Albarea R., Zoletto D., *Living the Betweenness. Paradoxes and Rhetorics: Comparative Attitude and Education Style*, in J. Sprogøe, T. Winther-Jensen (Eds.) *Identity, education and citizenship – multiple interrelations*, Peter Lang, Francoforte 2006.
 Allievi S., Stella G., *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull’immigrazione*, Laterza, Roma-Bari 2016.

- Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2005.
- Ambrosini M., *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Ambrosini M., *La globalizzazione dal basso. Transnazionalismi e diaspore migranti*, in A. Bosi (Ed.) *Città e civiltà. Nuove frontiere di cittadinanza*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 41- 53.
- Appadurai A., *Modernità in polvere* [1996], trad. it., Meltemi, Roma 2001.
- Bhabha H., *I luoghi della cultura* [1994], trad. it., Meltemi, Roma 2001.
- Banks J.A., *Multicultural Education. Historical Development, Dimensions, and Practice*, in J.A. Banks, C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Second Edition. Jossey-Bass, San Francisco 2009.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe, Strasburgo 2016.
- Beck U., *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*, trad.it., Carocci, Roma 1999.
- Besozzi E., *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia*, Fondazione Ismu, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano 2006.
- Besozzi E., *Riflessioni conclusive. Una "diversa normalità"*, in MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto Nazionale a.s. 2013/2014*, Milano 2015, pp. 131-135.
- Besozzi E., *Nuove generazioni transnazionali e progetti di integrazione*, in A. Bosio (Ed.), *Città e civiltà. Nuove frontiere di cittadinanza*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 179-195.
- Bettinelli G.E., *Per una scuola accogliente*, in G. Favaro, L. Luatti (Eds.), *L'interculturale dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 78-93.
- Biagioli R., *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, ETS, Pisa 2008.
- Biagioli R., *A come accoglienza*, in M. Fiorucci, F.P. Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli Alfabeti dell'Intercultura*, ETS, Pisa, 2017, pp. 19-29.
- Borrini C., De Sanctis G. (Eds.), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2015/2016*, MIUR - Ufficio di Statistica, Roma 2017.
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.
- Catarci M., *Interculturalism in Education across Europe*, in M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham 2015, pp. 1-34.
- Cisotto L., *Il portfolio per la prima alfabetizzazione. Valutare le competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2011.
- Colombo E., *Navigare tra le differenze*, in R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli Editore, Roma 2005, pp. 83-121.
- Colombo E., *Farsi spazio. Come i giovani figli di immigrati costruiscono differenza e confini a Milano*, in A. Cancellieri, G. Scandurra (Eds.), *Tracce urbane. Alla ricerca della città*. Franco Angeli, Milano 2012, pp. 70-77.
- Colombo E., Semi, G. (Eds.), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Corsaro W., *Le culture dei bambini* [1997], trad.it., Il Mulino, Bologna 2003.
- D'Aniello F. (Ed.), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- D'Ignazi P., *Ragazzi immigrati. Esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Damiano E. (Ed.), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Franco Angeli, Milano 1998.
- De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano* [1980], trad. it., Edizioni Lavoro, Roma 2001.
- Dello Priete F., *Immigrazione, genere, lavoro di cura*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017, pp. 351-360.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Il Mulino, Bologna 2009.
- G. Favaro, *Costruire l'integrazione nella scuola multiculturale*, in D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 151-184.

- Favaro G. (Ed.), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze, Firenze 2009.
- Favaro G., *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze 2011.
- Favaro G., Luatti L. (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Favaro G., Napoli M., *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini Studio, Milano 2004.
- Favaro G., Papa N., *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Fiorucci M. (ed.), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Fiorucci M., *Gli allievi con cittadinanza non italiana e le cosiddette "seconde generazioni". Problemi identitari e percorsi di integrazione*, in F. D'Aniello (Ed.), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, pp. 65-74.
- Fiorucci M., *The Italian Way for Intercultural Education*, in M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham 2015, pp. 131-165.
- Fiorucci M., Catarci M., *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma 2015.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017.
- Freire P., *L'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* [1996], trad. it., EGA, Torino 2004.
- Galloni F., Ricucci R. (Eds.), *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*, Edizioni Unicopli, Milano 2010.
- Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola di base a venire. Teorie, esperienze, narrazioni*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Giusti M., *Pedagogia interculturale. Teoria, metodologia, laboratori*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000.
- Gobbo F. (Ed.), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma 2008.
- Granata A., *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma 2011.
- Granata A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016.
- Gundara J.S., *Interculturalism, Education and Inclusion*, PCP, SAGE, Londra 2000.
- Gundara J.S., *Potential and Problems for Intercultural Education in British Isles*, in M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Routledge, London New York 2015, pp. 35-54.
- Hall S., *Representation: Culture representations and signifying practice*, SAGE, Londra 1997.
- Kalantzis M., Cope B., *Literacies*, Cambridge, Port Melbourne 2012.
- Luatti L., *Strumenti, materiali e siti web*, in G. Favaro, L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 365-377.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* [1999], trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* [2000], trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- MPI, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma 2007a.
- MPI, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2007b.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* [2010], trad. it., Il Mulino, Bologna 2011.
- Ong A., *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America* [2003], trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Pollini G., Scidà G., *Sociologia delle migrazioni*, Franco Angeli, Milano 1998.
- Portera A., *Globalizzazione, interdipendenza e responsabilità educative interculturali*, in AA.VV. *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 296-303.
- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Pugliese E., *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Ricucci R., *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna 2010a.

- Ricucci R., *Dentro e fuori la scuola: vecchie e nuove sfide educative*, in F. Galloni, R. Ricucci (Eds.), *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*, Unicopli, Milano 2010b, pp. 33-60.
- Santerini M., *Globalizzazione, educazione, giustizia*, in AA.VV. *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003a, pp. 87-102.
- Santerini M., *Intercultura*, La scuola, Brescia 2003b.
- Santerini M. (Ed.), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* [1999], trad.it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Sen A.K., *Identità e violenza* [2006], Laterza, Roma-Bari 2006.
- Shreefter R., Brenner S., *Borders/Fronteras Immigrant Students' Worlds in Art*, in «Harvard Education Review», vol. 71, n. 3, 2001, pp. A1-A16.
- Sleeter C., *Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection*, in «Journal of Praxis in Multicultural Education», V, 1, 2010, pp. 116-119. In: <http://digitalscholarship.unlv.edu/jpme/vol5/iss1/12> (ultima consultazione: 29 settembre 2017).
- Tarozzi M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Thompson J.B., *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media* [1995], trad. it., Il Mulino, Bologna 1998.
- Torrese E., *Lessico di sociologia delle migrazioni*, in E. Damiano (Ed.), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Franco Angeli, Milano 1998, pp. 337-351.
- Vertovec S., *Transnationalism*, Routledge, Oxon-New York 2009.
- Zanfrini L., *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Zincone G. (Ed.), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Zinant L., *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, ETS, Pisa 2014.
- Zinant L., Zanon F., Zoletto D., *Contesti eterogenei e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei*, in L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli Editore, Milano 2016, pp. 774-781.
- Zoletto D., *Gli equivoci del multiculturalismo*, in «Aut aut», 312, 2002, pp. 6-18.
- Zoletto D., *Straniero in classe. Per una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.
- Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti educativi eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Zoletto D., *Culture dei pari e popular culture. Ambivalenza e potenzialità pedagogiche nei contesti eterogenei*, in M. Stramaglia, *Pop Education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.