



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE

Fuori classe

a cura di Roberta Altin



Migranti e figli di migranti (dis)persi nel
sistema scolastico di un'area di frontiera.

FUORICLASSE
Migranti e figli di migranti (dis)persi
nel sistema scolastico di un'area
di frontiera

Progetto grafico e impaginazione:
studiokiro.it

Correzione bozze: Silvia Bassi

© copyright Edizioni Università di Trieste,
Trieste 2022

Proprietà letteraria riservata. I diritti di traduzione,
memorizzazione elettronica, di riproduzione
e di adattamento totale e parziale di questa
pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i
microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti
i paesi.

Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel
sistema scolastico di un'area di frontiera [print]
978-88-5511-349-6

Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel
sistema scolastico di un'area di frontiera [online]
978-88-5511-350-2

EUT Edizioni Università di Trieste

via Weiss 21 – 34128 Trieste
<http://eut.units.it>
[https://www.facebook.com/
EUTEdizioniUniversitaTrieste](https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste)



La versione elettronica ad accesso aperto
di questo volume è disponibile al link:
<https://www.openstarts.units.it/handle/10077/34002>

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



Unione Europea



REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

Direzione generale dell'immigrazione
e delle politiche di integrazione
AUTORITÀ DELEGATA



MINISTERO
DELL'INTERNO

AUTORITÀ RESPONSABILE

Fondo asilo, migrazione e integrazione (FAMI 2014-2020)

Obiettivo Specifico: 2.Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo Nazionale: 2. Integrazione

PROGETTO IMPACTFVG

FUORICLASSE

Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera

a cura di Roberta Altin



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE
hic sunt futura



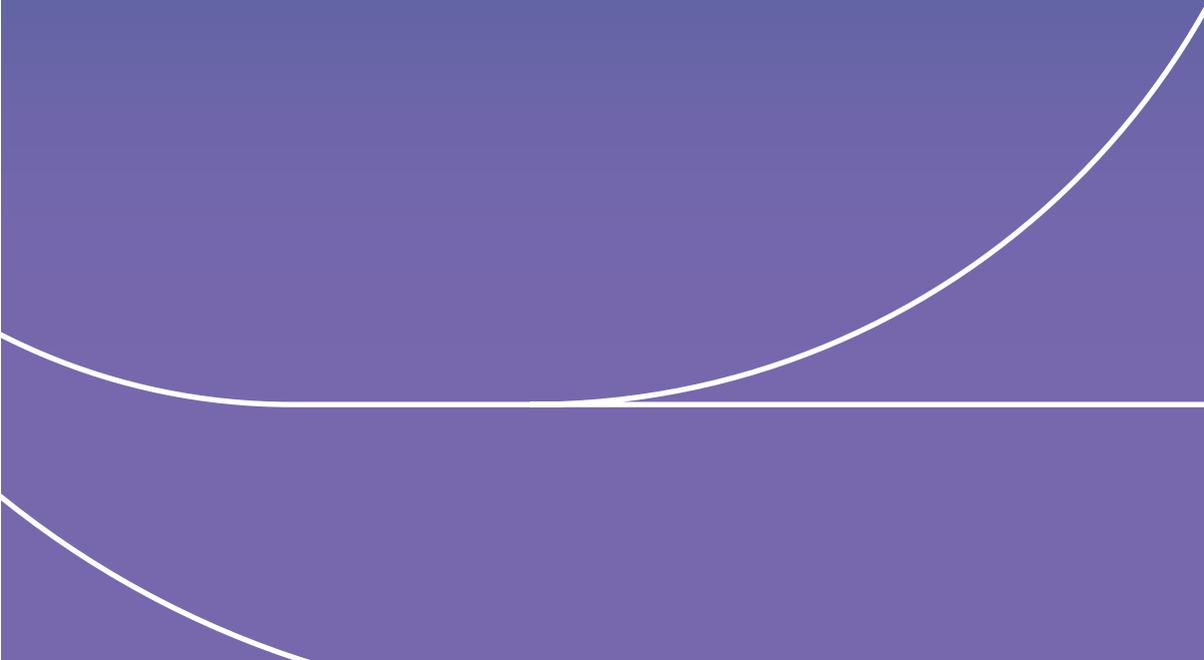
Indice

Introduzione al volume	
Roberta Altin	7
1 Dispersi fuori classe: il background migratorio come inclusione differenziale a scuola	
Roberta Altin	17
2 La ricerca-azione a scuola come frontiera: la relazione tra educazione e progresso oltre l'inclusione differenziale	
Giuseppe Grimaldi	45
3 Immaginare il futuro: percorsi di orientamento ed esperienze performative	
Maria Cristina Cesaro	67
4 La lunga transizione, dove si incontrano la scrittura quotidiana e la scrittura formale. Una prospettiva costruttivista per il contrasto all'insuccesso scolastico	
Paolo Sorzio	95
5 Percorsi scolastici degli alunni e delle alunne con background migratorio: un modello integrativo per l'analisi del rischio e della resilienza	
Caterina Bembich	111
6 L'ambiente scolastico come fattore motivazionale: esperienze dalla formazione professionale	
Federica Misturelli e Adriana Salvin	129
7 Esercizi di straniamento. Esperimenti in un CPIA di frontiera	
Giulia Zanfabro	151
8 CPIA Smart: distanti ma connessi	
Flavia Virgilio e Denise Tonelli	179
Note sugli autori	204
Appendice multimediale	207



Introduzione al volume

Roberta Altin



Io ho scelto la canzone Giovane fuoriclasse di Capo Plaza perché ogni volta che l'ascolto, il testo mi ricorda un po' me.

(M.B.)

Il Progetto FAMI IMPACT FVG 2014-2020 – “Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica” – è partito nel settembre 2018 dietro la spinta della Regione Friuli Venezia Giulia – Ufficio Direzione Centrale Cultura, Sport e Società – che ha coordinato le due Università regionali (Trieste e Udine) e la rete di stakeholder territoriali per dare organicità e sistematicità agli interventi territoriali a favore degli stranieri immigrati e per rafforzare i percorsi di integrazione dei cittadini stranieri, appena arrivati o di seconde generazioni. Per il team dell'Università di Trieste l'obiettivo sia scientifico che operativo era quello di contrastare la dispersione scolastica di alunne/i con background migratorio per mezzo di una ricerca-azione nelle scuole secondarie di Trieste e del territorio goriziano affiancata da un percorso formativo per gli insegnanti orientato al cooperative learning e all'educazione interculturale.

Fuoriclasse è una pubblicazione che raccoglie l'analisi e la documentazione scientifica dei ricercatori, ricercatrici ed insegnanti che sono stati parte attiva nel progetto FAMI IMPACT FVG, per restituire una sintesi e una riflessione critica dalla prospettiva accademica o scolastica al termine di quattro anni di progetto strutturato in azioni di ricerca e di formazione volte a contrastare la dispersione in contesti scolastici con significativa presenza di studenti/sse con background migratorio o di paesi Terzi. Il progetto doveva inizialmente durare 24 mesi, ma a poco più di un anno dalla partenza effettiva, siamo letteralmente precipitati nel lockdown della pandemia di Covid, che ha ovviamente sconvolto i nostri piani di ricerca applicata nelle scuole, permettendoci tuttavia di mantenere uno stretto contatto con insegnanti e studenti in un momento fortemente critico che ha determinato un ulteriore fattore di rischio di dispersione scolastica, specie tra alunni/e di famiglie migranti o straniere. Il dover rispondere in maniera immediata alla sostituzione della prevista fase di ricerca-azione a scuola, sommato all'isolamento sociale in cui si sono trovati improvvisamente bloccati docenti e studenti, ci ha dato modo di dialogare in maniera

diretta con gli insegnanti che hanno trovato una sponda professionale e una comunità di collaborazione a distanza con cui confrontarsi e aiutarsi reciprocamente in un momento davvero emergenziale.

La proroga biennale del progetto dal 2020 al 2022 ci ha consentito di rientrare letteralmente “in campo” con i ragazzi e le ragazze per giocare etnograficamente l’ultima parte della partita, quasi ai tempi supplementari, volendo usare una metafora calcistica. In chiusura di progetto, dopo aver ben conosciuto e sondato i vari contesti, abbiamo deciso di occupare gli spazi informali del doposcuola, utilizzando linguaggi come il teatro e la documentazione video e mescolando classi, età e provenienze per “rompere le righe” dei protocolli scolastici che spesso devono catalogare nei registri cittadinanze, paesi di provenienza, conoscenze linguistiche degli alunni/e con background migratorio. Abbiamo lavorato con studenti/sse quasi tutti provenienti da storie familiari di migrazione, che sono poi gli stessi che sempre più spesso si perdono letteralmente per strada senza lasciar traccia, pur essendo ben evidenziati nei contesti scolastici dalla loro etichetta che li categorizza come migranti e/o con background migratorio. L’evento di fine progetto che si è tenuto a fine maggio 2022 si è intitolato *Ci stiamo dentro*: è stato un momento di festa collettiva con performance dei ragazzi/e che hanno recitato e presentato le loro inchieste video in un luogo centrale di Trieste davanti a un vasto pubblico (si veda l’appendice multimediale per la documentazione visuale dell’evento). Per quanto un evento non possa chiaramente rivoluzionare la scuola, né pretendere di risolvere problemi strutturali e politici ormai atavici, è stato entusiasmante assistere alle performance di questi veri e propri “fuoriclasse” che hanno messo in scena talenti, capacità, immaginazione e creatività, nonché spirito di gruppo. Gruppo composito, che usciva dai limiti della classe, ma soprattutto della rigida classificazione sociale. Perciò il titolo del libro è dedicato a questa nuova generazione di giovani spesso italiani di fatto, ma non di diritto, che in ogni caso fanno parte della comunità di pratiche scolastiche quotidiane con cui cercano di costruire, giorno per giorno, un orizzonte di senso e di futuro sostenibile, nonostante la scuola italiana mostri una propensione quasi perversa ad escluderli, lasciandoli “fuori dalla classe”.

Due sono i fattori rilevanti dal punto di vista scientifico di questo progetto a livello regionale: la qualificazione del lavoro di rete fra le diverse istituzioni coinvolte e il contesto territoriale di area di frontiera perennemente coinvolta in flussi migratori e di transito che vanno ad intersecarsi intrecciandosi con le minoranze storiche e linguistiche riconosciute che hanno sancito l'autonomia del Friuli Venezia Giulia.

La Regione FVG capofila ha lavorato in stretta sinergia con le due Università di Udine e Trieste come partner di ricerca, con una ripartizione funzionale dei compiti che teneva conto delle differenze di ambito territoriale e delle competenze disciplinari. L'ateneo di Udine si è preso in carico le province di Udine e Pordenone, concentrandosi sulle scuole primarie e secondarie di primo grado e focalizzandosi sulle competenze linguistiche di alunni/e con background migratorio. All'Università di Trieste sono state affidate le aree del goriziano e di Trieste con la fascia delle scuole secondarie di primo e secondo grado; qui l'approccio in prospettiva pedagogica, giuridica e antropologica si è concentrato sui processi di inclusione sociale, passando in esame ovviamente prima i motivi e le cause dell'esclusione e della dispersione scolastica.

Le riunioni periodiche di network fra i vari enti e associazioni partner del progetto regionale FAMI IMPACT FVG hanno costruito in questi quattro anni una piattaforma condivisa di domande, risposte, riflessioni e azioni, tramite lo scambio costante di report, informazioni e condivisione di materiale di documentazione. Il lavoro di coordinamento regionale ha consentito la raccolta e la diffusione anche in ambito nazionale dei risultati della ricerca e dei materiali realizzati. Il clima di lavoro è sempre stato collaborativo, proficuo e con ottime ripercussioni sulle concrete azioni sociali messe in atto nella società civile e a scuola.

L'Università di Trieste ha aderito al progetto FAMI mettendo in campo le plurime competenze interdisciplinari raccolte nel CIMOS, il Centro su Migrazioni e Cooperazione allo Sviluppo Sostenibile, sorto nel 2017 come centro di aggregazione interdipartimentale proprio per dare una risposta concreta all'incremento dei flussi migratori che ha coinvolto anche questa regione dopo la riapertura della rotta balcanica nel 2015 come passaggio di transito migratorio verso l'Europa centro-occidentale.

La missione del CIMOS è stata proprio quella di costituire una task force operativa interdisciplinare per poter agire in stretta connessione con i principali network di ricerca, con le istituzioni pubbliche e private, gli stakeholder sul terreno e la società civile per promuovere, sviluppare e realizzare progetti di ricerca applicativa riguardanti la cooperazione e le migrazioni internazionali. Questo ha consentito di organizzare, nell'ambito di questo progetto, una plurima offerta formativa per gli insegnanti con percorsi interdisciplinari di training. A partire dall'iniziale *kick off meeting* con esperti di *cooperative learning* ed educazione interculturale, per continuare con un ciclo di lezioni in presenza con docenti universitari affiancati da tutor di progetto e un pacchetto di moduli caricati sotto forma di podcast e slide sulla piattaforma digitale EDMODO nel corso del primo anno. Gli ambiti dei percorsi formativi anti-dispersione scolastica hanno spaziato dalla psicologia e pe-

dagogia, passando per gli aspetti giuridici, quelli socio-antropologici, per focalizzarsi poi sull'apprendimento dell'italiano L2 e sui protocolli scolastici di inserimento per stranieri, analizzando le competenze trasversali, i metodi di valutazione e le discriminazioni a scuola e nei contesti informali. L'arrivo del lockdown nel marzo 2020 ha fatto deragliare la prevista fase di ricerca-azione con gli insegnanti appena formati, facendola confluire verso un ciclo di webinar online con folta partecipazione (120 partecipanti) e interesse per i temi discussi: l'uso delle nuove tecnologie e la didattica a distanza contro la dispersione, il pluralismo religioso nella scuola pubblica, le buone pratiche di inclusione scolastica, i migranti e la mediazione interculturale, ecc.

Parallelamente all'azione di formazione con gli insegnanti il progetto ha aperto varie piste di ricerca quantitativa e qualitativa sulla dispersione scolastica, a partire da una prima ricognizione dei dati ministeriali e della letteratura internazionale ed europea, in particolare sull'argomento del ritardo scolastico e sulle motivazioni che portano all'abbandono, confluiti in un report di analisi della situazione regionale. Il gruppo ristretto di ricerca FAMI IMPACT, di cui sono stata responsabile scientifica in quanto coordinatrice del CIMCS, era composto da Paolo Sorzio, Caterina Bembich, Walter Citti, Maria Cristina Cesaro e Giuseppe Grimaldi. Le azioni di ricerca sul campo si sono strutturate nel primo biennio adottando un approccio basato sui *mixed methods*: pedagogisti con questionari e network analisi nel contesto di Monfalcone (scuole Giacich, Pertini e Buonarroti), antropologia con osservazione partecipante e metodo etnografico a Trieste (scuole Fonda Savio, Petrarca, CIOFS, Svevo, Cankar). In totale sono stati coinvolti nella formazione circa 175 insegnanti per complessive 170 ore di formazione offerte in presenza, *blended*, webinar, o nella modalità di ricerca-azione in classe. Sono stati somministrati questionari a educatori e insegnanti che hanno partecipato alle varie azioni formative come strumento di valutazione e di comprensione della prospettiva dal lato insegnante per incrociarlo con la visione degli studenti/esse.

Oltre agli istituti scolastici in cui sono state sperimentate le attività di ricerca-azione con gli insegnanti, anche in altri istituti e centri di formazione caratterizzati da forte presenza di studenti/esse con background migratorio sono stati distribuiti questionari con domande aperte e chiuse sulla scuola, dispersione scolastica, rapporti con gli insegnanti e tra pari, ecc, per un totale complessivo di 608 risposte compilate.

Nel biennio 2020-22 si è passati infine ad una fase di ricerca sul campo con ricerca-azione e approfondimento qualitativo nei contesti già conosciuti, in cui sono state sperimentate nuove modalità di approccio e di linguaggio per contrastare l'abbandono e la dispersione scolastica, sia a scuola che nei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA) e nei centri di formazione professionale; la scelta strategica è stata quella di orientare le azioni soprattutto nello spazio-tempo del dopo-scuola, sia pur in sinergia e in stretta collabora-

zione con le dirigenti scolastiche e le insegnanti. Questo ha consentito di fare emergere lati inediti delle personalità dei giovani partecipanti e, per noi ricercatori, nuove prospettive di ricerca applicativa con riflessione metodologica.

Per la sua posizione e la sua storia, Trieste e la piccola striscia di entroterra sul Carso si caratterizza come una città di frontiera con entroterra orientato verso l'Europa centro-orientale. Sul cosmopolitismo di eredità asburgica che riuscì a far convivere le diverse componenti italiane, slave, tedesche, ebraiche e non solo, portando benessere e sviluppo economico, Trieste ha costruito il suo mito di fondazione. La realtà più recente e successiva al fascismo la vede in realtà fossilizzata in un ruolo marginale di frontiera costantemente manipolata a destra e a sinistra da nazionalismi, revival etnici, neo-populismi e altrettanto costantemente attraversata da varie ondate di profughi e richiedenti asilo, molti dei quali in transito, altri invece qui ricollocatisi, come la folta comunità di croati e serbi esodati con la guerra dell'ex Jugoslavia e poi assorbiti grazie alla rete di contatti locali con connazionali. Trieste e l'area circostante è sempre stata zona transfrontaliera: le prime donne dall'Est iniziarono a coprire le carenze del welfare state italiano già nei primi anni '90 con ingaggi come *caregivers*, o "badanti", per usare la parola più utilizzata per indicare l'assistenza ad anziani. Se il raggio era inizialmente corto, con Slovenia e Croazia, in breve tempo le filiere migratorie si estendono alla Romania, Moldavia e Ucraina, che in dieci anni crescono come comunità locale in maniera esponenziale, attuando poi ricongiungimenti familiari. L'altra parte dei flussi lavorativi da Est, prevalentemente maschili, riguarda il settore delle costruzioni e dell'edilizia, con una catena migratoria di giovani serbi che svuotano letteralmente alcuni paesi dell'area rurale dell'entroterra belgradese per aggiungersi alla comunità storica serba, insediatasi da oltre un secolo e ormai con una propria tradizione locale.

Monfalcone, porto e sede industriale di costruzioni navali e siderurgiche, fa da contraltare a Trieste nelle dinamiche migratorie, accogliendo da ormai trent'anni l'unico insediamento migratorio a forte connotazione mono-nazionale non eterogenea, quello proveniente dal Bangladesh. Si tratta di uomini, per lo più saldatori ingaggiati in subappalto che vengono reclutati come forza lavoro per la costruzione delle mega navi da crociera della Fincantieri; le donne e i figli ricongiunti o nati in Italia vivono in una situazione di isolamento dalla vita sociale ordinaria, in parte per motivi culturali, in parte per l'esplicita politica di esclusione sociale operata anche in ambito scolastico dall'amministrazione locale.

Monfalcone è attualmente il comune italiano con la maggior percentuale di migranti in rapporto alla popolazione locale. Non è qui la sede per approfondire ulteriormente le dinamiche delle comunità migranti, ma una lettura e un'analisi dei processi migratori e del loro impatto anche nei contesti scolastici non può prescindere da questa minima contestualizzazione. Come abbiamo visto, la parte più consistente degli stranieri residenti a Monfalcone sono bengalesi e rumeni, mentre a Trieste provengono da paesi dell'area balcanica, con un insediamento importante più recente anche della comunità cinese. Que-

ste comunità hanno subito nel corso dei decenni diverse stratificazioni: da una migrazione spesso con caratteristiche “transfrontaliere”, legata soprattutto al campo dell’edilizia e del lavoro domestico, alle ondate migratorie che si sono succedute in seguito ai conflitti che hanno seguito la dissoluzione della ex Jugoslavia. A partire dal 2014-15 fino agli anni più recenti, Trieste è diventata uno dei principali punti di accesso europeo di arrivi via terra attraverso la rotta balcanica, prima con prevalenza di sfollati siriani e afgiani, poi con flussi diversificati, allargandosi anche al Pakistan, alle nazioni orientali del Corno d’Africa, Iraq, Iran, Bangladesh e recentemente anche Nepal e Turchia. Dopo una iniziale fase di *welcome refugees*, le politiche europee sono passate ben presto al respingimento e all’externalizzazione della frontiera per frenare il flusso di richiedenti asilo con la diminuzione dei flussi di migranti bloccati nei passaggi di confine tra le diverse nazioni balcaniche, ed il respingimento in Paesi Terzi esterni come Serbia e Bosnia. Questo ha determinato un deciso abbassamento dell’età media dei migranti, ovvero un cospicuo aumento dei Minori Stranieri Non Accompagnati (d’ora in poi MSNA), prevalentemente dal Kosovo, Afghanistan, Pakistan e Bangladesh, poiché la minore età garantisce il non respingimento e l’accoglienza almeno fino ai 18 anni. Questo tipo di migrazione, in parte solo di transito verso altri paesi europei, in parte con l’obiettivo di inserirsi nei contesti locali per agganciarsi a reti parentali o di connazionali già insediate nel mercato del lavoro, impatta in ogni caso con i mondi della scuola e, soprattutto, della formazione professionale, nonché con i Centri di istruzione per adulti che sono stati infatti contemplati almeno in parte in questa ricerca, specie dal punto di vista metodologico. Soprattutto nell’ultima fase, dove il lavoro ha potuto entrare in una fase di ricerca più qualitativa e sperimentale, far lavorare assieme studenti delle scuole, dei centri di formazione professionale e dei CPIA è risultato un fattore davvero innovativo per la socialità e la creatività dei ragazzi/e, e al contempo per il dialogo e il confronto con l’esterno extrascolastico, fatto di famiglie, di altre associazioni ed enti del territorio che hanno collaborato per un progetto che implica non solo ovviamente l’educazione scolastica di migranti, ma la costruzione di una cittadinanza attiva e partecipativa da parte di tutti gli attori sociali.

Il maggiore punto di forza del progetto è stato la sua dimensione pubblica. La ricerca-azione ha coinvolto attivamente le istituzioni scolastiche con l’inserimento di alcune delle azioni progettuali nel piano triennale dell’offerta formativa. Allo stesso tempo il lavoro si è aperto alle realtà del territorio che hanno accolto e sostenuto le attività di progetto contribuendo attivamente alla loro realizzazione. Infine il progetto ha permesso di attingere a professionalità, linguaggi e forme di educazione non convenzionale (nello specifico l’audiovisuale e le arti performative) come base su cui innestare percorsi di ricerca-azione partecipativi che hanno stimolato con successo l’emersione delle competenze degli studenti coinvolti. Come risulta dalla ricerca e dalla segnalazione di alcuni istituti scolastici, appare chiaro che la collaborazione fra Università e scuole nell’elaborazione di progetti di inclusione e di contrasto al rischio di dispersione scolastica consentirebbe una formazione di qualità e le competenze per lavorare in contesti scolastici ad alta presenza di alunni

migranti. Per quanto riguarda la formazione in servizio, la complessità dei cambiamenti sociali anche in fase post-pandemia implica la necessità di un supporto agli insegnanti per sviluppare pratiche didattiche inclusive.

Le scuole coinvolte nelle diverse fasi del progetto sono state:

- Liceo Buonarroti (Monfalcone)
- IC Giacich (Monfalcone)
- ISIS Pertini (Monfalcone)
- IC Svevo (Trieste)
- IC San Giacomo - Cankar (Trieste)
- Liceo Petrarca (Trieste)
- CIOFS-FP Friuli Venezia Giulia/ETS
- CPIA di Trieste e di Udine

L'elenco degli insegnanti, dirigenti, formatrici ed educatori, nonché di altri professionisti che a vario titolo ci hanno aiutato e stimolato in questo percorso di ricerca quadriennale sarebbe troppo lungo; altrettanto vale per tutti gli studenti/esse migranti, figli di migranti, italiani e stranieri, che hanno partecipato attivamente in qualche azione del progetto. A loro va il nostro sincero ringraziamento e gratitudine per aver costruito una parte del percorso sia dentro, sia fuori dalle loro classi.



1

Dispersi fuori classe: il background migratorio come inclusione differenziale a scuola

Roberta Altin

Abstract

Al termine di un progetto di ricerca-azione qualitativa contro la dispersione scolastica condotto per quattro anni in alcune scuole secondarie di primo e secondo grado con forte presenza di studenti/esse con esperienze migratorie, il focus posto sul *dropout* e abbandono scolastico fa emergere la mancata costruzione di una classe intesa come comunità di condivisione di pratiche e politiche scolastiche, sia nella componente straniera che in quella italiana. Se per i migranti la fuoriuscita dalla scuola è imputabile a meccanismi di *labelling*, espulsione sociale ed emarginazione per concomitanti fattori socio-economici, per gli studenti prevalentemente italiani presenti nelle scuole più quotate nel ranking l'abbandono e il disagio è connesso invece con la forte competizione e l'ansia da performance individuale. La comparazione di quanto emerge dai questionari e dall'osservazione partecipante in entrambi i casi attribuisce alla percezione di sentirsi "fuori-classe", non facente parte di una comunità di apprendimento inclusiva fra le motivazioni di ritardo e *dropout*. Pur aumentando il divario tra classi socio-economiche, la scuola produce letteralmente dei meccanismi di rigetto e/o di espulsione sociale sia quando applica schemi cognitivi di *labelling* separato per i migranti, sia quando imposta obiettivi performativi basati sul ranking, anziché sulla comunità degli studenti che compone la classe reale assieme agli insegnanti.

Keywords: migranti; *dropout* scolastico; polilinguismo; *cooperative learning*; inclusione differenziale.

“ Lived experience is the first and indispensable elementary form of the ethnographic enterprise and is the *sine qua non* of the other forms.

(Trondman, Willis, Lund 2018, p. 56)

“ La scuola è una scorciatoia per la vita.

(CIOFS)

Il background migratorio nella scuola italiana

La scuola italiana inizia a confrontarsi con una presenza corposa di alunni stranieri o migranti a partire dai primi anni '90 (Colombo, Sciortino 2008; Gobbo 2003; Giacolone 2002; Zoletto 2007); da allora sono trascorsi quasi trent'anni, tant'è che questa ricerca FAMI IMPACTFVG commissionata dal Ministero tramite finanziamento regionale parla esplicitamente di ricerca per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali attraverso azioni di contrasto alla dispersione e al rischio di insuccesso scolastico in studenti e studentesse provenienti da Paesi Terzi o "con background migratorio" nelle scuole secondarie del Friuli Venezia Giulia. Trenta anni sono stati sufficienti per costruire la rappresentazione di un background migratorio, un substrato che in qualche modo incastra i figli dei migranti nel passato prossimo di una storia familiare di migrazione, ma non sono bastati per rendere consapevole la scuola italiana che la presenza di migranti e dei loro figli/e, non solo è ordinaria e permanente, ma probabilmente sarà quella che salverà i nostri insegnanti dalla futura disoccupazione a causa del drammatico declino demografico, che si presenta ormai in Italia come una dinamica inarrestabile senza apparente possibilità di ritorno.

L'analisi che presento si basa su materiale di documentazione raccolto in via preliminare alla ricerca etnografica tramite 608 questionari distribuiti in diverse scuole secondarie di Trieste e Monfalcone con alta percentuale (da un minimo di 10% al 75% in alcune classi selezionate) di alunni/e con background migratorio o da paesi Terzi, cui ha fatto poi seguito un lavoro etnografico sul campo di ricerca-azione che ha utilizzato diverse metodologie e tecniche, a seconda dei contesti specifici. Oltre agli istituti tecnico professionali e centri di formazione professionale abbiamo inserito nel campione anche due licei di Monfalcone e Trieste con minore presenza straniera rispetto ai primi, per poter applicare un minimo di comparazione. Di questa parte sperimentale esplicherò alcuni casi studio particolari in questo articolo, rimandando all'approfondimento scritto in questo volume dai ricercatori direttamente coinvolti nei contesti specifici di Trieste e Monfalcone e all'appendice visuale al libro che presenta la sperimentazione attuata attraverso filmati e immagini di documentazione.

La categoria di destinatari del progetto FAMI IMPACTFVG viene definita dal Ministero dell'Istruzione (MIUR) negli indicatori come i "partecipanti alle attività progettuali che abbiano un background migratorio, ovvero che abbiano la cittadinanza italiana o di altro paese UE, ma che abbiano almeno un genitore che sia immigrato in Italia da un paese extra-UE. La nazionalità di origine del genitore andrà comprovata in sede di controllo (es. autodichiarazione resa dal genitore, modulo iscrizione scolastica campo 'stato estero di nascita, copia documento d'identità del genitore indicante lo stato estero di nascita, etc.)". In una regione di frontiera come il Friuli Venezia Giulia dove il bi- e trilinguismo vige da tempo sia nelle pratiche che esplicitamente nelle politiche di riconoscimento e tutela delle minoranze linguistiche, per poter garantire l'impatto sui destinatari del progetto

abbiamo dovuto indagare e fare emergere la nazionalità di origine di almeno un genitore (che “andrà comprovata in sede di controllo”) anche laddove la comunità in classe non segnalava il “destinatario” come presenza straniera o straordinaria in quanto italiano (sia pur con almeno uno dei genitori migrante), oppure in quanto parte di una classe eterogenea che è spesso diventata la norma costante in certe scuole di Trieste e Monfalcone e non più l’eccezione. Per certi versi il meccanismo burocratico sembra simile al gioco che troviamo nei giornali di enigmistica “trova l’intruso”; questo esplicita perfettamente il ritardo strutturale dell’Italia nell’approcciarsi alla migrazione in generale e alle dinamiche migratorie nella scuola in particolare. Basti menzionare il cronico rinvio nell’affrontare una nuova legge per la cittadinanza italiana che non persegua l’approccio dell’attuale *ius sanguinis*, ma che riesca finalmente a sanare la situazione davvero insostenibile di 860.000 studenti stranieri in Italia nel 2020, di cui il 64,5% risulta nato in Italia (dati MIUR 2020). Per tutti loro, anche per chi parla ormai il dialetto del posto e gareggia con la squadra sportiva del paese o del quartiere, il tempo di attesa per diventare ‘davvero’ italiano è lungo l’intero ciclo scolastico, fino al compimento della maggiore età per finalmente poter avviare l’iter di ‘naturalizzazione’. Le parole hanno un loro peso simbolico e il linguaggio ministeriale in questo caso rimarca che si è italiani “naturalmente” solo per eredità trasmissiva, ovvero tramite sangue, non per scelta, né tanto meno per mezzo di un percorso educativo di cittadinanza in cui l’italianità viene costruita e portata avanti da insegnanti e dalle nuove generazioni in maniera attiva e proattiva. Questa logica conservatrice che interpreta la cittadinanza e le appartenenze identitarie a partire dal *background* enfatizza ovviamente la provenienza (si dice “migratorio”, ma si pensa “etnico”)¹, fa leva sul passato come vincolo di riconoscimento, scaricando sulle famiglie molte responsabilità che dovrebbero essere in carico alla scuola pubblica quale istituzione educativa.

Come sottolinea Khosravi (2019, p. 9) “una frontiera non si esaurisce nella semplice linea tracciata tra Stati, ma coinvolge molti attori, e innumerevoli pratiche, economie e storie. Le categorie “indesiderate” non vengono respinte solo al confine, ma anche dopo averlo varcato”. Mentre le famiglie italiane di classe medio-alta con capitale sociale puntano per i propri figli alla scelta selettiva delle migliori scuole ormai già a partire dagli *open day* delle scuole primarie per terminare il percorso nei licei più quotati, le altre scuole di seconda o terza scelta diventano spesso una corsia laterale fuori pista dove finiscono i figli di migranti, senza alcuna possibilità di sorpasso o di recupero sociale (Piasere 2010, pp. 17-25; Queirolo Palmas 2006). Da qui un immobilismo sociale e l’incapacità ormai cronica di politiche educative davvero inclusive.

La scuola italiana si trova negli anni ‘90 a doversi riconvertire da un’identità nazionale di emigrazione a quella di uno stato europeo meta di migrazioni dal Sud e dall’Est di un mondo che sta accelerando la globalizzazione del mercato lavorativo (Eriksen 2017). Risulta

1 Sian Lazar (2013, p. 15) evidenzia bene che “The archetypal non-citizen is the foreign migrant, but “migrant” is in practice not a simple identity category, not least because migration is often constituted within the force field of colonial and neocolonial relations”.

comprensibile allora l'affannosa rincorsa di insegnanti, dirigenti e ministero per aggiornarsi sulle nuove tematiche come l'insegnamento dell'italiano L2, la didattica interculturale e le dinamiche sociali in contesti non più monoculturali - se mai lo fossero stati -, data la storica differenziazione già all'interno dei confini italiani e il divario tuttora crescente tra Nord e Sud Italia (Grimaldi 2022). La crescita costante dei flussi migratori in Italia per tutti gli anni '90 fino alla crisi economica del 2008 ha un impatto notevole sulla scuola italiana: se prima l'inserimento di alunni stranieri riguardava prevalentemente la scuola d'infanzia e primaria, poi si assiste ovviamente alla loro crescita anche nelle scuole superiori. Tuttavia i numeri sull'abbandono e il ritardo scolastico mostrano subito che per gli studenti con background migratorio la crescita numerica viene calmierata da una decrescita dovuta alla forte difficoltà di rimanere "in campo" nei percorsi formativi mano a mano che si alza il livello di scolarizzazione. Gli studenti con background migratorio cominciano a venir rinviiati o bocciati già alle scuole secondarie di primo grado rispetto alla media degli italiani (dati MIUR 2020), iniziando ad allenarsi da 'fuori-classe' per un percorso ad ostacoli sempre più tortuoso verso un'eventuale carriera universitaria o di medio-alta specializzazione, quasi sempre irraggiungibile.

La crisi economica del 2008 provoca un rallentamento dei nuovi arrivi migratori in Italia. Spariscono praticamente le quote di ingresso per motivi lavorativi, con qualche rara eccezione come per le *caregivers* indispensabili a coprire le falle del welfare state italiano. Tuttavia la percentuale di studenti migranti o di seconda generazione continua a crescere ed aumenta sempre di più il divario fra scuole di serie A e di serie B, con l'introduzione dei meccanismi di *ranking* (Fondazione Agnelli)² che dovrebbero misurare il merito individuale, ma di fatto immettono nelle scelte scolastiche fattori sempre più legati alle predisposizioni familiari (Altin 2021).

Il problema ovviamente non è solo individuale, ma soprattutto sociale: costruire percorsi differenziati in base alla provenienza sociale e al background di origine dei genitori significa precludere a chi è straniero o privo di capitale sociale familiare l'accesso a nuove reti di conoscenze, ad amicizie e quindi alla costruzione di una comunità di apprendimento che si ricostruisce non per gemmazione familiare, ma attraverso passaggi intergenerazionali. Per la componente migrante il ruolo della scuola come presidio pubblico che consente di costruire appartenenze e relazioni sociali diventa sempre più fondamentale, ma in Italia anche altrettanto carente. Negli ultimi dieci anni il divario e il disagio aumentano talmente da portare all'introduzione di meccanismi di "quote" per stranieri che non dovrebbero superare il 30% della presenza complessiva in classe. Ovviamente questo predispone al rischio di ghettizzazione, poiché si tiene in considerazione come discriminazione solo la nazionalità, senza alcuna attenzione alle biografie personali, familiari e ai contesti situazionali.

² Eduscopio 2021-22 [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://eduscopio.it/news/eduscopio-2021-22-da-oggi-online-la-nuova-edizione> (Data di accesso: 18 agosto 2022).

Il comune di Monfalcone risulta fra quelli italiani con maggiore percentuale di migranti: al 1° gennaio 2021 erano 8.367, pari al 28,6% della popolazione residente, di cui 3.817 provenienti dal Bangladesh (dati ISTAT). Si tratta di una catena lavorativa ormai ventennale chiamata a coprire lavori spesso in subappalto per le grandi commesse della Fincantieri; ovviamente negli anni con i ricongiungimenti familiari arrivano anche le donne e i bambini, con ripercussioni e aumenti di iscrizioni scolastiche³.

Il Comune ha chiesto di mantenere il numero di bambini stranieri entro una percentuale fissa, determinando in pratica l'espulsione di molti di loro dalla possibilità di poter frequentare la scuola pubblica d'infanzia in quanto "fuori-quota", dirottandoli in scuole fuori dal centro. Questo ha determinato una doppia discriminazione indiretta: sulla base della nazionalità in una fascia di età dove il diritto all'istruzione è sancito dalla Costituzione Italiana e nelle prassi operative, dato che si tratta di minori di nuclei familiari migranti svantaggiati sotto il profilo socio-economico e spesso non dotati di autonomi mezzi di locomozione. I bangladesi come genitori vengono impediti della libertà di scelta della scuola di istruzione dei loro figli, con un meccanismo di doppia segregazione per le nuove generazioni e per le loro madri che dovrebbero invece potersi inserire nella vita sociale locale anche attraverso la frequentazione scolastica dei figli.

Laddove la selezione dei figli di migranti diventa invece funzionale ad un assorbimento nel mercato del lavoro, come nel caso dell'Istituto tecnico professionale che lavora in sinergia con la Fincantieri, improvvisamente il meccanismo di esclusione per quote si rovescia e diventa di inclusione differenziale. Sembra quasi che il fatto di essere studenti provenienti da percorsi migratori diventi un fattore di indirizzamento verso queste scuole che portano dirette verso il lavoro al cantiere attraverso azioni di orientamento scolastico o di indottrinamento sociale, come ben analizzato da Grimaldi nel suo capitolo in questo volume.

Il progetto FAMI IMPACTFVG in area di frontiera

Gli ultimi sette anni portano ad una sorta di cambio paradigmatico nelle politiche e nelle prassi dell'ospitalità e dell'inserimento sociale dei migranti: come seguito alla crisi siriana e alle primavere arabe, l'Europa chiude sempre più la possibilità di attraversamento regolare dei propri confini, esternalizzando le frontiere per filtrare gli arrivi e mettendo in atto varie strategie di respingimento dei migranti che ormai possono collocarsi quasi esclusivamente nelle categorie giuridiche dei richiedenti asilo/protezione oppure profughi. Buona parte degli arrivi via mare e via terra proviene da paesi del Sud o Est del mondo implicati in profonde ed ataviche crisi politiche, economiche e sociali che rendono davvero

3 Sulla base dei dati ISTAT, i minori in età pre-scolare (0-5) sono aumentati del 15,25% nel periodo 01.01.2012-01.01.2019 (da 1.357 a 1.564), quelli in età di scuola primaria (6-11) del 14,72% (da 1.358 a 1.558), quelli in età di scuola secondaria inferiore (12-14) del 16,82% (da 636 a 743). La popolazione straniera iscritta ai registri anagrafici del Comune di Monfalcone è aumentata dalle 3.975 unità al 1 gennaio 2012 alle 6.765 unità del 1.1.2019 con un rapporto rispetto alla popolazione complessivamente residente in aumento dal 14,70% al 01.01.2012 al 23,75% al 1.1.2019.

difficile dare una motivazione univoca alla decisione di migrare; tuttavia per ragioni burocratiche e giuridiche la motivazione ufficiale è la richiesta di asilo, l'unica che consente la speranza, sia pur labile, di poter entrare in Europa.

Questo cambio drastico nelle politiche migratorie di accesso all'Unione Europea comporta delle ovvie ripercussioni anche sui paesi di partenza, che prendono atto dell'unica via di accesso per entrare nello spazio Schengen e cercano di infilarsi in qualche pertugio giuridico e burocratico, iniziando sempre più frequentemente a spedire i propri figli minorenni come migranti apri-pista, quasi sempre maschi attorno ai 15-17 anni di età, che si sta ulteriormente abbassando.

Questa nuova catena migratoria non si interseca se non in minima parte con le scuole secondarie pubbliche, ma ne abbiamo tenuto conto nella nostra ricerca sia per la loro presenza nei Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (CPIA) che nei Centri di formazione professionale, sia per le dinamiche interessanti che si stanno creando con il mercato del lavoro. Schiere di minori stranieri kosovari non accompagnati finiscono infatti reclutati nell'edilizia triestina allo scoccare del diciottesimo anno, mentre l'incremento della catena migratoria di minori da Bangladesh e Pakistan è un anello che si incastra perfettamente nel mondo dei lavori in sub-appalto o del caporalato che circonda e sostiene la produzione cantieristica della Fincantieri a Monfalcone. Molti di questi ragazzi arrivano a malapena al diploma di scuola media inferiore, con scarsa autonomia nella lingua italiana e pochissima consapevolezza del contesto di approdo, se non filtrato dalle reti etnico-nazionali di appartenenza e quindi, di fatto incistato in maglie sociali troppo strette per consentire un effettivo inserimento nel contesto italiano.

Nel caso del Friuli Venezia Giulia, la posizione strategica di area di frontiera fa risaltare chiaramente questo processo di inclusione differenziale (Mezzadra, Nielsen 2013), prodotto indirettamente dalle politiche di gestione del confine, che porta effettive ricadute all'interno del territorio e del mercato del lavoro. La selezione che viene fatta sembra infatti voler rispondere alla necessità di avere filiere di forza lavoro precaria, non scolarizzata né italianizzata, con pochi diritti e quindi facilmente ricattabile. Il processo di ghettizzazione lavorativa e sociale viene spesso anticipato dalla debolezza strutturale dei percorsi scolastici dei figli di migranti che, oltre a non riuscire ad accedere a titoli di studio alto, si vedono preclusa la possibilità, sia pur parziale, di frequentare e conoscere ambiti pubblici come le scuole secondarie superiori. Se mai ci arrivano, arrivano in classi e contesti dove sono quasi tutti come loro, stranieri. Impossibile in questo modo arrivare alla costruzione di una comunità scolastica di base comune, che dovrebbe aiutare, anche tramite le relazioni amicali, alla costituzione di un nucleo di appartenenza comune in fase di transizione verso la vita adulta.

A questo scenario non roseo si aggiunge l'aggravante dovuta al Covid che, fra la fase di lockdown totale e la perdurante didattica a distanza, ha portato le ripercussioni peggiori soprattutto sulla componente di studenti stranieri o di famiglie migranti. Di questo pas-

saggio storico siamo stati osservatori privilegiati come ricercatori a fianco degli insegnanti in una fase del progetto che avrebbe dovuto inaugurare la ricerca-azione dopo il primo anno di indagine preliminare e di formazione degli insegnanti, e che invece ci ha costretto tutti a due mesi di isolamento sociale, a cui hanno fatto seguito altri due anni di distanziamento e sperimentazioni di didattica a distanza. Per la fascia della popolazione con minori risorse economiche e tecnologiche, nonché con minore capitale sociale, questo ha comportato un aumento della dispersione e dell'abbandono scolastico e un ulteriore incremento della povertà culturale (Batini, Bartolucci 2016).

Fin dai primi inizi nel settembre 2019 la ricerca è stata impostata con un approccio interdisciplinare, nella consapevolezza della complessità delle domande di ricerca e, ancor più, della necessità di agire e modificare i contesti educativi attraverso gli attori implicati: insegnanti e studenti. Dopo una prima fase di raccolta dati quantitativi da database ministeriali, uffici scolastici regionali, singoli istituti e scuole, nonché dallo spoglio della letteratura scientifica sull'argomento della dispersione scolastica connesso con esperienze migratorie, sono state impostate una prima linea di ricerca psico-pedagogica con *social network analysis*, questionari e ricerca-azione (Sorzio, Bembich 2021), una seconda di tipo giuridico mediante analisi dei protocolli e verifica delle normative e una terza di matrice prettamente antropologica con approccio etnografico qualitativo (Campbell, Lassiter 2015). La necessità di confrontarci come team di ricerca dapprima con dati quantitativi e di rilevamento statistico, per poi passare alla fase di ricerca-azione calata in diversi contesti educativi impugnando metodologie e tecniche *ad hoc* concordate con gli insegnanti, ma anche sufficientemente flessibili da adattarsi al feedback degli studenti e al susseguirsi di vari eventi (pandemia inclusa), ci ha portato verso la scelta metodologica di applicare *mixed methods* (Cresswell 2012; Severi, Tarabusi 2019), considerando tutte le potenzialità euristiche e comparative derivanti dall'incrocio dei metodi nei contesti scolastici⁴.

In questo articolo prenderò spunto da alcune etnografie scolastiche utilizzandole come casi studio sperimentali sul campo per focalizzare alcuni temi che sono risultati ricorrenti e fondamentali nella ricerca-azione: il polilinguismo o *multilingualism* (Pennycook 2012) e l'autorappresentazione attraverso l'utilizzo di diversi linguaggi per la costruzione di ambienti di apprendimento situati.

Un piccolo inciso metodologico: il concetto di ricerca-azione lo abbiamo appreso dai pedagogisti del team, imparando come fare ricerca sul campo con gli insegnanti, non solo perché sono quelli che davvero conoscono ed esperiscono quotidianamente la scuola, ma soprattutto perché resta un'utopia pensare di fare ricerca teorica che venga poi applicata dai docenti in classe. In ambito scolastico ed educativo la necessità di fare ricerca applicata con i professionisti che operano nei vari settori diventa un imperativo fonda-

4 Per una lettura del primo report di ricerca interdisciplinare FAMI IMPACTFVG 2019 del CIMOS - Università di Trieste rimando a [Online] https://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/allegati/CIMOS_Report_Dispersione_Scolastica_ott2019.pdf (Data di accesso: 15 settembre 2022).

mentale per produrre un'antropologia pubblica che produca azione sociale nei contesti, lavorando sul campo con la partecipazione davvero attiva di tutti, in questo caso dirigenti, docenti, studenti. La ricerca-azione opera con gli insegnanti, per renderli consapevoli con metodologie scientifiche del contesto in cui lavorano, analizzandone criticità e potenzialità, ma soprattutto per impostare una pista progettuale volta al raggiungimento di determinati obiettivi per migliorare l'habitat scuola (Sorzio 2019). La ricerca-azione implica due fasi tipiche della professione insegnante: l'agire in un contesto complesso e la riflessione sull'azione svolta (Sorzio 2021, p. 7). Per i pedagogisti, tradizionalmente esperti di educazione e scuola e, quindi, di formazione degli insegnanti, significa tradurre e consegnare metodologie e tecniche di intervento ai docenti (Bove 2019); per deformazione professionale gli antropologi pensano invece a come far diventare gli insegnanti (almeno in parte) dei provetti etnografi (Bonetti 2019). Quando parlano di ricerca-azione il più delle volte pensano all'osservazione partecipante sul campo e a come trasferire questa competenza in una classe con approccio olistico (Elliot 2013). Per dirla con Bateson (1976), la ricerca-azione implica "deuteroapprendimento", un processo finalizzato non solo ad apportare cambiamenti puntuali nella pratica educativa, ma anche ad apprendere strategie di valutazione e di riorganizzazione della pratica stessa. Nel nostro caso va sottolineato che le etnografie scolastiche sono sempre state condotte su periodi lunghi nelle scuole da almeno una, se non due antropologhe che hanno affiancato gli insegnanti dentro la classe e talvolta anche fuori scuola (Benadusi 2014b).

ETNOGRAFIA 1: Figli di lingue minori

Ognuno usa un proprio linguaggio senza vergogna.

(S.M.)

Trieste, ottobre 2019: il campo etnografico è una scuola secondaria fra quelle con più alta presenza straniera e con background migratorio situata nella parte del centro che ruota attorno a Piazza Garibaldi, detta "Balkan Square". Il registro della classe terza riporta un solo nome e cognome che suona "tipicamente" italiano, tutti gli altri messi in fila per l'appello compongono un'esuberante sinfonia di nomi che suonano "esotici" e cognomi dai fonemi difficilmente pronunciabili senza errori; questo ci rende subito insicure come ricercatrici⁵ nel primo goffo tentativo di inserimento facendo le reciproche presentazioni. La percentuale di alunni stranieri o con background migratorio supera il 75%: al nostro arrivo si alzano rispettosamente in piedi per salutare quando veniamo introdotte in classe dalla loro insegnante (Cesaro 2021). Si risiedono tutti e spieghiamo subito la nostra proposta: vorremmo organizzare una sorta di gara a squadre dove ciascun partecipante deve au-

5 Le ricercatrici erano R. Altin e M. Cristina Cesaro.

to-presentarsi in un minuto di tempo utilizzando il maggior numero possibile di lingue che conosce e sa parlare; le prove verranno video registrate e vincerà la squadra che potrà conteggiare il maggior numero di lingue all'interno del proprio gruppo.

La motivazione principale è quella di valorizzare il ricco e variegato patrimonio linguistico presente in classe collegandolo anche alle lingue madri utilizzate nei contesti più intimi e personali: in famiglia, con i nonni, fra amici, ecc. allacciandosi alle loro sfere di vita emotiva. La spiegazione più funzionale è che vogliamo metterli in grado di saper preparare una presentazione di sé plurilingue utile sia come strumento di orientamento per la scelta del percorso di scuola secondaria superiore, sia come simulazione di un breve colloquio di preselezione lavorativa.

Sorge subito un brusio di sottofondo di perplessità e di interrogativi: quali lingue? valgono tutte? cosa vuole dire parlare di sé, delle proprie capacità e competenze? Perché il video e come facciamo in un minuto soltanto?

Scopriamo immediatamente che oltre un terzo della classe usa la lingua serba veicolare quando vuole comunicare tra di loro senza venir compresa dagli insegnanti e in questo caso anche dalle ricercatrici. Decidiamo di fare da cavie per prime e Cristina si auto-presenta sfoderando da brava antropologa un ricco portfolio linguistico che le consente di auto-presentarsi partendo dall'italiano per passare con scioltezza alla lingua cinese, e poi passare all'inglese, spagnolo e infine portoghese, mentre la riprendo con la videocamera del portatile, strumento poco invasivo e ben tollerato in una classe di adolescenti. Lei con la sua esperienza e consapevolezza riesce a stento a presentarsi nei 60 secondi previsti; realizziamo che in effetti il tempo è troppo compresso, ma non vogliamo dilazionarlo troppo, perché deve essere un gioco di sintesi in cui gli studenti decidono cosa vogliono presentare di sé in maniera precisa e concisa. La ricerca inizia subito a negoziare le proprie azioni e, volutamente, Cristina introduce anche il dialetto napoletano che usava "da piccola", in modo da lasciare la classe libera di optare per tutte le lingue che conoscono e usano, anche quelle non ufficiali, come i dialetti.

Il secondo problema è il video, che avevamo pensato come strumento utile per rivedersi e aiutarsi reciprocamente a correggere eventuali inciampi nell'auto-presentazione, ma la classe su questo è irremovibile: nessuno vuole farsi riprendere. Optiamo quindi per la registrazione delle tracce audio, facciamo due prove generali e tutti sembrano convinti e soddisfatti; a questo punto si procede con la creazione delle squadre con la complicità ridistributiva dell'insegnante che li conosce bene in modo da rendere i gruppi più o meno equilibrati e mediamente composti da 3 o 4 studenti. Vengono formate in tutto sei squadre, i cui nomi rispecchiano in maniera emblematica un'età di transizione dall'infanzia verso l'adolescenza: Anonimi, Era glaciale, Le tre carote, Oreo, Dark, Fenomeno 4. Parallelamente all'emersione delle varie lingue, nei vari incontri di preparazione in classe si lavora sulla consapevolezza delle proprie abilità, competenze, esperienze e soprattutto, sui desideri e proiezioni di un futuro scolastico, professionale ed esistenziale. All'inizio

molti rispondono apaticamente: non so, non so fare nulla di particolare. Un paio di ragazzi giocano a calcio o a basket, ma la maggior parte non fa alcuna attività sportiva o artistica nel pomeriggio, molti devono accudire i fratelli o sorelle più piccole. Mettiamo allora in risalto che queste sono esperienze e competenze spendibili anche in una ipotetica intervista lavorativa, basta enfatizzare il lato positivo: “sono in grado di prendermi cura di...”; “sono una persona responsabile e mi piace...”; “sono bravo a riparare le parti meccaniche... a cucinare, ecc.”.

Poi inizia la preparazione del palinsesto plurilingue, con prove generali, appunti scritti per non perdere il ritmo, difficoltà e risolini imbarazzati nel passare dall'italiano alle proprie lingue madri che giocano “fuori casa”; nell'imbarazzo generale c'è chi ha un'iniziale resistenza a sfoderare tutti i propri repertori linguistici, ma i compagni del gruppo insistono perché una lingua in più aumenta il punteggio di tutta la squadra.

Dopo i primi momenti di imbarazzo, il ghiaccio viene rotto dai soliti leader più estroversi o clowneschi in classe (McLaren 1986) che con parlantina sciolta e molta ironia attaccano a presentarsi in serbo, rumeno, slovacco, romani, macedone, cinese, azero, turco, bosniaco, kosovaro, portoghese, croato, inglese, francese, tedesco, russo, bameliché e altri dialetti che portano ad un totale complessivo di ben 24 lingue parlate in quella classe. Ce ne sono di più, ma c'è chi non vuole assolutamente usare la propria, come un ragazzino egiziano che si impunta, rifiutandosi di parlare in arabo; non insistiamo ovviamente, ma al termine del gioco è interessante quanto riporta nel commento scritto sulla sua esperienza:

Iniziamo dicendo che il progetto fami-impact è un progetto interessante e coinvolgente ma mal organizzato in senso che le attività non sono interessanti non interessano gli alunni/e non mi è piaciuto molto, però era comunque interessante la parte di parlare in tante lingue diverse.

Mi è piaciuto perché era molto coinvolgente ho dato questa risposta perché voglio essere sincero e non dire che mi ha stupefatto o cose del genere, sì mi è piaciuto ma non tantissimo dopo quei incontri non è cambiato molto, solo una cosa adesso riesco a parlare in pubblico (A.Y.).

A poco a poco le lingue cominciano a sciogliersi e le squadre diventano competitive tra di loro, ma è pur sempre un gioco di squadra che protegge chi sta all'interno e consente di esporsi, presentando anche sfere intime e personali della propria esistenza in un'età in cui parlare ed esibirsi in pubblico non è affatto scontato e facile.

Questo progetto era molto bello e mi è piaciuto molto. Era una bella esperienza. In particolare mi è piaciuto quando abbiamo parlato di noi in altre lingue, perché era molto divertente e ho sentito tante altre lingue che non conoscevo prima. Era una cosa che non avevo mai fatto prima. Adesso mi sento più sicuro di me stesso e ho meno difficoltà a parlare in gruppo di tante persone di me (A.D.).

Ovviamente anche in questi contesti esiste una gerarchia di potere rappresentativo delle varie lingue ed è particolarmente significativo che a trarne maggiore giovamento siano stati soprattutto i portatori di lingue minoritarie meno “spendibili”, come i romani di questo

alunno che ha addirittura utilizzato l'esercizio di autopresentazione svolto assieme come base di partenza per imbastire la propria tesina per il diploma di terza media, ottenuto finalmente a quasi 15 anni compiuti:

Quando abbiamo parlato tutti nella nostra lingua madre tipo serbo, slovacco, cinese, macedone, inglese, spagnolo, romani, rumeno, tedesco, napoletano... ho parlato nella mia lingua davanti a tutti, non mi piace parlare nella mia lingua di solito, a casa si ma fuori no, e questa avventura mi ha aiutato perché abbiamo parlato tutti nella nostra lingua madre (K.).

In molti di loro, non solo in quella classe, c'è la chiara consapevolezza che le loro lingue non sono ben considerate, come risulta anche da diverse risposte nei questionari somministrati nella prima fase preparatoria della ricerca. Alla domanda: *Ritieni di avere delle capacità che la scuola non valuta, come ad esempio conoscenze personali?* parecchi studenti, non solo di questa scuola, hanno menzionato il mancato riconoscimento del loro patrimonio linguistico: "Parlare lingue straniere che a scuola non si studiano; non credo che valutino tanto le lingue straniere che conosciamo" (S.V.).

Non basta tuttavia fare emergere e parlare le lingue madri, molto è dipeso dall'impostazione del gioco collettivo di squadra, dalla cooperazione tra pari senza competizione individuale:

A me questa esperienza mi è piaciuta, in particolare per il fatto che si doveva parlare in diverse lingue con diversi gruppi casuali, anche perché c'era un minuto per parlare in più lingue possibili, è stato divertente e bello. Ora, dopo questo progetto, sono molto più felice, perché ho imparato a stare in gruppo (A.C.).

Diciamo che sono diventato più libero riesco a parlare liberamente senza aver paura che qualcuno mi dica qualcosa, sono anche più libero con i miei compagni. Mi è salita anche l'autostima perché ora ho molti più amici e in qualche modo mi sento più sicuro di me stesso (S.T.).

Dopo la vittoria (sofferta) degli Oreo, il passaggio successivo è stato quello di chiedere a ciascuno di portare in classe dopo le vacanze natalizie qualcosa che per loro rappresentasse il legame con i luoghi affettivi o della diaspora familiare, per ricostruire altre connessioni e non lasciarle relegate alla sola sfera privata, ma normalizzarle o, se possibile, enfatizzarle in maniera positiva. Abbiamo così creato una sorta di puzzle multimediale con le immagini o le mappe dei luoghi del cuore, disegni, frasi e commenti di autorappresentazione, con un link sonoro che connetteva l'audio della loro autopresentazione plurilingue.

Secondo me questo incontro ha più di un'esperienza quella principale per me è la collaborazione di un gruppo. Io all'inizio trovavo inutile sapere tutte queste lingue: turco, italiano, inglese, tedesco, azero e il dialetto turco. Dopo questi incontri ho capito l'importanza soprattutto nell'ultimo incontro. Una delle cose più difficili è stato scrivere la mia descrizione in tutte queste lingue ma anche recitarlo davanti alla classe. Era molto strano e emozionante.

Ero indecisa quale immagine mettere, doveva essere un'immagine che mi rappresenti ma anche il mio paese, la Turchia. Alla fine avevo trovato proprio l'immagine che volevo dopo due o tre giorni. C'erano due cose importanti per me: la moschea perché avevo dei ricordi con la mia famiglia, soprattutto con i miei cugini. Nell'immagine che avevo scelto c'era anche la bandiera della Turchia (E.K.).

Riascoltando la registrazione di E.K. che usa cinque lingue per descrivere dove è nata (Germania), dove ha viaggiato con la sua famiglia, cosa le piace (musica, matematica, suonare il pianoforte) e cosa vorrebbe fare da grande (l'insegnante), viene davvero naturale chiedersi perché il background migratorio venga pensato come zavorra e non come bagaglio di competenze plurime. Ma anche perché troppo spesso, come risulta da varie risposte date nei questionari dagli insegnanti, si dice "migratorio" ma si pensa "etnico" e non, ad esempio, internazionale o cosmopolita. La mobilità migratoria viene resa sempre statica e pesante, al contrario di quanto avviene nelle famiglie transnazionali (Madianou, Miller 2011).

La parte che sinceramente mi è piaciuta di più è stata quando abbiamo spiegato il significato delle foto che ci rappresentavano: la chiesa del proprio battesimo nel paese di origine, immagini insieme a qualcuno d'importante che non c'è più, le piazze della città natale. Il perché concretamente non lo so ma è stato bello capire un po' cosa rappresenta le vite dei miei compagni (Y.Y.).

Di tutto mi è piaciuto molto cercare una foto che mi rappresentasse perché non è una cosa che si fa spesso, mi ha aiutata a capire un po' di più quello che sono ma penso che se me lo avesse chiesto un'altra persona ne avrei messa un'altra per paura? Timidezza? Non lo so ma non mi mostrerei così ad altre persone, ovviamente dipende da chi me la chiede, chi è per me (I.K.).

Tornando all'argomento: Che cosa ti è piaciuto in particolare? Al primo posto la partecipazione di quasi tutti gli alunni, in seconda posizione l'autoritratto - lì mi sono messo a ridere un sacco vedendo il mio e gli altri disegni -, e in terza posizione il momento in cui ci siamo presentati. Secondo me nei miei termini di auto-consapevolezza e di autostima è cambiato forse leggermente ma perché la mia autostima è abbastanza alta, e non mi vedo affatto cambiato (D.A.).

Se già 15 anni fa Vertovec (2007) introduceva la *superdiversity* per esprimere l'incapacità scientifica di catalogare i migranti in un'unica categoria, sia raggrumata nella nazionalità o ancor peggio nel striminzito catalogo etnico, come possiamo leggere questa diversità non solo linguistica ma di mobilità familiare e di proiezioni future? Risulta davvero molto difficile far incrociare la capacità e le potenzialità di molti di questi alunni/e segregati spesso in percorsi formativi dove il background migratorio diventa davvero una zavorra ed un peso che nemmeno nel passaggio generazionale ci si riesce a scrollare di dosso, ma che anzi aumenta, specie dopo la pandemia che ha determinato un'ulteriore crescita della dispersione scolastica dei migranti.

A confermare la distanza di lettura interpretativa di questi processi, riportiamo le risposte degli insegnanti nei questionari somministrati a caldo al termine dei webinar organizzati durante e subito dopo il lockdown. Alla domanda *Nella sua attuale esperienza, chi sono gli studenti / le studentesse più difficili da raggiungere attraverso la didattica a distanza?* molte risposte rimarcavano proprio la “diversità”:

- R. Alunni stranieri (3 risposte uguali).
- R. Gli alunni stranieri e le famiglie prive di mezzi tecnologici adeguati.
- R. Le famiglie con alunni stranieri.
- R. Famiglie con difficoltà economiche/socio culturali.
- R. Studenti che non vengono sostenuti dai propri genitori.
- R. Coloro che hanno una famiglia che considera la scuola un'attività facoltativa.
- R. Studenti con famiglie non collaborative.
- R. Gli studenti stranieri, i bengalesi nello specifico.
- R. Non italofoni.
- R. Gli alunni non italofoni di origine bengalese.
- R. Alunni/e con background migratorio, alunni/e che non hanno avuto sostegno dalla famiglia.
- R. Stranieri di origine africana.
- R. Quelli con disagi economici e familiari.
- R. Bambini appartenenti a famiglie provenienti da altre culture (Bangladesh).
- R. Bambini stranieri.
- R. Gli stranieri e coloro che hanno dei disagi in famiglia.
- R. Studenti con famiglie dal basso livello socio-culturale italiane ma soprattutto con background migratorio.
- R. Alunni non italofoni e alunni di origine straniera.
- R. Gli studenti di origine straniera.
- R. Gli studenti stranieri e quelli che non hanno una famiglia alle spalle.

Da notare che la domanda chiedeva esplicitamente chi fossero gli studenti difficili da raggiungere (e quindi a rischio di dispersione), mentre molti rispondono automaticamente “le famiglie”, imputando la maggior responsabilità a loro. La risposta pare poco appropriata considerato che il percorso era rivolto prevalentemente a docenti delle scuole superiori e non di primaria o d'infanzia, dove effettivamente la famiglia può giocare un ruolo rilevante.

Peraltro la concezione di questa diversità resta sempre colorata di esotismo etnico:

lo lavoro in una situazione rarissima, una classe di 25 alunni tutti stranieri e di un'unica etnia. Con il vostro webinar ho avuto ulteriore conferma di come gestire, in modo corretto, situazioni culturali, religiose, sociali ecc. Ho sentito più chiaro il concetto complesso di integrazione. Ancora, ho compreso tempi e spazi, istruzioni specifiche, strategie ed aspettative ragionevoli nella difficile gestione della didattica a distanza.

In questo caso l'"etnia" è quella del Bangladesh, che non sembra ancora aver diritto ad assurgere a livello di nazionalità, nonostante abbia raggiunto quasi 165 milioni di abitanti.

Viene quindi scontato chiedersi che tipo di educazione e formazione possono ricevere gli studenti se la visione che la scuola proietta su di loro è quella – se va bene – di essere portatori di background etnico ed esotico che li colloca di fatto in una sorta di catalogo culturale di inclusione differenziale dove vige una sorta di "razzizzazione" ereditaria (Balibar 2007; Humphris, Sigona 2019), non tanto a causa del background di provenienza, dato che il 65% degli studenti stranieri sono nati in Italia, quanto per l'incapacità di poter pensare ad un orizzonte di futuro migliore rispetto ai loro genitori che sono in genere gli apripista migranti e quelli che più subiscono la difficoltà del primo impatto investendo soprattutto sui figli (Crul, Schnell, et al. 2012). Se a questo punto nemmeno con le seconde e terze generazioni si può parlare di "normalizzazione" e inserimento, allora anche la spiegazione di Ogbu (1982) dell'importanza del setting migratorio volontario o no salta completamente perché tutto diventa molto simile alle corsie stradali laterali dove se non si viene dispersi (senza lasciar traccia) si resta in una carreggiata obbligatoria che indirizza verso i lavori più faticosi, pericolosi e meno remunerati. La scuola come ascensore sociale (Piasere 2010) diventa un'utopia da film di fantascienza con un divario socio-economico che in Italia, come riportano i dati sulla "povertà educativa" di Save the Children (2017) e la stessa OCSE sta aumentando sempre più la forbice delle classi sociali⁶.

Con eccessi addirittura emblematici, come nel caso di Monfalcone – uno dei comuni italiani con la maggior presenza di stranieri in rapporto alla popolazione locale (28%) – che è passato ad una popolazione al 1° gennaio 2022 di 29.637 abitanti, di cui 8.916 stranieri, pari quasi al 30% della popolazione totale, dei quali quasi metà provenienti dal Bangladesh (dati ISTAT). Ovviamente con il ricongiungimento familiare arrivano anche donne e bambini ma, mentre l'inserimento dei padri nel mondo lavorativo risulta facilitato e quasi immediato, quello dei figli nel contesto scolastico diventa spesso un percorso ad ostacoli che sembra volerli perdere per strada (Jewett 2006).

6 L'OCSE non usa il termine "immigrati", che nel nostro sistema scolastico sono passati dal 6% al 10%. Anche se più della metà si colloca fra i socialmente svantaggiati, il 14% arriva al quartile superiore di prestazioni in Lettura. Come a dire: chi sta in basso dal punto di vista economico-sociale spinge verso l'alto delle performance, chi sta in alto tende al basso. D'altronde, è un sintomo la gerarchia dei quattro criteri usati dai genitori per la scelta della scuola per i propri figli: per 3 genitori su 4, la scala è la seguente: "C'è un ambiente scolastico sicuro", "C'è un clima scolastico attivo e piacevole"; "La scuola ha una buona reputazione" e "La scuola si concentra sull'insegnamento delle lingue straniere". Solo 2 genitori su 3 hanno valutato come importante o molto importante che "i risultati scolastici degli studenti nella scuola siano alti" (Cominelli, G., Il rapporto OCSE PISA rivela la patologia cronica del nostro sistema d'istruzione, Quaderno 2/2020, E-Journal Fondazione Progresso Europa Riforme: <https://perfondazione.eu/categorie/scuola/>).

ETNOGRAFIA 2: Giocare con le emozioni

Trieste, aprile 2022, cambio di campo: siamo in una zona di edifici popolari di Trieste poco sotto l'Università, in un hangar recuperato da un'associazione locale che si occupa di teatro con cui abbiamo collaborato nell'ultima fase del progetto. Dopo la fase pandemica abbiamo deciso di sperimentare due percorsi per fare letteralmente uscire dalla classe gli studenti delle scuole e centri già precedentemente coinvolti nella ricerca-azione. Si opta per fare prevalentemente teatro a Trieste e video a Monfalcone, anche se i due laboratori doposcuola saranno comunque intrecciati grazie ai tutor, ai ricercatori e ai formatori che seguiranno alternativamente entrambe le scene, che convoglieranno poi assieme nell'evento di fine progetto, pensato come restituzione pubblica dello spettacolo teatrale e dei video documentari⁷.

Per il laboratorio teatrale si gioca davvero fuori-classe, non solamente perché gli incontri sono pomeridiani e in un luogo esterno alla scuola, ma soprattutto perché il gruppo è composito, include qualsiasi studente delle scuole e dei centri che avevano aderito al progetto FAMI IMPACTFVG voglia partecipare, con dislivelli di età, di nazionalità, competenze linguistiche e di storie familiari. Lasciamo aperta la soglia anche ad alcuni minori stranieri non accompagnati del COPA di Trieste, che accettano con entusiasmo l'invito e alzano ulteriormente la *superdiversity* e polilinguismo del gruppo (Vertovec 2007; Pennycook 2012).

A Monfalcone, parallelamente il gruppo di studenti dell'Istituto tecnico professionale inizia le interviste per un documentario sui cantieri della Fincantieri, che è la ragione principale per cui buona parte delle loro famiglie è giunta a Monfalcone. Ma aggiungono anche, per loro scelta, un'indagine sulle dipendenze da telefono cellulare all'interno della scuola; la pandemia ha lasciato il segno. Lascio alla documentazione visuale allegata al presente volume il compito di illustrare con le immagini video l'esito dei vari laboratori finali, ma vorrei approfondire alcuni aspetti metodologici importanti a partire da queste etnografie scolastiche.

Scena Teatro: Formando un cerchio in piedi la neo-compagine teatrale appena costituita si lancia velocemente una palla da tennis, chiamando ad alta voce il nome della persona a cui indirizza la pallina. Memorizzano così immediatamente questa babele di nomi esotici: Djiby, Senat, Michele, Alina, Monju, Michele, Muhib, Irfan, Ali, Marta, Cristina e altri, mentre Valentina, che è la formatrice e regista del gruppo teatrale, alterna spiegazioni in italiano, inglese e francese per rendere tutti partecipi:

È normale che quando vi metto uno di fronte all'altro la prima reazione sia la risatina.

La risata è un imbarazzo; è difficile guardarsi negli occhi per cinque minuti così, senza far niente. *To do nothing is very difficult* (V.M.).

⁷ Monfalcone: <https://vimeo.com/rawsight/monfyblog> (pw: Monfyblog)
Trieste: <https://vimeo.com/rawsight/hangar> (pw: Hangar)

Il canovaccio dello spettacolo si imbastisce dopo un paio di incontri a partire dalla storia delle tre streghe veggenti del *Macbeth* di Shakespeare per esplorare il senso di futuro e l'esplorazione di desideri e possibilità: *Tra cinque anni* sarà il titolo alla performance finale in cui i quattro attori protagonisti ricevono la divinazione sul loro futuro professionale che sarà fare il regista, l'attore, il calciatore e il poeta. Come spiega Valentina, "questi esercizi teatrali ci servono per metterci in una dimensione altra, in cui so che non c'è più il caos di tutti i giorni là fuori, ma che siamo in un altro mondo, da un'altra parte e dove devo sentire che mi sento a posto, così andiamo e può partire il gioco".

Come non ripensare all'esperimento di Jean Rouch ed Edgar Morin nel 1960 a Parigi, quando mettono letteralmente in scena per la prima volta l'esperimento del *cinéma-vérité* con *Chronicle of a Summer*, dove i ruoli di attori e registi si intersecano e sovrappongono con la cinepresa partecipante che interviene ad interpellare, provocare, cercare risposte frammentate a domande impossibili come "Sei felice? Come vivi?". Lo scopo chiaramente non è osservare e documentare, ma giocare con le identità, consentire la proiezione di desideri in uno spazio "altro", liminale, che sia teatrale o cinematografico (Henley 2009; Rouch 2003).

Nel teatro non si deve raccontare troppo, il teatro deve essere evocativo e non descrittivo. Serve a lasciare degli spazi con dei punti di domanda (V.M.).

Il teatro per i ragazzi/e che hanno partecipato al laboratorio non ha modificato il loro presente scolastico, che per molti di loro resta a forte rischio di abbandono scolastico o, comunque, inserito in percorsi professionali già precocemente prefigurati e segnati, ma ha consentito di usare pensiero critico, immaginazione, nonché ironia che segnala consapevolezza.

Il recupero di forme di espressione "altre" da un lato ha consentito di utilizzare la cinesica, prossemica e la comunicazione corporea, sospendendo almeno qui il monopolio della comunicazione verbale scolastica in cui l'italiano è di fatto l'unico registro comunicativo concesso. Come riporta Susan Blum (2016, p.16), "The basic idea is that humans are born to learn, but not only cognitively. We are social, embodied, and emotional animals, with the capacity for learning any version of human culture".

Ha poi introdotto uno spazio emotivo, fondamentale soprattutto per un'età di passaggio come l'adolescenza in cui le plurime frammentarie identità devono ancora mettersi alla prova, negoziando possibili percorsi di costruzione della propria personalità adulta e del futuro professionale. Giocare con le emozioni in uno spazio protetto può essere un esercizio terapeutico per chi viene da situazioni familiari dislocate, mobili, deboli o precarie da vari punti di vista. La richiesta esplicita di comunicare anche il piano emotivo del resto compare in moltissime risposte ai questionari date dagli studenti.

Questa richiesta emerge soprattutto dagli istituti tecnico professionali e centri di formazione professionale dove si percepisce un senso spesso di respingimento e non accettazione, specie di incomunicabilità con i professori, e dove affiorano anche i problemi connessi al background migratorio.

Ho pensato di abbandonare... perché sono straniera, è tanto difficile (Pertini).

...Dopo le bocciature ho perso un po' la forza (Pertini).

Invece di prestare più attenzione ai ragazzi che vanno bene a scuola, aiutare di più a quelli che non possono fare da soli o che non hanno la capacità necessaria per fare in tutte le materie. Alcune materie sono veramente difficili ed è un vero problema provarci e poi non avere risultati positivi perché i professori pensano che è così facile fare le materie difficili quando dovrebbero mettersi più intimi con quelli stranieri e quelli che non riescono di fare da soli (Pertini).

Non essere così cinici e comprendere determinate condizioni familiari, emotive ecc. (Pertini).

Non insultarci e sottovalutare noi studenti e le nostre famiglie (Pertini).

Aiutarci sentimentalmente e con i problemi vitali (Svevo).

Perché ho sempre creduto che non ce l'avrei fatta fino in fondo, perché credevo che per trovare lavoro non servisse obbligatoriamente un diploma o un titolo di studio, e perché sinceramente non mi è mai piaciuta la scuola (Pertini).

Ho pensato di lasciare la scuola quando ho capito che per me era un peso enorme, e preferivo lavorare e guadagnare qualcosa al posto di venire a scuola e sentire le formatrici urlarmi contro (CIOFS).

Ma anche in alcuni licei, come in questo caso:

... perché la mia famiglia ha tanti problemi economici e non ce la faccio a vedere mia mamma che sta sveglia la notte per cercare di portare a casa qualche soldo, quindi vorrei contribuire perché mi sento inutile ed impotente, anche se so che l'istruzione è importante e me lo dice sempre anche lei (Buonarroti).

Dopo la pandemia, la richiesta di comunicazione sul canale emotivo è diventata un'emergenza, dato l'aumento esponenziale dei segnali di crisi e forte disagio giovanile, a cui non solo la scuola ma tutte le istituzioni dovrebbero dare una risposta sollecita e non superficiale (Stornello, Pojani 2021).

Anche nei due licei di Trieste (Petrarca) e Monfalcone (Buonarroti.), dove la percentuale di studenti stranieri è più bassa e la reputazione della scuola più alta, alla domanda sul pensiero di un eventuale abbandono scolastico, fra le motivazioni troviamo spesso problemi emotivi, di nuovo la paura di non farcela come sentimento prevalente. Le risposte quantitative ai questionari distribuiti nei licei indica che quasi il 50% degli studenti imputa il disagio scolastico alla relazione con gli insegnanti:

Ho pensato di abbandonare... per paura di non essere abbastanza (P.).

...per troppa ansia sia dagli insegnanti e i genitori. Però l'ho solo pensato ma mai fatto (P.).

In generale non c'è tempo per il confronto di idee o per un dibattito costruttivo (P.).

Per paura di non essere abbastanza brava per la scuola in cui vado (P.).

Perché frequento una scuola che odio e vorrei prendermi un anno di pausa (P.).

Perché è faticoso tenere il ritmo e i professori non se ne accorgono anzi... (B.).

Perché alle volte diventa talmente stressante che viene voglia di lasciare tutto (B.).

La scuola e il sistema scolastico è decadente... L'ansia che i professori infondono a noi studenti è troppo pesante da reggere, spesso non sanno come comportarsi (B.).

Comprensione da parte degli insegnanti verso le problematiche di uno studente con o senza certificazione del DSA (P.).

Forse perché non avendo voti alti non mi sentivo all'altezza dei miei genitori ma io voglio avere successo nel mio futuro e la scuola mi servirà molto anche se non molto per trovare lavoro, ma mi impegnerò per me e per mia mamma che vuole il massimo da me e anche se questa cosa mi dà fastidio molte volte io lo so che lo fa per me (B.).

Le emozioni che emergono, sia che si tratti di un senso di esclusione, sia di stress da performance competitiva, creano un collegamento esplicito tra i motivi di abbandono e di disagio con la percezione di sentirsi "fuori-classe", non facente parte di una comunità di apprendimento che si costruisce attraverso pratiche di inclusione partendo da chi fa effettivamente parte della classe. Si è fuori-classe perché il background migratorio non consente di sentirsi parte di un terreno comune, oppure perché la spinta ad essere i primi della classe, ad emergere costantemente, è un imprinting competitivo che porta comunque ad un senso di isolamento dal resto della classe.

Comparando le risposte date nel questionario riguardo "fare amicizia / conoscere / relazionarsi con altre persone" a scuola, è sintomatico che nei due licei solo il 4%-7% abbia scelto questa motivazione come importante per frequentare la scuola, nel liceo di Trieste addirittura la parola "amici" o "amicizia" non compare mai una volta.

In altre scuole meno quotate nel *ranking* troviamo al contrario risposte tipo "la scuola è un passatempo per stare con amici", e si riportano esempi dell'importanza data anche ai rapporti sociali non gerarchici tra pari.

Credo che una tra le mie capacità è proprio quella di socializzare e aiutare gli stranieri della mia classe, la scuola valorizza questa mia capacità (CIOFS).

Poi abbiamo fatto dei lavori di gruppo e ci siamo aiutati molto a vicenda, a me ha aiutato molto questa esperienza perché è stata molto interessante, educativo e molto divertente allo stesso tempo, poi mi ha insegnato a parlare di più nella mia lingua senza vergognarmi. Dopo il progetto ho apprezzato di più la mia lingua e ho iniziato a parlarla più spesso, poi con i miei compagni ci scherzo con la mia lingua, e mi sento molto più sicuro di me (Z.B.).

Nuovamente riemerge dai dati dei questionari, oltre che dall'osservazione partecipante nelle varie classi, l'importanza di introdurre spazi di apprendimento e di pratiche collaborative, meglio ancora con gruppi eterogenei, con l'obiettivo di abbassare lo stress da per-

formatività individuale e di dare modo di "costruire" il gruppo tra pari, ripristinando quello che era il ruolo performativo dei riti di passaggio adolescenziale che servivano ad annullare temporaneamente le individualità per fare emergere un senso di comunità tra giovani adulti con identità *in fieri* (Lamberti 2010).

Sia pur nella varietà dei metodi applicati in diversi contesti scolastici e territoriali, la ricerca etnografica ha confermato la necessità di implementare attività di apprendimento cooperative tra pari come strumento per costruire un senso comune ed una partecipazione attiva, che contrasti sia l'isolamento che la competizione (Pellai, Rinaldin, Tamborini 2002; Benadusi 2014b, pp. 16, 63).

Dagli studi classici dell'antropologia dei riti di passaggio come atto costitutivo e performativo della *communitas*, possiamo forse recuperare la lezione di Turner (1986; Turner, Bruner 1986, Allovio 2014) che ribadisce l'importanza degli spazi liminali per processi sociali dinamici in cui gli attori sociali non abbiano un peso solo individuale, ma dove ciascuno costruisca il significato sociale di far parte della propria società. La liminalità permette il superamento dello studio statico e riduttivo recuperando le forze processuali della vita sociale per creare la *communitas* sulla "base di relazioni che non rispondono a criteri di status e differenza tra chi ne è parte integrante" (De Matteis in Turner 1986, p. 16).

Il dialogo immediato fra pari, il gioco delle parti giocato sospendendo la struttura sociale, consente una situazione di uguaglianza, un rapporto dialogico, spontaneo e immediato tra i componenti, ma soprattutto consente di ripensare le proprie identità e proiezioni in uno spazio di immaginazione. Come ribadisce Valentina agli studenti durante le prove dello spettacolo teatrale: "Immaginare vuol dire credere a qualcosa e darsi una possibilità, però il sogno è importante, anche se stai studiando per fare il contabile amministrativo" (V.M.).

Offrire spazi liminali significa sospendere temporaneamente il percorso unidirezionale quasi obbligatorio di chi viene impostato per necessità familiare ad inserirsi nelle categorie professionali più basse e precarie, per bisogno di un salario immediatamente disponibile.

Attività ludiche o liminoidi come il teatro agiscono sulla rappresentazione e la proiezione del sé, aiutando ad uscire da quella zona di marginalità: spogliandosi dell'io come individuo per vestirsi del sé, sogni, proiezioni possono anche forgiare nuove potenziali soggettività (Turner 1986). Da fuori classe per esclusione si può diventare outsider in scena.

AUTORAPPRESENTAZIONI: Fuori classe o outsider?

La scuola è un posto che cancella le disuguaglianze sociali.

(CIOFS)

Può darsi che la cosiddetta "normalità" sia molto più un gioco in cui ci si traveste con maschere (personae) e si segue un copione, di quanto non lo siano certi modi di comportamento "senza maschera", definiti culturalmente "anormali", "aberranti", "eccentrici" o "fuori dal mondo".

(Turner 1986, p. 90)

Ragionando a posteriori sulle varie azioni messe in campo, al di là delle diverse fasi, metodologie e tecniche utilizzate, tutte hanno in qualche modo predisposto uno spazio di autorappresentazione per gli studenti. A partire dai disegni e dalle immagini con autopresentazione plurilingue, passando per la fiction teatrale *Tra cinque anni*, fino alle video-inchieste e interviste sulle dipendenze da telefono cellulare realizzati nel *MonfyBlog*, quello che abbiamo messo a disposizione è stato uno spazio in cui giocare con la propria immagine e rappresentazione, provare a capovolgerla, a proiettarla in avanti nel tempo senza i gravami del background migratorio o semplicemente mettendola a fianco di quelle di altri simili, anche se non del tutto uguali, che hanno fatto parte del gruppo.

In qualche modo il nostro obiettivo di ricerca è stato quello di sbloccare un percorso di classi differenziali dove il background migratorio sembra tradursi quasi inevitabilmente in uno sbocco lavorativo al ribasso che viene adeguatamente predisposto, soprattutto a Monfalcone, con la fuoriuscita degli alunni stranieri già nella scuola primaria, annullando completamente la possibile eterogeneità e mescolamento sociale nelle aule scolastiche. In questo senso l'incorporazione dello *schooling* e delle politiche differenziali è stata confermata dalle risposte di molti studenti, che si sono assoggettati al progetto di esclusione da qualsiasi formazione, se non quella professionale.

Alla domanda - *Ritieni di avere delle capacità che la scuola non valuta, come ad esempio conoscenze personali o abilità, quali?* - nelle scuole con maggior presenza straniera le risposte erano spesso: "Sì! abilità pratiche, capacità in edilizia, comportamento al di fuori della scuola"; "Abilità organizzative ed economiche anormali per la mia età"; "Ho sempre preferito essere autonomo e lavorare".

Se Gramsci (1975: 2330-1) parlava del pessimismo della *ragione* contrapposto all'*ottimismo della volontà* come mezzo di riscatto sociale, qui troviamo quasi il contrario:

"Vorrei fare una scuola di meccanica e poi trovare un lavoro come meccanico o come idraulico. Se tutto non va bene faccio il consegna pizze" (B.C.).

È interessante anche notare come nelle risposte date ai questionari emerga una scontata accettazione dello *status quo*, quasi un'introiezione del progetto istituzionale della scuola, specie se di impronta educativa paternalistica: "La scuola è una seconda casa"; "Per me la scuola è come la mia casa" (CIOFS).

Spesso unita ad una forte assunzione del senso di responsabilità:

Credo che l'aiuto che viene dato sia sufficiente, anche gli alunni devono collaborare, cosa che spesso non succede (CIOFS).

Dipende dagli alunni se hanno voglia di fare o meno / Per quello che mi riguarda va bene così, non dipende solo dai prof ma soprattutto da noi ragazzi (Pertini).

Avendo già un lavoro vivo e gestisco la vita lavorativa molto meglio e con più serenità che non quella scolastica (Pertini).

Routine quotidiane calate in mondi scolastici che cercano di "andare avanti", ragazzi e ragazze che si (dis)perdono perché in entrambi i casi manca un filo, un orizzonte di senso; il rischio è che si creino sempre più classi "differenziali" per chi eredita marginalità dalla storia di migrazione familiare. Come afferma Benadusi (2014a, p. 156): "A tal punto che viene spontaneo chiedersi se le seconde generazioni di origine immigrata che, sempre più numerose, frequentano le scuole italiane saranno le nuove classi operaie del futuro, più che i cittadini di una società realmente plurale e inclusiva".

La formazione dei futuri insegnanti da un lato, il distacco dai contenuti erogati a scuola e le richieste pressanti e cangianti in tempi compressi che vengono dal mercato del lavoro (Eriksen 2017), danno l'idea di una schismogenesi che porta sempre più a distacco e deriva (Bateson 1976; Altin 2021).

I fuoriclasse possono essere gli estranei in quanto non pienamente cittadini italiani, a causa del background migratorio, oppure gli outsider, quelli che riescono a farcela e a imporsi nonostante lo svantaggio iniziale e la situazione marginale. Le future direzioni dipenderanno soprattutto da quanto effettivamente le politiche sociali di inclusione scolastica metteranno in gioco come esercizi quotidiani di cittadinanza attiva per tutti/e, a prescindere dal background di partenza. La scuola come set di pratiche che incorporano partecipazione politica (Levinson 1999) potrebbe allora diventare il laboratorio di costruzione antropologica dei giovani in età formativa per dare forma e sostanza ai futuri prototipi di cittadinanza e di comunità.

Per la crescita della comprensione e dell'identità, oltre agli apprendimenti e all'insegnamento formale, è necessaria una partecipazione periferica ampia e ampiamente legittima ad una comunità di pratiche; per il successo di un processo di apprendistato conta l'accesso ai mezzi garantiti dall'appartenenza a quella comunità (Lave, Wenger 1991). Nelle scuole di un'area di frontiera, da sempre attraversata e costruita dalle migrazioni, provare a partire da questa trama eterogenea per imbastire appartenenze basate sulla condivisione di campi e di interessi comuni piuttosto che sulla "tolleranza della differenza"

(Çaglar, Glick Schiller 2018, p. 225), significa rilanciare verso nuovi prototipi di cittadinanze inclusive. Come ricorda Piasere (2004, p. 10), la metafora della *frontiera* è stata usata sia per spiegare il ruolo dell'antropologo che la situazione scolastica: la scuola-frontiera è quella che compare quando si vuole preservare la differenza nel cambiamento culturale, in una scuola che diventa uno *spazio di interscambio*. Se il processo di apprendimento implica per ciascun alunno/a, italiano o migrante, una trasformazione continua della propria identità, la scuola rimane il luogo in cui si mette in scena la grande trasformazione della società, mantenendo o rafforzando un'iniqua distribuzione delle risorse, materiali e simboliche, oppure attenuando le disuguaglianze. "Dire qualcosa di antropologico sulla scuola" (Piasere 2004, p. 13) significa in conclusione cercare di capire come si articolano le politiche scolastiche e i rapporti di potere nei contesti locali di aree di frontiera e, spesso, di marginalità, che connettono i migranti e i loro figli alle catene di mobilità internazionale e alla trasmissione intergenerazionale di stigma migratorio.

Bibliografia

- Allovio, S., (2014), *Riti di iniziazione. Antropologi, stoici e finti immortali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Altin, R., (2021), Tra confinamento e dispersione: il doppio legame tra migranti e scuola, in Marrone, P. e Sorzio, P., a cura di, *Contesti multiculturali: Problemi, Metodi, Pratiche educative*, Milano-Udine, Mimesis, pp. 71-88.
- Anderson-Levitt, K.M., ed., (2012), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Oxford, Berghahn Books.
- Balibar, É., (2007), Le retour de la race, *Mouvements*, 50 (2), pp. 162-171.
- Bateson, G., (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Batini, F., Bartolucci, M., a cura di, (2016), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano, Franco Angeli.
- Benadusi, M., (2014a), Scuola, in Riccio, B., a cura di, *Antropologia e migrazioni*, Roma, CISU, pp. 144-156.
- Benadusi, M., (2014b), *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Firenze, EditPress.
- Blum, A.D., (2016), *I Love Learning; I Hate School. An Anthropology of College*, Ithaca & London, Cornell University Press.
- Bonetti, R., (2019), *Etnografia in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Milano, Mimesis.
- Bove, C., (2019), Pensare con metodo e logica dell'indagine. La ricerca-azione per l'azione e la formazione nella scuola multiculturale, *Educazione interculturale*, 17 (1), pp. 59-75.
- Çaglar, A., Glick Schiller, N., (2018), *Migrants and City-Making. Dispossession, Displacement and Urban Regeneration*, Durham & London, Duke University Press.
- Campbell, E., Lassiter, L.E., (2015), *Doing Ethnography Today*, Malden-Oxford, Wiley Blackwell.
- Cesaro, M.C., (2021), "Ognuno usa un proprio linguaggio senza vergogna". Interculturalità a scuola: un'analisi sul campo in area transfrontaliera, in Marrone P., Sorzio P., a cura di, *Contesti multiculturali: teorie e pratiche educative*, Milano-Udine, Mimesis, pp. 89-103.
- Colombo, A., Sciortino, G., a cura di, (2008), *Stranieri in Italia Trent'anni dopo*, Bologna, Il Mulino.
- Crul, M., Schnell, P., et al., (2012), School careers of second-generation youth in Europe: which education systems provide the best chances for success?, in Crul, M., J. Schneider, J., Lelie F., eds., *The European second generation compared: does the integration context matter?*, IMISCOE Research, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 101-164.
- Creswell, J., (2012), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.
- Delamont, S., (2012), The Parochial Paradox: Anthropology of Education in the Anglophone World, in Anderson-Levitt, K.M., ed., *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Oxford, Berghahn Books, pp. 49-69.

- Elliot, J., (2013), A Practical Guide to Action-Research, in Id., *Action-Research for Educational Change*, Milton, Open University Press, pp. 95-120.
- Eriksen, T. H., (2017), *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*, Torino, Einaudi.
- Giacalone, F., (2002), *Marocchini tra due culture. Un'indagine etnografica sull'immigrazione*, Milano, Franco Angeli.
- Gobbo, F., a cura di, (2003), *Multiculturalismo e intercultura: interpretazione dei contesti, progettualità migratoria*, Padova, Imprimerie.
- Gramsci, A., (1975), *Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci*, (a cura di Valentino Gerratana), Torino, Einaudi.
- Grimaldi, G., (2022), *Fuorigioco. Figli di migranti e italianità. Un'etnografica tra Milano, Addis Abeba e Londra*, Verona, Ombre Corte.
- Henley, P., (2009), *Of the Real. Jean Rouch and the Craft of Ethnographic Cinema*, Chicago-London, University of Chicago Press.
- Humpris, R., Sigona, N., (2019), The Bureaucratic Capture of Child Migrants: Effects of In/visibility on Children on the Move, *Antipode*, 51, 5, pp. 1495-1514.
- Ingold, T., (2019), *Antropologia come educazione*, Bologna, La Linea.
- Jewett, S., (2006), If You Don't Identify with Your Ancestry, You're like a Race without a Land: Constructing Race at a Small Urban Middle School, *Anthropology & Education Quarterly*, 37 (2), pp. 144-161.
- Lamberti, S., (2010) *Apprendimento cooperativo ed educazione interculturale*, Trento, Erickson.
- Levinson, B.A., (1999). Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology. *American Anthropologist*, 101(3), pp. 594-604.
- Khosravi, S., (2019), *Io sono confine*, Milano, Elèuthera.
- Lave, J., Wenger, E., (1991), *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lazar, S., ed. (2013), *The Anthropology of Citizenship. A Reader*, Malden-Oxford, Wiley Blackwell.
- Madianou, M., Miller, D., (2011), *Migration and new Media: Transnational families and polymedia*, London, Routledge.
- McLaren, P., (1986), *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational, Symbols and Gestures*, London, Routledge.
- Ogbu, J.U., (1982), Cultural Discontinuities and Schooling, *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), pp. 290-307.
- Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B., (2002), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento.
- Pennycook, A., (2012), *Language and Mobility. Unexpected Places*, Salisbury, Short Run Press.
- Piasere, L., (2004), La sfida di dire "qualcosa di antropologico" sulla scuola. *Antropologia - scuola*, IV (4), pp. 7 -17.
- Piasere, L., (2010), *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, SEID ed.

Queirolo Palmas, L., (2006), Introduzione. Ritorno al futuro: apprendere dalle migrazioni nelle scuole e nelle metropoli europee, in Chaloff, J., Queirolo Palmas, L., a cura di, *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Roma, Carocci.

Rouch, J., (2003), *Ciné-ethnography / Jean Rouch*, (edited and translated by Steven Feld), Minneapolis, University of Minnesota Press.

Trondman, M., Willis, P., and Lund, A., (2018), Lived Forms of Schooling: Bringing the Elementary Forms of Ethnography to the Science of Education, in Beach, D., Bagley, C. and Marques da Silva, S., eds., *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*, London-New York, Wiley Blackwell, pp. 50-71.

Save the Children, (2017), *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, Roma, [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf> (Data di accesso: 5 agosto 2022).

Schnell, P., (2014), *Educational Mobility of Second-generation Turks Book Subtitle: Cross-national Perspectives*, IMISCOE Research, Amsterdam, Amsterdam University Press, (Beyond the Family: Peers and Teachers, pp. 120-142).

Severi, I., Tarabusi, F., a cura di, (2019), *I metodi puri impazziscono. Strumenti dell'antropologia e pratiche dell'etnografia al lavoro*, Ogiastro Cilento, Licosia.

Sorzio, P., Bembich, C., (2021), *Misurare e interpretare i processi di contrasto al rischio educativo*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.

Sorzio, P., a cura di, (2021), *Progetti di intervento per l'inclusione di studenti e studentesse con background migratorio nelle scuole della Regione FVG*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.

Sorzio, P., (2019), La ricerca-azione, in Mortari, L., Ghirotto, L., a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci.

Stornello, C., Pojani, T., (2021), Suicidio e autolesionismo in adolescenza. *Antropologia Pubblica*, 7 (2), pp. 167-175.

Turner, V., (1986), *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino.

Turner, V., Bruner, E., eds., (1986), *The Anthropology of Experience*, Urbana & Chicago, University of Illinois Press.

Vertovec, S., (2007), Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024-1054.

Zoletto, D., (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.



2 **La ricerca-azione a scuola come frontiera: la relazione tra educazione e progresso oltre l'inclusione differenziale**

Giuseppe Grimaldi

Abstract

Attraverso un'attività di ricerca-azione in un istituto professionale di Monfalcone, il lavoro analizza criticità e possibilità che attraversano le scuole ad alta presenza di figli di migranti mediante una prospettiva di frontiera. Il lavoro si divide in due parti. Nella prima parte, partendo da un'analisi del contesto scolastico di Monfalcone come una frontiera del "progresso", si mostra quanto un ethos modernista informi i processi di esclusione che agiscono sulla condizione degli studenti con background migratorio; processi che influiscono sugli alti tassi di abbandono e dispersione scolastica dell'istituto. Nella seconda parte si propone una riflessione a partire da un percorso di ricerca-azione in cui si è tentato di agire sulle linee di esclusione che connotano lo spazio scolastico. Ancorato in una tradizione di ricerca e intervento educativo sui soggetti subalterni, il testo riflette sulla relazione tra progresso e progressività; una relazione che oggi, con la presenza di una popolazione scolastica globalizzata, acquisisce una dimensione centrale per il futuro dell'istituzione scolastica.

Keywords: frontiera; scuola; progressività; figli di migranti; ricerca-azione.

Introduzione: ricerca-azione, educazione e progresso. Una relazione di lunga durata

Nel dibattito interno all'antropologia dell'educazione la ricerca-azione ha oramai acquisito una dimensione centrale (Elliot 1993). Una crescente quota di etnografi dell'educazione ritiene imprescindibile andare oltre la mera comprensione dei fenomeni sociali che agiscono sui gruppi presi in considerazione e adoperarsi per un cambiamento (Cammarota, Fine 2008; Kapoor, Jordan 2009; Irizarry, Brown 2014; Gobbo 1996). Da un lato ciò è indubbiamente dovuto ai cambiamenti inerenti alla disciplina antropologica stessa¹. Ma l'affermarsi del paradigma della ricerca-azione nell'antropologia dell'educazione è anche frutto di processi storici e politici che hanno messo al centro il valore delle pratiche educative come strumento per agire non solo sugli educandi ma su sé stessi e sul contesto di riferimento (Eisenhart 2018). In questo senso la declinazione contemporanea della ricerca-azione in antropologia dell'educazione è certamente debitrice della pedagogia critica, movimento che ha portato istanze trasformatrici potentissime che ancora riverberano nello scenario contemporaneo².

Tanto la ricerca-azione antropologica in campo educativo quanto nella pedagogia critica derivano tuttavia da una storia più profonda (Betz 1992). Questioni centrali di entrambi gli approcci – dall'idea del contesto educativo come spazio di costruzione di soggettività

1 Sulla storia dell'antropologia dell'educazione e i cambiamenti prospettici cfr. Benadusi 2009.

2 Non è un caso se ad esempio Freire (1971) e bell hooks (1994), figure di riferimento della pedagogia critica negli anni '70, rappresentino oggi degli imprescindibili per il movimento decoloniale e il femminismo intersezionale. Sull'importanza di questi autori nel dibattito contemporaneo cfr. tra gli altri Ghebremariam Tesfau 2021; Fofi 2018.

e di comunità, al tentativo di costruire rapporti simmetrici tra educatore (o ricercatore) ed educando, fino alla necessità di partire dai bisogni esplicitati dagli educandi – rappresentano alcuni dei capisaldi dell'educazione progressiva (Dewey 1949). L'educazione progressiva si può definire come un modello educativo, sociale e politico che ha avuto inizio alla fine del diciannovesimo secolo e ha persistito in varie forme fino ad oggi³. Centrale a questo modello è una visione del mondo capace di abbracciare la modernità e in cui il processo educativo si configuri come “il metodo ‘unico sicuro’ per assicurare il progresso e le riforme sociali” (Dewey 1913 par. 60).

Il termine stesso “progressivo” apre a un mondo di significati che meritano attenzione. Come afferma Sorzio (2009, pp. 9-10), se da un lato può essere inquadrato come un modello epistemologico e didattico (riferendosi a un'educazione che si espande e si sviluppa gradualmente), dall'altro è indubabilmente legato a una certa idea politica e culturale.

L'idea alla base dell'educazione progressiva è dunque che il processo di formazione del discente rappresenti lo specchio dell'“incedere delle “meravigliose sorti et progressive” (Leopardi 1845) dell'umanità: un'eredità scomoda per pratiche educative e di ricerca che partono proprio da una critica al paradigma della modernità. La pedagogia critica ad esempio ha messo in luce quanto un vero progresso presupponga una critica culturale dell'ordine sociale esistente e del paradigma epistemologico e politico su cui si è costruita⁴. La relazione dialettica tra educazione e progresso (e la messa in discussione di un'idea di progresso universale) è difatti centrale nella costruzione di paradigmi e metodi educativi anche oggi: infatti, a dispetto della paventata “polverizzazione” della modernità (Appadurai 2001), lo scenario contemporaneo è tuttora attraversato da un forte ethos modernista. E tale ethos diventa sicuramente più visibile in quegli spazi che potremmo definire di “frontiera”.

Questo articolo si basa su un'attività di ricerca-azione condotta nella scuola secondaria di secondo grado ISIS Pertini di Monfalcone durante tutto l'anno scolastico 2021/2022. Monfalcone, oltre ad essere il comune con uno dei tassi più alti di migranti sulla popolazione d'Italia (28,6% della popolazione residente)⁵, è lo spazio che ospita il cantiere navale più grande del gruppo Fincantieri, l'azienda a partecipazione statale di costruzione navi più importante d'Europa. Questo istituto, frequentato in maniera preponderante da figli di operai del cantiere navale, è contrassegnato da un elevatissimo tasso di iscrizioni di NAI (studenti Neo Arrivati in Italia) e da un forte grado di abbandono scolastico. Molti dei giovani (in particolar modo quelli provenienti dall'area balcanica e soprattutto dal Ban-

3 Sull'educazione progressiva a partire dal suo maggiore esponente, Dewey, cfr. Sorzio 2009.

4 Tanto i lavori di bell hooks quanto quelli di Freire partono da una critica radicale dei meccanismi di “inclusione” egemonici di soggetti marginalizzati proponendo idee di “progresso” tese a ribaltarne il portato differenziale. Sulle affinità tra il lavoro di Freire e quello di bell hooks cfr. bell hooks 2021.

5 Cfr. Tuttitalia, Cittadini stranieri Monfalcone 2021 [Online] <https://www.tuttitalia.it/friuli-venezia-giulia/98-monfalcone/statistiche/cittadini-stranieri-2021/>

gladesh) si iscrivono all'istituto ma non completano il ciclo di studi. Si inseriscono invece, attraverso le dozzine di ditte che subappaltano i lavori della Fincantieri, come operai non specializzati, riproducendo così la mansione lavorativa dei genitori.

Nel contesto di Monfalcone, storicamente connotato come spazio di "frontiera" tra mondo occidentale e mondo sovietico, si riproduce oggi un'altra contrapposizione: quella tra l'ipermodernità dell'apparato produttivo e la marginalità sociale e culturale di chi lo tiene in piedi, situazione che rispecchia la situazione di frontiera tra Nord e Sud globale (Raeymakers 2021; Grimaldi 2022a).

In questa frontiera "stratificata" (Altin 2021) ho condotto un'attività di ricerca sulle pratiche educative che connotano il contesto scolastico e organizzato un progetto extrascolastico di produzione audiovisuale con alunni con background migratorio e autoctoni. Partendo dalla relazione tra contesto scolastico e gruppi marginalizzati (Riccio 2014; Bonetti 2019) obiettivo dell'articolo è mettere al centro la relazione complessa tra idee di educazione e progresso che si va a costruire in un'area di frontiera. Una relazione che, a fronte della sua contemporaneità, è certamente di lunga durata. Il rapporto educazione/progresso apre difatti a modelli analitici e pratici che hanno prodotto cambiamenti fondamentali da un punto di vista del pensiero e dell'azione sull'educazione dei subalterni.

Educazione e progresso in una prospettiva di frontiera

Nel 1949 Ernesto de Martino, rifacendosi al famoso romanzo di Carlo Levi *Cristo si è fermato a Eboli* (1963), sottolineava la necessità di spostare l'attenzione "oltre Eboli", oltre ciò che si intendeva essere come il limite estremo della modernità. de Martino invitava a prendere in considerazione atteggiamenti, abitudini culturali, modi di essere nel mondo "altri" rispetto al canone culturale egemonico ed evitare di etichettare modelli e modi di vita del mondo popolare subalterno come residui di una storia da cancellare per l'avanzamento della società (De Matteis 2021).

Questa prospettiva costituirà non solo la base della produzione successiva di de Martino sul Sud Italia, ma rientrerà a pieno nelle analisi e nelle pratiche che tra gli anni '50 e '60 del '900 hanno sostenuto il cosiddetto meridionalismo critico in Italia. L'attenzione a quello che veniva definito come "ritardo di sviluppo" del mezzogiorno italiano è stato investigato da una generazione di studiosi e attivisti oltre una mera prospettiva socioeconomica, inquadrandolo all'interno di un ordine culturale più ampio. In questa "frontiera meridionale" della modernità (Leogrande 2017) spicca il lavoro di Danilo Dolci. Nato a Sesana, sulla frontiera tra Italia e l'allora Jugoslavia, si è trasferito nelle campagne siciliane e lì è rimasto tutta la vita operando costantemente sulla frontiera tra modernità e mondo popolare subalterno. Confrontandosi con le condizioni di sfruttamento e di miseria dei lavoratori agricoli della zona e con le difficoltà educative che avevano i loro figli, ha costruito un impianto politico ed educativo fuori da un'inculturazione alla modernità, ma allo stesso tempo

consapevole delle esigenze della popolazione di partecipare al progresso (Barone 2004). Fondamentale a questo scopo è stata la sua idea di “maieutica reciproca” (Dolci 1985) nel processo educativo: a differenza della maieutica socratica, di tipo unidirezionale, Dolci riteneva che la conoscenza venisse fuori dall’esperienza e dalla sua condivisione presupponendo la reciprocità della comunicazione. Il processo maieutico di Dolci produce modelli educativi a partire da esperienze e visioni del mondo personali basandosi su una costante messa a critica delle proprie strutture sociali e simboliche e sull’abbandono di ogni pretesa di universalità senza per questo rinunciare a un processo unificante. Questa forma di posizionamento era “progressiva” in un duplice senso: da un lato il modello educativo ambiva a una progressiva liberazione delle potenzialità del discente e dall’altro era informata da un’idea di progresso come forma liberazione. Come affermava Dolci (1993, p. 144):

Non è vero che la gente non capisce, non possa capire. Vero invece che la gente perlopiù è allevata con tanti invisibili quanto mostruosamente consistenti paraocchi, affinché non possa affrontare i propri problemi.

Questa tradizione di ricerca, seppur eterogenea, può costituire un punto di riferimento fondamentale per la ricerca-azione implicata in campo educativo. Da un lato sono chiare le intenzioni alla base dell’azione o della ricerca e l’impossibilità di “chiamarsi fuori” dal contesto e dalle dinamiche che lo attraversano. Dall’altro, sia nella ricerca che nella pratica educativa che parte dalla “frontiera meridionale”, vi è una continua messa in discussione delle strutture sociali, simboliche ed esistenziali che informano pensiero e azione. Una prospettiva che de Martino avrebbe formalizzato mettendo in gioco il concetto chiave di “etnocentrismo critico” (1977), postura tanto intellettuale quanto politica di incontro con l’alterità che ha tra i suoi fini quello di una comprensione critica del sé, dei meccanismi che indirizzano il pensiero, delle strutture che lo informano. Una postura di incontro con l’altro senza separarsi dal sé che tra le sue “alterne fortune” (Satta 2018) rappresenta oggi uno strumento “operativo” fondamentale nel campo della pedagogia interculturale (Fiorucci 2017): l’etnocentrismo critico, oltre a porre al centro l’apertura verso l’altro e la riflessione sul proprio modello, è una postura che permette di evitare di cadere in forme di relativizzazione totale (p. 83). Una prospettiva educativa che si pone come vera e propria urgenza nello spazio scolastico contemporaneo.

Questi strumenti analitici e pratici elaborati a partire dalla frontiera meridionale hanno costituito dei riferimenti durante la mia attività di ricerca-azione in una scuola di frontiera come l’ISIS Pertini di Monfalcone. Un’area che, proprio come la “frontiera meridionale”, si riproduce scindendo l’idea di “progresso” da una possibilità di “progressione” di coloro i quali contribuiscono a costruirlo.

ISIS Pertini: una scuola di frontiera produttrice di confini

Dal punto di vista istituzionale l'ISIS Sandro Pertini ha una storia relativamente recente. L'Istituto si chiama così dal 2008, quando ha assunto la sua presente conformazione e ha accorpato sotto lo stesso istituto i suoi attuali indirizzi⁶. La scuola esiste sin dal primo dopoguerra e fino a tempi recenti era intitolata a Emilio Ceriani, irredentista morto sulla frontiera del Carso (a pochi chilometri da Monfalcone) durante la Prima guerra mondiale. Come ho avuto modo di apprendere visitando l'archivio di questa scuola di frontiera, l'Istituto si è sempre legato a doppio filo con il cantiere navale. Come mi ha detto un docente vicino alla pensione, il Ceriani ha a lungo costituito un canale di mobilità sociale importante per i figli degli operai della Fincantieri che diventavano elettrotecnici, macchinisti, o anche quadri⁷. La scuola ha avuto un forte declino tra gli anni '80 e '90 (anche a causa di una riorganizzazione dell'assetto interno al cantiere⁸) tanto che l'Istituto aveva perso autonomia ed era stato accorpato alla sede di Gorizia⁹. Dai primi anni 2000 però si è assistito a una "rinascita" dell'Istituto: ciò è avvenuto parallelamente alla riorganizzazione di Fincantieri che ha aperto alle ditte in subappalto. La scuola si è andata progressivamente riempiendo di figli di migranti italiani (in particolare dall'area del napoletano¹⁰) ma soprattutto stranieri (in misura preponderante dall'area balcanica, dall'Est Europa e dal Bangladesh) figli di operai.

Il Pertini è così entrato in una nuova fase. Da un lato ha progressivamente riacquisito centralità "produttiva": ha conquistato l'autonomia e aperto nuovi indirizzi, ha moltiplicato le iscrizioni, ha siglato accordi importanti con le realtà produttive del territorio¹¹.

Dall'altro lato è diventato lo specchio delle complessità che attraversano una zona di frontiera come quella di Monfalcone, ritrovandosi a confrontarsi con una popolazione scolastica eterogenea per lingua, nazionalità e modelli culturali. Negli ultimi anni, in modo specifico in due dei quattro indirizzi (Professionale manutenzione e assistenza tecnica e Professionale per la sanità e l'assistenza sociale) gli iscritti alle classi prime sono per quasi la metà studenti neo-arrivati in Italia (NAI)¹².

6 Questi sono il Professionale manutenzione e assistenza tecnica, il Professionale per la sanità e l'assistenza sociale, il Tecnico per il turismo nei due plessi di Monfalcone e l'Indirizzo professionale enogastronomia e ospitalità alberghiera a Grado. Cfr. [Online] <https://www.isispertini.edu.it>

7 Note di campo, 17 maggio 2022.

8 Sulla storia del cantiere navale di Monfalcone cfr. Carnemolla 2012.

9 Note di campo, 17 maggio 2022.

10 Un numero importante di ditte in subappalto è composto da lavoratori provenienti dall'hinterland napoletano.

11 Tra tutti, quello più significativo è sicuramente l'accordo di creare all'interno dell'indirizzo Professionale per la manutenzione e assistenza tecnica una sezione "Fincantieri" con parte dei docenti e tirocinio nelle strutture dell'omonimo gruppo. Cfr. Progetto sperimentale ISIS Fincantieri [Online] http://www.usrfvg.gov.it/archivio/export/sites/default/USRFVG/allegati/archivio_file/Comunicati_stampa/Il_Piccolo_xedizione_di_Gorizia_x_928.04.2020.pdf, Il Piccolo, 28 aprile 2020.

12 Sono considerati NAI gli studenti che, provenienti dall'estero, decidono di continuare la loro formazione scolastica. Si tratta di alunni appena arrivati o che, presenti sul territorio da poco tempo, presentano esigenze didattiche specifiche a causa di difficoltà di tipo linguistico.

Questa relazione tra il modello produttivo connesso alla scuola e la complessità della sua popolazione scolastica è sicuramente la questione centrale per il presente e il futuro dell'istituto. Al Pertini attualmente si può dire che esistano due curricula scolastici sovrapposti: a una componente che persegue il percorso scolastico fino al diploma se ne aggiunge un'altra, formata in maniera predominante da soggetti con background migratorio, che inevitabilmente abbandona la scuola al raggiungimento dei 18 anni arrivando al massimo al terzo anno (molti abbandonano al biennio).

Per dare un'idea dell'ampiezza del fenomeno, nei due indirizzi con il più alto tasso di giovani con background migratorio (Assistenza tecnica e professionale per la sanità e assistenza sociale e Professionale manutenzione e assistenza tecnica) mentre le classi prime sono formate in maggioranza da persone con background migratorio e composte da un numero che non scende mai sotto le venti persone, le quinte raramente superano le dieci persone e sono composte in misura predominante da italiani. I diplomati di origine bengalese, il gruppo nazionale di origine straniera più ampio, costituiscono nella storia del Pertini una percentuale infinitesimale: una docente che insegna lì da oltre 20 anni ha detto che solo una donna bengalese è riuscita a diplomarsi¹³.

Questo sistema che assume i contorni di una vera e propria "inclusione differenziale" (Mezzadra, Neilson 2013) merita particolare attenzione. Il sistema scolastico del Pertini, difatti, parla di una modalità precipua di porsi rispetto a una situazione di frontiera.

Da un lato la scuola "moltiplica confini" culturali, sociali, simbolici attraverso la pratica educativa al fine di salvaguardare la sua struttura e la sua missione di avamposto dei modelli di "progresso" che alimentano Monfalcone. Dall'altro lato la scuola si mostra come un progetto antropopietico che genera un campo politico e in quanto tale obbliga gli attori che lavorano al suo interno, in primis i ricercatori, a prendere posizione.

Mantenere il confine: l'inclusione differenziale

Se la cosa più importante affinché un confine funzioni sono le pratiche e le strutture sociali e simboliche che si mettono in pratica per mantenerlo (Barth 1969), l'istituto Pertini nella sua prassi scolastica ha messo in gioco una serie di meccanismi finalizzati a mantenere un confine netto tra il modello scolastico e ciò che percepisce come un'alterità. Un'alterità non solo culturale o linguistica ma propriamente epistemica che comincia per gli alunni con background migratorio del Pertini addirittura prima del primo giorno di scuola.

Nei giorni precedenti all'inizio delle attività scolastiche la scuola aveva deciso di organizzare un test linguistico al fine di misurare il grado di conoscenza dell'italiano dei nuovi iscritti e organizzare dei corsi di lingua specifici durante l'anno rispetto al livello di conoscenza dell'italiano dei discenti; corsi che avrebbero dovuto essere tenuti da docenti vo-

13 Note di campo, 9 settembre 2021.

lontani durante le ore a disposizione. La cosa ha generato non pochi malumori nel corpo docente, tendenzialmente impreparato ad insegnare l'italiano L2 e soprattutto, in buona parte dei casi, non interessato a usare le proprie ore in questo modo. Un docente a questo proposito è stato molto chiaro: a suo dire i ragazzi appena arrivati avrebbero dovuto frequentare corsi intensivi d'italiano sia al mattino che al pomeriggio prima di essere ammessi a seguire le lezioni; altrimenti avrebbero rallentato tutta la classe. E che lui non ci pensava neanche ad usare le sue ore buca per dare due informazioni di base sull'italiano dato che, a suo dire, era necessario un intervento strutturale¹⁴. Tra i docenti era usuale utilizzare il termine "parcheggio" per riferirsi alle modalità attraverso cui i figli di migranti arrivati da poco fruivano della scuola.

Se questa modalità di strutturare la relazione denota certamente una forte presa di distanza del corpo docente da una tematica assolutamente centrale nella vita della comunità scolastica, anche i percorsi volti a promuovere intercultura oscillano tra forme di etnocentrismo e relativizzazione culturale più o meno accentuate.

Torniamo al test d'ingresso e alle modalità in cui è stato svolto. In primis sono stati convocati a svolgerlo tutti gli alunni con cittadinanza non italiana a prescindere dalla data del loro arrivo in Italia e dal fatto che avessero o meno frequentato scuole italiane precedentemente. L'interesse di chi aveva organizzato i corsi era quello di ottenere dei dati "standardizzabili" e "oggettivi" per dimostrare il livello di inquadramento linguistico della "popolazione migrante" del Pertini. Assistendo ai test ho avuto modo di constatare quanto le domande fossero distanti dalla quotidianità dei giovani: il test, infatti, era stato scaricato da un libro di italiano L2 e, tra le altre cose, conteneva anche domande attinenti alla quotidianità dei migranti tipo il rinnovo del permesso di soggiorno o il ruolo della questura. Tra coloro che hanno fatto il test c'erano persone nate in Italia ma anche giovani che facevano grande fatica a leggere l'alfabeto latino a cui è stato richiesto comunque di rispondere o attendere la fine del tempo a disposizione (1h e 30 min) per avere dati "standardizzati". Infine c'erano persone che non avevano mai utilizzato un computer e dunque non avevano idea di come utilizzare il mouse per svolgere il test. Con Amira e Tisha, ragazze di origine bengalese presenti al test d'ingresso per l'indirizzo Professionale per la sanità e l'assistenza sociale, ho trascorso la mia ora e mezza di "osservazione" del test a insegnar loro come utilizzare il mouse. Le risposte che segnavano erano quasi del tutto casuali non avendo loro dimestichezza con l'alfabeto latino¹⁵.

Quando ho fatto presente all'organizzatore dei test questi paradossi lui mi ha risposto: "impareranno o si fanno aiutare. Qui ci sono minori che hanno attraversato l'Europa, questi possono farsi spiegare com'è il test"¹⁶.

14 Note di campo, 9 settembre 2021.

15 Note di campo, 9 settembre 2021.

16 Note di campo, 8 settembre 2021.

Il test d'italiano, strumento sicuramente utile a direzionare l'azione educativa, si trasforma in questo senso in una pratica di costruzione dell'alterità, in un dispositivo che crea distanza e che mostra agli studenti il "lato" del confine nel quale si trovano. Ho assistito a varie lezioni dei corsi d'italiano durante l'anno scolastico: le classi venivano spezzate, erano messi insieme livelli diversi, e, tranne rare eccezioni, erano svolti in maniera inadeguata. Ciononostante, per gli studenti migranti con scarsa conoscenza dell'italiano, costituivano i momenti di maggiore coinvolgimento. Per il resto del tempo i giovani rimanevano perlopiù assenti e silenti in classe, divisi dal gruppo scolastico al quale si faceva lezione da una serie impressionante di confini invisibili.

Tracciare confini: l'inclusione differenziale come profezia che si autoavvera

La popolazione scolastica del Pertini, soprattutto nei due indirizzi con la percentuale di NAI più alta, ha al suo interno una fortissima differenziazione di genere. Mentre all'Assistenza tecnica e professionale per la sanità e l'assistenza sociale la popolazione è in misura preponderante femminile, nel Professionale manutenzione e assistenza tecnica pressoché l'intero indirizzo è composto da maschi (nell'anno 2021-2022 in tutto l'indirizzo c'era una sola donna).

Questa divisione segue logiche "spaziali", dato che i due indirizzi si trovano in strutture diverse seppur distanti tra loro poche centinaia di metri. Questa forma di costruzione dello spazio chiaramente costituisce un problema andato che va a rinforzare stereotipi e modelli di genere indubbiamente presenti nella popolazione migrante (specialmente bengalese) di Monfalcone. Ma agli occhi della scuola sembrava rappresentare un punto di forza. Opinione condivisa tra i docenti del Pertini è, infatti, che i bengalesi avrebbero avuto grosse remore a mandare le proprie figlie a scuola in uno spazio condiviso anche con maschi della stessa nazionalità.

Ho avuto modo di rendere conto di quanto questa divisione avesse funzione "programmatica" (tra i pochi maschi presenti all'indirizzo all'Assistenza tecnica e professionale per la sanità e l'assistenza sociale non ce n'era nemmeno uno di origine bengalese) quando ho proposto di questionarla. Nella fase preparatoria della ricerca-azione ho proposto infatti ad alcuni docenti l'idea di strutturare un laboratorio extrascolastico dove tanto alunni con background migratorio quanto italiani potessero partecipare senza distinzione di genere o nazionalità. Una docente si è preoccupata del fatto che, a suo dire, era difficile che maschi e femmine provenienti dal Bangladesh avrebbero condiviso lo stesso spazio. Una al suo fianco ha esclamato tra il divertito e il preoccupato: "Abbiamo fatto così tanta fatica per tenerli divisi e adesso vogliamo riunirli?"¹⁷.

¹⁷ Note di campo, 12 ottobre 2021.

La frase ricalca una retorica potentissima che attraversa il Pertini rispetto soprattutto alla comunità bengalese e ai suoi “modelli culturali”¹⁸. Una retorica che è una spia di come modelli identitari etnocentrici e culturalisti si sovrappongono nel tentativo di “spiegare” l’alterità e che diventa parte di una narrativa strutturata sulle cause dell’abbandono scolastico tra gli alunni con background migratorio.

Durante i primi giorni di scuola, ragionavo con una docente dell’indirizzo professionale per la sanità e l’assistenza sociale sugli altissimi tassi di abbandono scolastico tra le nuove arrivate di origine bengalese. Una sua frase è stata eloquente in tal senso: “Si integreranno alla quarta generazione. Ora non c’è possibilità. D’altronde anche quando ero giovane io ci si sposava presto”¹⁹.

L’idea di integrazione della docente rifletteva in maniera alquanto fedele quella di buona parte della scuola. Era opinione diffusa che le studentesse di origine bengalese nuove arrivate frequentassero la scuola per un po’, il tempo di imparare i rudimenti di italiano, poi si sposassero e abbandonassero la scuola per rimanere a casa a badare alla famiglia. Importa poco che nella classe prima in cui ho trascorso più tempo ci fosse più di una donna già sposata e ce ne fossero altre che di sposarsi a quell’età non avevano alcuna intenzione.

Se, a detta dei docenti, per le donne è il matrimonio la causa principale dell’abbandono scolastico, per gli uomini è invece la necessità di iniziare subito a lavorare. Un docente del Professionale manutenzione e assistenza tecnica lo ha proprio dichiarato: “I ragazzi migranti vedono la possibilità di guadagnare e quindi lasciano la scuola”²⁰. Nei due-tre anni che trascorrono al Pertini, i ragazzi dell’indirizzo manutenzione, difatti, imparano i rudimenti della cantieristica e soprattutto una certa manualità. Quella che basterà loro per essere assunti come operai non specializzati in una delle molteplici ditte in subappalto di Fincantieri.

La prospettiva culturalista basata su una sorta di evolucionismo sociale “anche noi qualche decennio fa facevamo così” permea l’istituto, serve a spiegare atteggiamenti e comportamenti e diventa profezia che si autoavvera. Lo spazio educativo scolastico, venendo meno alla sua funzione progressiva, costruisce soggettività incastonate nelle condizioni sociali e culturali di partenza. E, riproducendole, traccia una linea (immutabile) per definire la sua missione educativa in forma di antitesi (Grimaldi 2022b).

L’esempio più potente di questo confine è certamente la sezione “Fincantieri” e le modalità attraverso cui i soggetti con background migratorio la attraversano.

18 Per un lavoro antropologico sulla comunità bengalese di Monfalcone e le sue radici storiche cfr. Quattrocchi et al. (2003).

19 Note di campo, 14 settembre 2021.

20 Note di campo, 17 maggio 2022.

La sezione Fincantieri. Progresso e inclusione differenziale

“Mohammed e Abdul l'anno prossimo cambiano sezione. In un anno alla classe Fincantieri non hanno imparato niente”. Così mi ha confidato Raji, un giovane di origine bengalese che faceva parte del laboratorio, mentre ragionavamo sul nostro mini documentario sulla “Fincantieri”. I due ragazzi erano parte di un gruppo di cinque di origine bengalese. Gli altri tre, tra cui il fratello di Raji, avrebbero direttamente lasciato la scuola²¹. Raji ha aggiunto che lui l'anno prossimo non ci avrebbe pensato neanche ad iscriversi alla sezione Fincantieri. Gli ha fatto eco Andrei, giovane italiano di origine rumena, anche lui intenzionato a proseguire il percorso canonico perché, a suo dire, quelli come lui al cantiere non avrebbero potuto aspirare a nient'altro che essere “classe operaia”²².

La sezione Fincantieri, nata nel 2020, era ai tempi della ricerca al suo secondo anno di attività. Funzionava in questo modo. Dopo i primi due anni, uguali per tutti, gli studenti avrebbero dovuto scegliere se continuare il percorso di assistenza tecnica canonico oppure optare per il triennio “Fincantieri” dove studiare materie specifiche della cantieristica navale (tra cui due ore di lezione a settimana sulla materia “Fincantieri”) e compiere le attività laboratoriali presso le strutture del cantiere e sotto la supervisione di personale Fincantieri.

Questa scelta, come sottolineato anche nelle cronache locali²³, in teoria implicava un test di ingresso molto rigoroso dato che avrebbe dato la possibilità “agli alunni più meritevoli” di essere assunti direttamente da Fincantieri per uno stage. Effettivamente Andrea, uno dei partecipanti al laboratorio che frequentava la classe Fincantieri, ha detto che il test d'ingresso per lui è stato abbastanza complesso, hanno testato le sue conoscenze pregresse, hanno fatto domande sui suoi studi e sui suoi progetti futuri²⁴.

A quanto ho avuto modo di capire, per gli studenti di origine bengalese, invece, il test d'ingresso è stato molto più semplice con domande basiche che raramente sono andate oltre la presentazione personale.

Questa disparità lascia pensare al fatto che la sezione Fincantieri, a dispetto dei proclami scolastici, risultasse essere tutt'altro che attrattiva per gli studenti. E dunque, a un certo punto, fosse diventato necessario “riempire” la classe e includere anche un gruppo di studenti evidentemente non preparati a una sezione costruita su un modello di “competitività” e “performance”.

21 Note di campo, 10 maggio 2022.

22 Note di campo, 15 maggio 2022.

23 Cfr. Il Piccolo, [Online] Una Classe Speciale sfonerà Cantierini. Posto di Lavoro per i più bravi del Pertini, http://www.usrfvg.gov.it/archivio/export/sites/default/USRFVG/allegati/archivio_file/Comunicati_stampa/Il_Piccolo_xedizione_di_Goriziax_28.04.2020.pdf 28 aprile 2020.

24 Note di campo, 3 maggio 2022.

Se nella sezione Fincantieri, dunque, lo scoglio non è stato l'ingresso, il punto di produzione del confine è arrivato più avanti, nello specifico con il "test sicurezza": test sicuramente fondamentale per accedere a un cantiere ma strutturato in un modo che di fatto escludeva gli alunni con minore dimestichezza dell'italiano.

Bisognava rispondere a 83 domande in 45 minuti. Il test si faceva al computer e bisognava raggiungere una percentuale minima di risposte corrette per superarlo. Ogni risposta sbagliata toglieva punti. Ho scoperto dell'esistenza di questo test per caso, un mercoledì mattina di febbraio, in piena emergenza Covid e con organico ridotto. Ero nell'aula di informatica e lì ho trovato Sumon, uno dei ragazzi di origine bengalese della sezione Fincantieri. Era lì ad esercitarsi per fare il test ma inevitabilmente non lo superava. Il suo problema principale era la difficoltà di lettura. Ci metteva più di due minuti per leggere una domanda e le eventuali risposte. Quindi, pur volendo, era impossibile per lui rispondere alle domande (tutte lunghissime) nel tempo prestabilito. Sono stato con Sumon per tutto il tempo del test. Alla fine aveva totalizzato un 9%. Quando è finita l'ora, Sumon è stato direzionato in un'altra classe. Non avevo inteso, fino a quel momento, di avergli fatto da "tutor". Sumon, infatti, era l'unico della sua classe a scuola quel giorno e non sapevano dove "metterlo" vista l'emergenza Covid. Era il solo perché il resto della classe era a fare il tirocinio nelle strutture di Fincantieri. Come ogni mercoledì. Gli altri studenti di origine bengalese che, come Sumon, non avevano ancora passato il test, erano rimasti a casa. Come ogni mercoledì²⁵.

Ho avuto modo di comprendere che i ragazzi hanno cominciato a frequentare il tirocinio da metà marzo in poi (oltre due mesi dopo i loro compagni). Sono stati aiutati da un docente per compilare il test.

La sezione Fincantieri costituisce la rappresentazione materiale del posizionamento della scuola come produttrice di soggetti differenziali (Grimaldi 2022b). Il fine del processo educativo al Pertini da questo punto di vista sembra quello di riprodurre la sua funzione di avamposto della modernità, mantenere la barra dritta sulle "meravigliose sorti et progressive" della scuola, piuttosto che su quelle degli studenti. Di fronte a questa dinamica è risultato necessario prendere una posizione precisa per costruire il percorso di ricerca-azione. La pratica di ricerca è stata mossa da una precisa intenzionalità: riarticolare in funzione "progressiva" la relazione tra educazione e progresso. Ciò ha implicato la rottura dei confini materiali e simbolici che attraversano il Pertini e la produzione di una zona di frontiera dove riarticolare in forma creativa i significati che attraversano il contesto scolastico. Il mezzo è stato un laboratorio audiovisuale.

25 Note di campo, 8 febbraio 2022.

Fare frontiera: Il Monfyblog

Il “Monfyblog” è stato un progetto scolastico durato da novembre 2021 a giugno 2022 ed è consistito in un laboratorio di produzione di materiale audiovisuale attraverso cui raccontare le dinamiche sociali interne al contesto di Monfalcone e in particolare della scuola Pertini. Il gruppo di lavoro ha avuto al proprio interno studenti e studentesse provenienti da tutti gli indirizzi presenti nell’istituto coinvolgendo, con presenze variabili, un totale di 16 studenti di cui 12 con background migratorio. Buona parte dell’attività di ricerca-azione è stata condotta da un’équipe di lavoro che ha visto, oltre me, un esperto di videomaking e un’attrice professionista. Nell’arco del progetto è stato prodotto un canale tumblr, “il monfyblog”²⁶, che è stato il contenitore delle due attività di inchiesta effettuate durante il percorso: l’uso del cellulare a scuola e i cantieri navali di Monfalcone. Le due inchieste hanno dato come frutto principale due mini documentari pensati, organizzati, girati e montati dai partecipanti al progetto²⁷.

Se questa breve descrizione del progetto restituisce la mole del lavoro svolto, per rendere l’idea di cosa sia stato il Monfyblog è molto più utile partire da un episodio accaduto durante gli ultimi giorni del progetto. Con la scuola si era convenuto di effettuare una proiezione del documentario sul Cantiere di Monfalcone, rivolta alle classi dei partecipanti che avevano seguito il progetto fino alla fine. Nei giorni precedenti, durante uno degli ultimi laboratori, c’era stato un dibattito tra i partecipanti sull’opportunità di mostrare il video a scuola. Erano intimoriti dalle reazioni dei compagni di classe. Ivanka, una ragazza di origini bulgare, ha detto: “questo progetto mi piace e io qui sto bene. Ma finirà. Invece con i miei compagni di classe devo starci per cinque anni”²⁸. Nelle ore precedenti alla visione del documentario, con l’équipe di ricerca immaginavamo un’organizzazione della sala in modo da “proteggere” i partecipanti dallo sguardo dei loro compagni di classe durante la proiezione. Quando sono arrivati nell’aula magna per la proiezione, tuttavia, i partecipanti al Monfyblog hanno deciso autonomamente dove sedersi: sulla pedana centrale, di fronte ai loro compagni di classe, con lo schermo alle spalle.²⁹

Il progetto Monfyblog dunque è stato molto più di un progetto scolastico: una con-ricerca (Montaldi 1961) che attraverso un lavoro di équipe (de Martino 2009) e a partire dai desideri e le aspirazioni dei partecipanti (Dolci 1973) si è posto l’obiettivo di “saltare” i confini ed “esplorare” la frontiera (Langer 1994) del Pertini. A tal fine si è costruito uno spazio, quello del laboratorio, esso stesso di frontiera, uno spazio liminale (Turner 2017) tra scuola e vita quotidiana degli studenti, altro rispetto alle logiche e ai modelli scolastici. Immersi in questo spazio, educatori ed educandi hanno costruito reciprocamente significati (Dolci 1985)

26 Blog [Online] <https://monfyblog.tumblr.com/>

27 Per la mini-inchiesta sull’uso del cellulare a scuola <https://www.youtube.com/watch?v=vEp1LcIGJhY>; per l’inchiesta sul cantiere navale di Monfalcone <https://www.youtube.com/watch?v=yRHAjNqhEKU>.

28 Note di campo, 25 maggio 2022.

29 Note di campo, 30 maggio 2022.

definendo e mutando gli obiettivi del progetto e scoprendo nuove capacità. Il progetto è dunque consistito in un tentativo intenzionale di ricomporre quella frattura tra “progresso” e “progressività” che la scuola in maniera più o meno volontaria aveva tracciato.

In questo senso una parte fondamentale del lavoro è consistita nell’aggirare i “confini” sociali e simbolici della scuola e i loro effetti sugli studenti.

Il Monfyblog, nei fatti, ha avuto una gestazione lunga. Per i primi mesi, mentre si organizzavano i contenuti e si testava l’interesse degli alunni, ho dovuto negoziare le pratiche e le modalità di costruzione del laboratorio con l’istituzione scolastica. Porre le basi della costruzione di uno spazio di frontiera in un ambiente strutturato da una moltiplicazione di confini (Mezzadra, Neilson 2013) ha comportato un lavoro di vera e propria riorganizzazione epistemica, questionando strutture date per scontate all’interno dell’istituzione scolastica e tra gli stessi studenti.

Il primo ostacolo da superare è stato quello di costruire un laboratorio di produzione audiovisuale tra giovani orientati a diventare operai o operatori sanitari, mettendo al centro competenze non chiaramente spendibili per gli studenti. In questo senso, sin dall’inizio, la scuola mi aveva chiesto di effettuare corsi di italiano (che avrei potuto tenere anche in orario curricolare) in modo da contribuire ad appianare la questione più complessa del Pertini. Nonostante concordassi sull’importanza, non ho ritenuto opportuno accettare la proposta: in quel modo il progetto non avrebbe toccato giovani nati o cresciuti in Italia (cittadini o meno) e avrebbe contribuito a rinforzare la separazione strutturale all’interno del contesto scolastico che la ricerca si proponeva di mettere in questione. Il compromesso è stato di individuare preliminarmente una serie di “competenze” da collocare in un quadro istituzionale (inserimento del progetto all’interno del Piano Triennale dell’Offerta Formativa - PTOF) e soddisfacendo in questo modo una sorta di teleologia delle competenze che pervade la scuola oggi (Malizia Cicatelli, 2009).

Ma soprattutto il progetto ha dovuto confrontarsi con gli steccati “identitari” che attraversano non solo la scuola ma la società intera: è stato necessario superare non solo la distinzione tra “indigeni” e soggetti con background migratorio, ma anche quella interna a questa categoria (quella tra gruppi nazionali e quella interna agli stessi gruppi per inculturazione o capitale sociale)³⁰.

Questa forma di distinzione era stata incorporata dagli stessi studenti. Marja, studentessa di origine romena nata in Italia, si era avvicinata al progetto grazie a una docente particolarmente implicata che l’ha spinta a partecipare. Marja è diventata una colonna portante del Monfyblog. Ma all’inizio è stata molto titubante. Quando le ho presentato il “consenso informato” da far firmare ai genitori per partecipare, guardando i loghi dell’istituzione (nello specifico quello del fondo Asilo e Migrazioni) si è sentita estranea al progetto

30 Sulla fallacia del concetto di seconde generazioni cfr. Grimaldi 2022b.

avendolo inteso come un progetto di integrazione per “immigrati”. A questo riguardo mi ha detto: “io sono venuta qui perché mi interessa questa cosa del blog ma non so niente degli immigrati. La prof non credo sappia che ho origini romene tra l’altro”³¹.

Per tentare di andare oltre le linee di confine poste dal progetto stesso si è puntato in questo caso sulle “aspirazioni” dei discenti: nelle presentazioni effettuate in ogni classe atte al reclutamento si è fatto presente che il progetto era aperto a tutti coloro che avevano delle propensioni e degli interessi nel campo della fotografia, del video e della scrittura (in qualsiasi lingua) e che volevano metterli in gioco per un progetto su Monfalcone. Questo costruire identità a partire dalle passioni e dal contesto locale piuttosto che dalle griglie identitarie che attraversano lo spazio scolastico ha attirato una composizione eterogenea. Il Monfyblog si è quindi composto di italiani figli di italiani, giovani con background migratorio nati o cresciuti in Italia e nuovi arrivati, sia maschi che femmine.

L’aver aggirato le griglie identitarie in fase di progettazione non ha però evitato che tali griglie si riproporessero nella stessa identica forma in avvio di progetto.

Questo è un estratto dal campo inerente alla composizione del gruppo nel giorno della presentazione del laboratorio:

Il gruppo è un’isola di differenziazioni. A sinistra c’erano i ragazzi del Bangladesh, al centro le femmine, a destra i ragazzi est europei. Una composizione di una violenza inaudita. La differenza di età, razziale (ho visto mezze battutine quando parlava Yassin che è senegalese) si aggiunge alla dinamica di genere che sembra la più complessa da destrutturare³².

L’incorporazione delle strutture differenziali che determinano lo spazio di vita degli studenti è stata la dinamica più dura con cui confrontarsi. E non a caso ha comportato delle decisioni difficili. La prima è stata quella di evitare di seguire un progetto interessantissimo portato avanti autonomamente da giovani di origine bengalese e chiamato “*monfypanther*”, un gruppo informale che aveva creato una squadra di calcio che autofinanziandosi faceva tornei in giro per il Nord Est. Sarebbe stata una situazione etnografica interessantissima sulla maschilità bengalese³³ ma si sarebbe persa completamente l’idea di condurre un lavoro che riguardasse i partecipanti a prescindere dal genere e della provenienza. Quando si è deciso dunque di non optare come argomento di lavoro condiviso sui monfypanther buona parte della motivazione dei giovani di origine bengalese è scemata. Dopo pochi incontri tutti tranne uno hanno abbandonato il progetto.

Altra dinamica di difficile risoluzione è stata quella riguardante l’espulsione dal progetto di tre giovani di origine kosovara che all’uscita dalla prima lezione del progetto hanno molestato (verbalmente) una ragazza di origine bengalese. Benché i ragazzi fossero sicuramente a grande rischio di dispersione (avevano già avuto varie note disciplinari e sospensioni) non era possibile relativizzare l’accaduto e soprassedere.

31 Note di campo, 22 marzo 2022.

32 Note di campo, 24 novembre 2021.

33 A questo riguardo cfr. Della Puppa 2014.

Le dinamiche che hanno portato alla costruzione del laboratorio, le scelte operate, l'intenzionalità alla base, si può dire sia frutto di ciò che de Martino ha definito etnocentrismo critico (1974). Se l'idea stessa del laboratorio partiva da una forte messa in discussione degli assunti che reggono lo spazio scolastico, allo stesso tempo, affinché la ricerca-azione fosse coerente, non si poteva derogare a principi di inclusione o uguaglianza in nome di un paventato relativismo. La costruzione di uno spazio fuori dagli steccati identitari egemoni è avvenuta grazie a un processo di risemantizzazione dei significati e ridefinizione del perimetro di cosa fosse possibile e cosa no. E questo spazio e il suo perimetro, oltre all'intenzionalità di chi conduce il laboratorio, si è fondato su un accordo, in continua rinegoziazione, con i partecipanti.

Dentro la frontiera. La ricerca-azione dal progresso alla progressività

La pretesa di costruire uno spazio oltre i confini sociali costruiti a scuola ha implicato una forte messa in gioco dei partecipanti. Questa configurazione ha fatto allontanare molti, attratti esclusivamente dalla dimensione ludica del progetto.

Per coloro che sono rimasti però il laboratorio ha prodotto significati importanti dato che in quello spazio iniziavano a pensarsi in maniera diversa rispetto alla propria quotidianità.

Nelle ore settimanali del laboratorio si entrava in uno spazio liminale "altro" dalla propria quotidianità scolastica, altro dalla famiglia, dalle strutture culturali di riferimento. E in questo spazio veniva stimolata una riflessione critica su sé stessi, una sorta di autoantropologia (De Matteis 2021), attraverso il gruppo di parola: uno spazio di espressione che, dai temi del laboratorio, portava alla scuola, alla relazione con i docenti, alle loro stesse esistenze.

Il gruppo di parola si è fondato su temi scelti dai partecipanti e "vicini" alla loro esperienza quotidiana. Ciò ha permesso un processo di esplorazione collettiva che partiva dai significati che loro attribuivano ai contesti e che venivano mediati e rielaborati dal gruppo di lavoro (Dolci 1993).

Specialmente verso la fine del laboratorio, quando si è "rotto" l'ultimo confine e si è abbandonata l'istituzione scolastica (e la presenza dei docenti in aula), i partecipanti hanno potuto liberamente esprimersi sulla loro condizione a scuola. Ed è venuto fuori quali effetti producano i confini con cui ogni giorno si confrontano.

Durante un gruppo di parola si è affrontato l'argomento di come si sentivano a scuola. Raji, ragazzo di origine bengalese, ha detto che non aveva più intenzione di intervenire in classe dato che più volte gli è stato detto che "non si trovava all'asilo" e che "non potevano fermare l'intera classe perché lui non aveva capito". Gli ha fatto eco Marja, ragazza di origine romena che viveva con estremo dolore il trattamento che le riservavano i docenti:

“La cosa più umiliante è che io mi propongo per leggere e a un certo punto mi fermano e fanno leggere un altro perché mi inesplico“. I risultati di tutto questo sono ovviamente prevedibili. Sempre Marja ha detto: “Quest’anno in classe mia mollano in cinque. C’è una ragazza che da quando ha 14 anni non viene a scuola. Aspetta di farne 16 per lasciare. Il suo sogno è sposarsi e fare figli facendosi mantenere”³⁴.

Nel processo di rottura dei confini scolastici, necessario a liberare i partecipanti e la loro capacità di esprimersi, ha avuto un ruolo fondamentale la messa in discussione della divisione gerarchica tra educatore ed educando (bell hooks 2021). Ciò è stato possibile a partire da una messa in gioco del gruppo di ricerca stesso. Nel confronto con i partecipanti, noi “educatori” abbiamo modificato approcci, modelli di lavoro, obiettivi. Io da “prof” sono gradualmente diventato Giuseppe, e la stessa cosa è accaduta agli altri due membri dell’équipe di ricerca. Il riconoscimento della rottura di questo confine è stato ben espresso da Marco, partecipante al gruppo di lavoro, che in una video intervista durante un gruppo di parola (in mia assenza) diceva: “io non capivo all’inizio dove voleva andare a parare. Era diverso dagli altri insegnanti. Lo vedevo come se fosse piccolo, al nostro livello”³⁵.

Il continuo tentativo di operare su queste strutture che escludevano i partecipanti dalla possibilità di “progredire” nel loro percorso educativo ha prodotto effetti importanti: nella compartecipazione tra educatori ed educandi la riuscita del progetto alimentava la cementificazione del gruppo di lavoro.

Negli incontri svolti per il progetto di ricerca sul Cantiere navale di Monfalcone i partecipanti si sono mobilitati nonostante fossero malati, hanno lavorato fino a tarda notte, spesso e volentieri si sono incontrati da soli per strutturare al meglio il progetto. Questo vale anche per gli educatori che hanno lavorato ben oltre il loro “compito”, mettendo il progetto davanti ad altri impegni lavorativi o personali. In questo senso non sono stati solo gli educatori a tirar fuori le potenzialità degli educandi ma i partecipanti al progetto hanno strutturato intenti, emozioni e desideri del gruppo di ricerca: questa forma maieutica a carattere reciproco è stata fondamentale per la riuscita del progetto ma soprattutto per liberare le capacità e la consapevolezza degli educandi. Durante un gruppo di parola in cui Valentina ha chiesto ai partecipanti cosa avessero imparato nel laboratorio tutti hanno posto come questione prioritaria quella di essere diventati capaci di assumersi delle responsabilità e portare avanti un progetto dall’inizio alla fine³⁶.

34 Note di campo, 10 maggio 2022.

35 Tratto dal documentario diretto da Francesco Cibati a sostegno dell’esperienza educativa del progetto FAMI IMPACT FVG Monfy blog: <https://vimeo.com/rawsight/monfyblog> (password: Monfyblog)

36 Note di campo, 17 maggio 2022.

Conclusioni

Il Monfyblog è stata una esperienza di ricerca-azione che a partire da una messa a critica delle strutture che alimentano il paradigma scolastico basato dentro un ethos del progresso ha tentato di costruire dei percorsi di educazione di tipo progressivo. In questo senso il progetto ha tentato di destrutturare il sistema dei confini “molteplici” (Mezadra, Neilson 2013) che alimentano l'esperienza scolastica degli studenti e produrre una dinamica di frontiera dove riorganizzare pratiche e discorsi oltre una logica egemonica (Dolci 1993).

Il progetto ha dovuto fronteggiare difficoltà di tipo infrastrutturale importanti (dalla relazione con la scuola al Covid) e confrontarsi con molte criticità (dalla difficoltà a coinvolgere gruppi ampi, agli steccati di genere o etnici). Ciò che però è risultato lampante è che la costruzione di un ambiente educativo che provi a mettere al centro le aspirazioni del gruppo di lavoro produce potenti significati. Si è costruito uno spazio senso che aveva a che fare con la loro condizione esistenziale di studenti esclusi da un determinato paradigma (Grimaldi 2022b) e che hanno trovato nel laboratorio un contesto per costruire relazioni e darsi un senso (bell hooks 2021).

Ivan Illich nel suo celebre saggio sulla descolarizzazione della società (2019) pone delle questioni fondamentali sul ruolo della scuola nella società moderna. Può un sapere standardizzato, funzionale al mercato e atto a consolidare il sistema di disuguaglianze che attraversa la società essere il modello su cui pensare “il progresso” della società?

Indubbiamente la scuola ha costituito la base imprescindibile di un progetto che ha provato a mettere in campo linguaggi e approcci innovativi. Ma il “modello laboratorio”, se avulso dalla pratica scolastica, è strutturalmente fragile. E il seguente passaggio etnografico è in questo senso rivelativo.

I partecipanti al laboratorio si sono salutati l'ultimo giorno del corso promettendosi l'un l'altro che avrebbero continuato il progetto e che avrebbero richiesto l'aiuto del gruppo di ricerca per strutturarsi e diventare parte integrante della struttura scolastica. Dopo oltre un mese mi è arrivata la telefonata di Marco, uno dei ragazzi più attivi nel laboratorio, che si scusava per non essere riuscito a mantenere il gruppo di lavoro e che ora stava pensando di abbandonare la scuola e andare a lavorare in fabbrica con il padre³⁷.

In pochi mesi le strutture che orientano non solo lo spazio scolastico, ma la società intera, hanno fagocitato buona parte del lavoro svolto. Più che una descolarizzazione della società, se la scuola intende affrontare le sfide enormi a cui è chiamata appare quindi necessario un ripensamento del processo di scolarizzazione, dei metodi di insegnamento e dell'idea stessa di successo formativo. E in questo senso appare oggi più che mai necessaria la costruzione di un campo politico capace di riflettere concretamente sulla dialettica tra progresso e progressività e di articolarne la relazione oltre un ethos modernista.

³⁷ Note di campo, 16 luglio 2022.

Bibliografia

- Altin, R., (2021), The karstic flow of migrants as a rite of passage through the Eastern European Border, *Journal of Modern Italian Studies*, 26, 5, pp. 589-607.
- Appadurai, A., (2001) [1996], *Modernità in polvere*, Milano, Meltemi.
- Barone, G., (2004), *La forza della nonviolenza. Bibliografia e profilo biografico di Danilo Dolci*, Napoli, Dante & Descartes.
- Barth, F., (1998) [1969], *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*, Long Grove, Waveland Press.
- bell hooks, (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, New York, Routledge.
- Benadusi, M., (2017), *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull'educazione*, Firenze, Editpress.
- Betz, J., (1992), John Dewey and Paulo Freire. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 28, 1, pp. 107-126.
- Bonetti, R., (2019), *Etnografie in bottiglia: Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Milano, Mimesis.
- Cammarota, J., Fine, M., eds. (2008), *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research*, New York, Routledge.
- Carnemolla, S.E., (2012), Monfalcone, storia di un cantiere navale, *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 12, 4.
- de Martino, E., (1949), Intorno a una storia del mondo popolare subalterno, *Società*, 5,3, pp. 411-435.
- de Martino, E., (2009) [1961], *La terra del rimorso. Contributo a una storia religiosa del Sud*, Milano, Il Saggiatore.
- de Martino, E., (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi.
- De Matteis, S., (2021), Introduzione, in de Martino, E., *Oltre Ebola, tre saggi*, a cura di Stefano De Matteis, Roma, Edizioni E/O.
- De Matteis, S., (2021), *Il dilemma dell'aragosta. La forza della vulnerabilità*, Milano, Meltemi.
- Della Puppa, F., (2014), *Uomini in movimento. Il lavoro della maschilità tra Bangladesh e Italia*, Torino, Rosenberg&Sellier.
- Dewey, J., (1913) [1897], *Il mio credo pedagogico*, Roma, Tip. Unione Ed.
- Dewey, J., (1949) [1899], *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dolci, D., (1973), *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, Torino, Einaudi.
- Dolci, D., (1985), *Palpitare di Nessi*, Roma, Armando.
- Dolci, D. (1993), *Nessi fra esperienza etica e politica*, Manduria-Bari-Roma, Piero Lacaita Editore.
- Eisenhart, M., (2018), Changing conceptions of culture and ethnography in anthropology of education in the United States, in Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S., eds., *The Wiley handbook of ethnography of education*, Hoboken, Wiley, pp. 151-172.

- Elliott, J., (1993), Ricerca-Azione: teoria e pratica, in Pozzo, G., Zappi L., eds., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*, Milano, Bollati Boringhieri.
- Fiorucci, M., (2017), Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori, *Pedagogia Oggi*, 15, 2, pp. 75-90.
- Fofi, G., (2018), Prefazione, in Freire, P., *Le Virtù dell'educatore, Una pedagogia dell'emancipazione*, Bologna, EDB.
- Freire, P., (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- Ghebremariam Tesfau, M., (2021), Prefazione, in bell hooks, *Insegnare a trasgredire, L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano.
- Grimaldi, G., (2022a), Guardiani della frontiera: l'intermediazione informale nel ghetto agricolo Sud Europeo, *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 30, pp. 159-176.
- Grimaldi, G., (2022b), *Fuorigioco. Figli di migranti e italianità. Un'etnografia tra Milano Addis Abeba e Londra*, Verona, Ombre Corte.
- Gobbo, F., eds., (1996), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli.
- Illich, I., (2019) [1970], *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Milano, Mimesis.
- Irizarry, J., Brown, T., (2014), Humanizing Research in Dehumanizing Spaces: The Challenges and Opportunities of Conducting Participatory Action Research with Youth in Schools, in Paris, D., Winn, M., eds., *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth And Communities*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 63-80.
- Langer, A., (1994), *Dieci punti per l'arte del vivere insieme, Scritti di Alexander Langer*, Archivio Fondazione Alexander Langer [Online]: <https://www.alexanderlanger.org/it/32/104> (Data di accesso: 23 agosto 2022).
- Leogrande, A., (2016), *Ernesto de Martino e la frontiera meridionale*, Lo straniero [Online] <https://appelloalpopolo.it/?p=33415> (Data di accesso: 23 agosto 2022).
- Kapoor, D., Jordan, S., (2009), *Education, Participatory Action Research, and Social Change: International Perspectives*, New York, Palgrave Macmillan.
- Leopardi, G., (1845), La Ginestra, in *Opere*, Firenze, Le Monnier.
- Levi, C., (1963) [1945] *Cristo si è fermato a Eboli*, Torino, Einaudi.
- Malizia, G., Cicatelli, S., eds., (2009), *Verso la scuola delle competenze*, Roma, Armando Editore.
- Mezzadra, S., Neilson, B., (2013), *Border as Method, or, the Multiplication of Labor*, Durham, Duke University Press.
- Montaldi, D., (1961), *Autobiografie della leggera. Emarginati, balordi e ribelli raccontano le loro storie di confine*, Milano, Bompiani.
- Quattrocchi, P., Toffoletti, M., Tommasin, E.V., (2003), *Il fenomeno migratorio nel comune di Monfalcone. Il caso della comunità bengalese*, A.R.E.A.S.
- Raeymaekers, T., (2021), Impermanent Territories: The Mediterranean Crisis and the (Re-) production of the Black Subject, in the Black Mediterranean collective, eds., *The Black Mediterranean: Bodies, Borders, and Citizenship*, Cham, Palgrave Macmillan, pp. 117-144.
- Riccio, B., eds., (2014), *Antropologia e migrazioni*, Roma, CISU.

Satta, G., (2018), L'etnocentrismo critico e le alterne fortune dell'umanesimo etnografico demartiniano, *Lares*, 84, 3, pp. 521-532.

Sorzio, P., (2009), *Dewey e l'educazione progressiva*, Milano, Carocci.

Turner, V., (2017) [1969], *The ritual process: Structure and anti-structure*, Londra, Routledge.



3 **Immaginare il futuro: percorsi di orientamento ed esperienze performative**

Maria Cristina Cesaro

Abstract

In questo capitolo si mettono a confronto due esperienze che hanno – o dovrebbero avere – entrambe al centro il futuro delle loro giovani protagoniste e protagonisti. Nella prima parte viene proposto un resoconto etnografico del percorso di orientamento a cui hanno partecipato nell'autunno 2021 i ragazzi e le ragazze dell'ultimo anno di una scuola secondaria di primo grado triestina. Nella seconda parte del capitolo, invece, si descrive l'esperienza di un laboratorio di animazione teatrale realizzato nella primavera 2022 e rivolto a giovani tra i 13 e i 17 anni per proporre un'esplorazione del proprio futuro con un approccio performativo.

Keywords: orientamento scolastico; teatro; pratiche educative; dispersione scolastica; eterogeneità; migrazioni.

Prologo: cosa farò da grande

“Ragazzi, in terza media ancora non sapete come si fa la chiocciola? Ma come entrate nei social?” constata sconsolata l'insegnante dopo l'ennesima richiesta di aiuto per inserire il proprio indirizzo email e registrarsi sul portale di orientamento della Regione per compilare il “Questionario di interessi”.

È il 28 ottobre 2021 e siamo nell'aula di informatica di una scuola secondaria di secondo grado triestina. Questo è il primo di una serie di dodici incontri di un'ora dedicati all'orientamento in uscita degli alunni e delle alunne che hanno da poco cominciato a frequentare il terzo anno e che a gennaio dovranno decidere a che scuola iscriversi per il prossimo anno scolastico, cioè che scuola frequenteranno tra circa dodici mesi. In realtà, si tratta formalmente di una pre-iscrizione, ma questo dettaglio sembra essere irrilevante di fronte ai tempi pressanti e alla corsa contro il tempo, da parte di insegnanti e studenti, per rispettare le scadenze previste: entro la metà di dicembre, cioè dopo poco più di un mese, il consiglio di classe dovrà esprimere un “consiglio orientativo” per ogni alunno e alunna di terza ed entro la fine di gennaio queste ragazze e questi ragazzi dovranno decidere del proprio futuro, scolastico e, presumibilmente, lavorativo. “Prof. mi aiuta? Mi dice errore nelle credenziali...” l'ennesima richiesta di aiuto da parte di uno dei ragazzi mi distoglie da queste riflessioni e mi riporta al motivo per cui mi trovo in quest'aula.

Nei due anni precedenti sono stata impegnata in attività di ricerca-azione e osservazione partecipante in alcune scuole secondarie di primo e secondo grado di Trieste, per il progetto FAMI IMPACTFVG¹, a cui l'Università di Trieste ha partecipato come partner di progetto nell'ambito dell'azione “Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali anche attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica”. In questi due

¹ Il progetto IMPACTFVG, con capofila la Regione Friuli Venezia Giulia, è stato finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione, Integrazione (FAMI) 2014-2020. Per ulteriori dettagli si veda l'introduzione di Roberta Altin a questo volume.

anni ho incontrato, ascoltato, osservato e intervistato ragazzi e ragazze adolescenti con percorsi scolastici non lineari, talvolta sofferti, spesso insoddisfacenti (per loro), insomma, quelli che dal punto di vista delle istituzioni vengono definiti “a rischio dispersione”. Molti di loro rimpiangevano una scelta sbagliata nel passaggio tra le medie e le superiori. Anche laddove non c'erano rimpianti rispetto a questa scelta, confrontando storie e contesti scolastici diversi tra loro, sembrava evidente che il passaggio tra la secondaria di primo grado e quella di secondo grado rappresentasse non solo un importante spartiacque nella vita di questi ragazzi ma anche, sempre di più, uno “spartitraffico” rispetto alle opportunità che si aprivano o si chiudevano per il loro futuro. Infatti, come avrò modo di illustrare più approfonditamente di seguito, la scelta di cosa fare “dopo le medie” viene concepita quasi esclusivamente in funzione di un futuro professionale e lavorativo e, di conseguenza, vissuta dai ragazzi come determinante rispetto alle prospettive e alle possibilità per la loro vita adulta.

Alla fine della terza media ero indecisa tra fare un turistico o fare invece il linguistico, perché da entrambe le parti c'erano le lingue... alla fine ho scelto il liceo linguistico, un po' perché i prof. me l'hanno consigliato, un po' perché... non so, mi è sembrato un livello più alto. Anche perché avevo in programma di andare all'università e di fare l'interprete (C.Z.)².

I dati riguardo la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di secondo grado sono emblematici e confermano che la scelta dopo la terza media funziona di fatto da “spartitraffico”. Va sottolineato, però, che la differenza di accesso a determinate opportunità non è soltanto una questione di cittadinanza o di background migratorio, ma anche, e soprattutto, di classe sociale. Tuttavia, a differenza dei dati riguardo la nazionalità degli alunni, i dati relativi a questa variabile (la classe), quando sono disponibili, sono molto meno valorizzati. Come nota bell hooks, “il silenzio più assordante sulla realtà delle differenze di classe vige proprio all'interno dei contesti educativi. [...] E anche se entriamo in aula accettando la realtà delle differenze di classe, la maggior parte di noi è comunque convinta che la conoscenza ci verrà somministrata in eque e uguali proporzioni” (2020, p. 211). In un certo senso, la differenza di classe viene nascosta, o rimossa, dietro altre differenze più comode. Infatti, mentre l'utilizzo e la stigmatizzazione della categoria “straniero” rimanda a una differenza che può essere più facilmente circoscritta e, se necessario, ricondotta a un problema di ordine pubblico, la differenza di classe rimanda a questioni che attraversano in maniera trasversale tutto il tessuto sociale e che sono difficilmente riducibili a una contrapposizione dicotomica di tipo noi/loro.

Tornando ai dati, nell'anno scolastico 2019-2020 gli alunni con cittadinanza non italiana che frequentavano un liceo erano soltanto il 4,7 per cento del totale dei liceali. Di questi la stragrande maggioranza era iscritta al liceo artistico o linguistico (rispettivamente 6,8 e 6,9 per cento sul totale degli iscritti) mentre rappresentavano solo il 1,7 per cento degli iscritti al liceo classico. In quello stesso anno, gli alunni con cittadinanza non italiana che frequentavano un istituto tecnico erano il 9,3 per cento mentre negli istituti professionali

2 Intervista, 31 luglio 2020.

la percentuale saliva al 12,5 per cento. Ma il dato che più dovrebbe farci riflettere è quello che riguarda gli enti di formazione professionale (IeFP), dove la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana nello stesso anno scolastico 2019-2020 si attestava al 22,5 per cento: questo significa che quasi uno su quattro degli iscritti a un ente di formazione professionale non aveva la cittadinanza italiana. Da notare che in quello stesso anno scolastico gli alunni con cittadinanza non italiana iscritti alla scuola secondaria di secondo grado (inclusi gli IeFP) rappresentavano il 7,6 per cento del totale della popolazione scolastica (MIUR 2021, pag. 43).

Così, alla luce di tutte queste considerazioni, dopo due anni impegnati a indagare il fenomeno della dispersione scolastica e a mettere in moto, attraverso la ricerca-azione, processi dal basso volti al suo contrasto, ho deciso di utilizzare l'anno di proroga del progetto, che originariamente avrebbe dovuto concludersi nel giugno 2021, per osservare da vicino ed entrare etnograficamente nel processo che accompagna gli studenti in questo passaggio apparentemente così cruciale tra i due cicli di istruzione: l'orientamento³.

L'orientamento scolastico – prima parte

Secondo la definizione fornita nella guida *Scegliere il futuro: Guida per i familiari degli studenti di scuola secondaria di primo grado* a cura della Regione Friuli Venezia Giulia (di seguito Regione), "L'orientamento è un processo che dura tutto l'arco della vita. È una dimensione trasversale indispensabile per l'apprendimento permanente, capace di incidere sulla progettualità e l'occupabilità della persona" (Regione Friuli Venezia Giulia n.d., p. 10)⁴. Questa definizione è coerente con il netto cambio di rotta avvenuto nella scuola italiana da oltre dieci anni, cioè dalla pubblicazione nell'aprile 2009 delle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*⁵. In questo documento il concetto di orientamento viene radicalmente modificato e si passa da un approccio psico-attitudinale a uno formativo, secondo il quale orientare significa trasferire a una persona competenze di auto-orientamento perché possa migliorare la percezione di sé e sia capace di prendere decisioni e costruire piani di azione coerenti con i propri desideri. Questo approccio, in realtà, non è affatto nuovo ma si può far risalire agli anni '80 del secolo scorso, quando l'e-

3 Ringrazio la Dirigente e la Vicepreside della scuola F.lli Fonda Savio – Manzoni di Trieste per avermi accordato questa possibilità, confermando la loro disponibilità e la collaborazione già in atto tra la scuola e il gruppo di ricerca del progetto FAMI IMPACTFVG. Un sentito ringraziamento va inoltre a tutte le insegnanti che mi hanno accolto e mi hanno permesso di partecipare in prima persona agli incontri, in particolare la coordinatrice di classe della 3C e, soprattutto, la referente per l'orientamento che mi ha coinvolto con grande disponibilità nel percorso, ben al di là degli incontri in classe.

4 I Servizi regionali di Orientamento della Regione Friuli Venezia Giulia mettono a disposizione di scuole e famiglie un ampio repertorio di materiali e servizi di supporto all'orientamento, accessibili dal sito della Regione. Per le scuole si veda la pagina: www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/istruzione-ricerca/regione-per-orientatori/ mentre per le famiglie la pagina: www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/istruzione-ricerca/studiare/FOGLIA16/

5 Circolare ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009, consultabile qui: <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/dg-studente/orientamento.html> (Data di accesso: 14 settembre 2022). In realtà, come spesso accade, la maggior parte delle pratiche in uso è ancora distante da questo importante documento programmatico.

laborazione di modelli di orientamento di tipo formativo si è andata affermando, spostando il focus dell'orientamento dalla scelta al soggetto, restituendogli così la responsabilità delle decisioni e della progettualità riguardo la propria vita (Batini, Giusti 2009).

Quindi, a detta degli esperti, oggi l'orientamento dovrebbe essere un *processo* di autoco-noscenza che ci accompagna tutta la vita e non dovrebbe concentrarsi soltanto nel momento di dover fare una scelta. Questo almeno è quello che dice la teoria. Nella pratica, per quello che ho potuto osservare io, più che di un *processo* parlerei di una *procedura*, che viene messa in atto al momento della scelta della scuola superiore. Infatti, nonostante l'adozione di un approccio all'orientamento dichiaratamente formativo, non solo da parte del Ministero ma anche dei Servizi di Orientamento della Regione, di fatto al passaggio tra scuola media e scuola superiore assistiamo a qualcosa che in realtà assomiglia più a un adempimento burocratico che a un percorso di maturazione e crescita da parte dei ragazzi e delle ragazze coinvolte. Per capire a cosa mi riferisco, torniamo al 28 ottobre 2021 e alla nostra terza media alle prese con il loro – e anche il mio – primo incontro di orientamento.

Siamo in una scuola secondaria di secondo grado triestina. Alle dieci il suono della campanella segna la fine del riposo e l'inizio della terza ora. L'insegnante titolare, che ha ceduto la sua ora a quest'attività, e l'insegnante "orientatrice" – cioè la referente per l'orientamento - invitano la classe a scendere ordinatamente e in silenzio nell'aula di informatica. Io mi unisco alla classe e, dopo un po' di trambusto iniziale, raggiungiamo l'aula e ognuno dei ragazzi e delle ragazze si siede ad una postazione. Mentre l'insegnante "orientatrice" accende computer e proiettore e si accinge a illustrare quello che dovranno fare, mi presento e spiego il motivo della mia presenza. Nel frattempo cominciano ad alzarsi delle mani "Prof. questo computer non funziona!", "Prof. non va internet...". Per fortuna c'è qualche postazione libera e dopo un po' di spostamenti – e più di venti minuti dall'inizio dell'ora - tutti hanno la pagina di login della Regione aperta sul loro schermo. In questo primo incontro l'obiettivo è compilare il "Questionario di interessi", un questionario di 120 domande che è uno degli strumenti messi a disposizione dal Servizio di Orientamento della Regione nella sezione del sito denominata "Dopo la terza media". Per compilarlo bisogna prima registrarsi, inserendo il proprio indirizzo email come nome utente e scegliendo una password. Questa operazione assorbe parecchio tempo e comporta numerose richieste di aiuto, comprese quelle per "fare la chiocciola" del proprio indirizzo email. Finalmente, quando mancano meno di venti minuti alla fine dell'ora, tutti hanno iniziato a compilare il questionario. Ricominciano ad alzarsi le mani: alcuni chiedono chiarimenti su qualche domanda, altri invece dicono di aver finito e chiedono di alzarsi. "Restate tutti seduti e mi raccomando, salvate il risultato del questionario e inviatemelo per email". Prima che riescano a finire tutti, la campanella scandisce inesorabilmente lo scadere dei 54 minuti a disposizione per questo primo incontro. L'insegnante "orientatrice" ed io prestiamo assistenza a quelli che devono ancora completare il questionario, mentre gli altri vengono riaccompagnati nella loro aula dall'altra insegnante⁶.

6 In questa scuola l'unità oraria di lezione è di 54 minuti, la ricreazione dura 12 minuti e i ragazzi escono da scuola alle 13:48. Questa scansione apparentemente bizzarra del tempo-scuola, conseguenza di quanto previsto dall'autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999), è dovuta a una serie di motivazioni di natura organizzativa e al rispetto di adempimenti formali. Nella mia etnografia riporto questo dettaglio, apparentemente insignificante, per sottolineare come anche i tempi dell'orientamento siano fortemente condizionati dall'organizzazione formale del tempo-scuola e per rendere il senso di pesantezza procedurale, che trova riscon-

Dopo aver riaccompagnato in classe i ragazzi e le ragazze che erano rimaste indietro, trotto al fianco dell'insegnante "orientatrice" mentre si affretta a raggiungere la classe in cui deve fare lezione nell'ora appena iniziata. Nel congedarsi, lei si scusa con me per il comportamento a cui ho assistito spiegandomi che quella terza è una classe un po' difficile. In tutta sincerità le rispondo che non ho trovato il loro comportamento particolarmente sconveniente. Mentre lascio la scuola e riprendo finalmente fiato, rifletto che la cosa che più mi ha sorpreso è la docilità con cui, al di là di manifestazioni più o meno esuberanti, hanno tutti eseguito il compito che è stato loro assegnato. Ad essere onesta, trattandosi di un incontro di orientamento, mi aspettavo di sentire di più le voci dei ragazzi, voci nel senso di espressione diretta dei loro pensieri o stati d'animo. Ma questo era solo il primo, magari ci sarà occasione nei prossimi incontri.

Mi sono ritrovata catapultata in questo incontro di orientamento in maniera improvvisa e quasi fortuita. La scuola F.lli Fonda Savio – Manzoni, che ha collaborato fin dall'inizio al nostro progetto con grande disponibilità, anche in questo caso ha ascoltato e accolto senza indugio la mia richiesta di partecipare agli incontri di orientamento delle classi terze. Venuta a conoscenza della mia richiesta, l'insegnante coordinatrice di una delle quattro terze mi ha immediatamente invitata a partecipare al loro primo incontro, che si sarebbe svolto il giorno successivo, previo parere favorevole dell'insegnante referente per l'orientamento - funzione strumentale, in burocratese - che è giunto altrettanto tempestivamente⁷. Così, l'inizio è stato un po' brusco per tutti perché non c'è stato molto tempo per presentazioni e spiegazioni. Nel corso dei giorni e delle settimane successive, però, ho avuto modo di parlare spesso con l'insegnante responsabile dell'orientamento, che mi ha accolta e coinvolta nelle sue attività con gli alunni e le alunne delle terze, avviando un dialogo fecondo che è continuato per tutta la durata dell'anno scolastico.

Dopo questa partenza un po' improvvisata, nel corso dei successivi incontri di orientamento mi sono seduta ogni volta in uno dei banchi liberi e ho partecipato all'attività proposta con il resto della classe, compilando i questionari di volta in volta forniti dall'insegnante e ascoltando come tutti gli altri le sue istruzioni e le sue spiegazioni. Ho cercato sempre di arrivare qualche minuto prima del suono della campanella che annunciava l'inizio dell'ora di orientamento e, alla fine, di fermarmi fino all'arrivo dell'insegnante successiva. Fortunatamente, in diverse occasioni questi momenti sono coincisi con uno dei due riposi di dodici minuti che scandiscono le sei ore di lezione, durante i quali gli alunni dovevano restare in classe a causa delle misure anti-Covid all'epoca ancora in vigore.

Ho approfittato di questi brevi momenti informali per chiacchierare a turno con qualcuno o qualcuna di loro, instaurando per quanto possibile un rapporto di fiducia e conoscenza reciproca. Spesso sono stati loro stessi ad avvicinarsi per chiedere qualche chiarimen-

tro sia nella passività da parte dei ragazzi, sia nell'ansia e nel senso di frustrazione da parte degli insegnanti per il tempo "perso" a causa di problemi tecnici.

7 Le funzioni strumentali sono dei docenti di riferimento per aree specifiche di intervento considerate determinanti per la realizzazione delle finalità che una scuola si propone di raggiungere con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Sono individuate con delibera del collegio dei docenti sulla base delle specifiche competenze del docente. La normativa di riferimento per le funzioni strumentali è l'art. 33 del CCNL scuola 2006/2009.

to o informazione riguardo a una scuola piuttosto che un'altra, o per esprimere dubbi e incertezze e chiedere un consiglio. In altre parole, per essere ascoltati. Alcuni mi hanno confessato che avrebbero voluto iscriversi a una determinata scuola, perché ritenevano che fosse la più adatta alle loro aspirazioni – professionali o meno – ma i genitori erano contrari, oppure gli insegnanti glielo avevano sconsigliato. Un gruppetto di ragazze, in netta minoranza in quella classe, mi hanno detto di volersi iscrivere tutte al liceo linguistico, ma non tutte avevano ricevuto un parere favorevole da parte delle insegnanti. Non so fino a che punto nella loro scelta giocasse il desiderio di restare insieme e quanto invece pesassero le loro aspirazioni individuali, di certo so che queste ragazze si muovevano tutte in un contesto di polilinguismo, con famiglie migranti alle spalle (Cesaro 2021; Pennycook 2012; Altin in questo volume). Quanto pesava questo sulle loro intenzioni? E quanto sui pareri delle insegnanti? Assistendo a qualche colloquio online di ragazzi o ragazze con la psicologa del Servizio di Orientamento della Regione, così come parlando con diverse ragazze e ragazzi figli di migranti, anche di altre classi, ho riscontrato che un background linguistico non monolingue (italiano) viene spesso percepito – da entrambe le parti – come un potenziale limite nell'affrontare un liceo, limite che diventa un vero e proprio ostacolo ritenuto insormontabile nel caso di alunni con una storia più recente di scolarizzazione in Italia e che non padroneggiano ancora l'italiano al pari di un madrelingua. Di fatto, nel guardare al futuro queste ragazze e questi ragazzi sono fortemente condizionati dal loro passato. Questa percezione d'altra parte trova riscontro nei dati che ho citato più sopra sulla presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle diverse tipologie di scuola secondaria di secondo grado.

L'orientamento scolastico – seconda parte

In questa seconda parte vorrei soffermarmi su cosa significa concretamente fare orientamento in uscita in una scuola media, al di là delle definizioni e dei discorsi teorici di esperti di orientamento e pedagogisti, descrivendo quella che è stata la mia esperienza diretta di un percorso di orientamento. Da quanto ho potuto osservare, fare orientamento significa innanzitutto che nel corso di poco più di un mese l'insegnante a cui sono affidate le attività di orientamento di tutte le classi terze deve programmare decine di incontri, durante l'orario scolastico, incastrando con il suo orario di insegnamento ordinario la disponibilità degli altri insegnanti di classe a cedere una o più delle loro ore a questa attività. Normalmente sarebbero previsti circa cinque incontri di un'ora per ogni classe. Nel caso della 3C, la classe che mi ha ospitata, la scuola aveva aderito a un progetto finanziato dalla Regione per cui gli incontri sono stati dodici, in pratica uno ogni due o tre giorni. Ad ogni modo, l'obiettivo comune a tutte le terze è arrivare a Natale con un consiglio orientativo del Consiglio di classe e con le idee chiare sulla scelta della scuola superiore. Per raggiungere questo obiettivo, si comincia compilando il già citato questionario online sui propri interessi⁸.

⁸ È possibile accedere al questionario dalla pagina www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/istruzione-ricerca/regione-per-orientatori/ (Data di accesso: 25 settembre 2022).

Il Questionario di interessi per la scuola secondaria di primo grado è la versione "on line" del *"Questionario di interessi per la scelta dei percorsi scolastici e formativi dopo la scuola media inferiore"* realizzato dagli psicologi della Regione autonoma Friuli Venezia Giulia, aggiornato nel 2009 e utilizzato nell'attività ordinaria dalle scuole secondarie di primo grado della Regione. [...] è importante tenere presente che il lavoro si propone di aiutare la persona ad esplorare i propri interessi e che questi non coincidono necessariamente con le sue abilità reali o potenziali. Gli interessi, infatti, sono solo uno degli elementi che possono concorrere a determinare la scelta della scuola superiore, ma è altrettanto necessario considerare quali siano le sue capacità, le sue motivazioni, il suo rendimento scolastico, ecc.⁹

Si tratta di un questionario online con una lista di 120 attività professionali che rimandano a 20 aree di interesse, come ad esempio l'area letteraria, quella della ristorazione, della meccanica, ecc. Per compilarlo bisogna indicare quanto interessa ciascuna delle 120 attività descritte, utilizzando una scala da 0 a 3 (0 – non mi interessa per nulla; 1 – mi interessa poco; 2 – abbastanza; 3 – molto). Le attività professionali proposte in ciascun item del questionario sono piuttosto varie e spaziano da "Insegnare educazione musicale a scuola" o "Saper interpretare e tradurre uno scritto latino o greco" a "Fornire assistenza ai clienti di un negozio di apparecchi radio e televisori", "Documentarsi sul progetto di realizzazione di una moderna stalla", o "Ricorrere alla musica per esprimere emozioni e sentimenti", o ancora "Avere senso pratico, fare pulizia e mettere in ordine (una casa, un salone, un ambulatorio)" e "Essere gentili, pazienti e disponibili con le persone anche se sono noiose o antipatiche". Una volta completato tutto il questionario si ottiene il proprio "Profilo degli interessi" (per un esempio si veda la Figura 1), che si presenta come un istogramma, in cui le 20 aree di interesse sono disposte in ordine decrescente rispetto al grado di interesse calcolato per ciascuna di queste. In pratica si tratta di un test, il cui risultato dipende dal punteggio ottenuto sulla base delle risposte fornite. Risposte che di fatto, per quanto ho avuto modo di osservare, data la lunghezza del questionario e la ripetitività delle domande, più di qualche volta vengono date dai ragazzi in maniera casuale, pur di completare il questionario e ottenere il proprio profilo da consegnare all'insegnante prima che il suono del campanello sancisca la fine dell'ora.

⁹ http://orientamento.regione.fvg.it/Questionario_inf/Nota_insegnanti_genitori.aspx (Data di accesso: 25 settembre 2022; per accedere è necessario registrarsi).

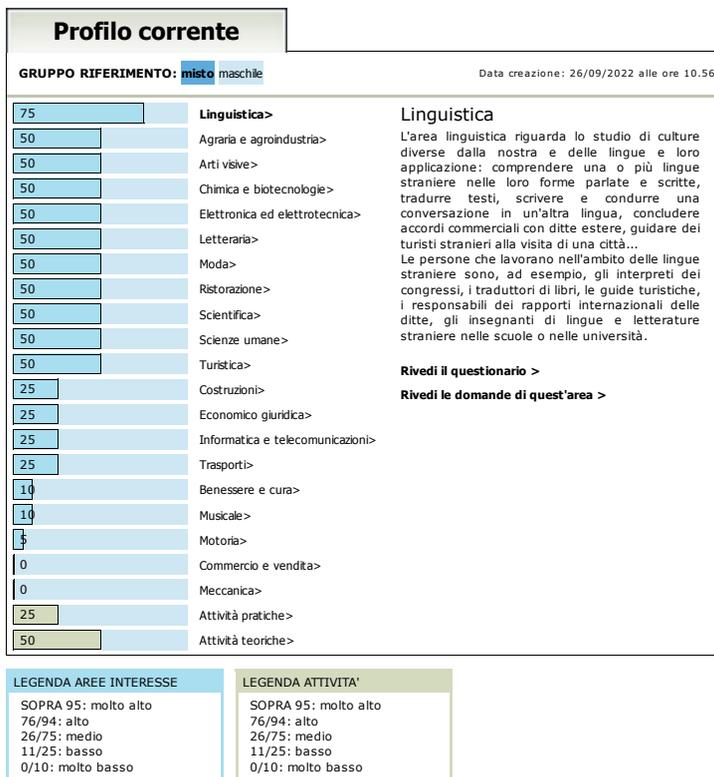


Figura 1 – esempio di profilo degli interessi

Il percorso di orientamento continua poi a ritmo serrato, compilando altri questionari simili a questo – questionario di autoconoscenza, sul metodo di studio, ecc. – e navigando piat-taforme dove esplorare le più diverse professioni e i percorsi di studio necessari per in-traprenderle. Oltre a queste attività, condotte dall'insegnante referente per l'orientamento con il supporto di materiali e strumenti forniti dalla Regione, in questa scuola c'è la possibi-lità di partecipare ad alcuni incontri tematici che i Servizi di Orientamento regionali hanno progettato in collaborazione con Confindustria Venezia Giulia. Si tratta del progetto "In viaggio verso il futuro. La scelta della scuola superiore", che intende fornire agli studenti e studentesse delle medie maggiore consapevolezza del contesto economico locale, e del-le filiere formative di riferimento, al fine di favorire una più realistica conoscenza di alcune figure professionali (M.N. comunicazione personale). Nello specifico, gli incontri vertono su quattro settori economici particolarmente rilevanti nella nostra regione: Biotecnologie e nuove tecnologie della vita; Logistica e Infomobilità; Settore ICT: informatizzazione e di-gitalizzazione di tecnologie e processi – scambio raccolta e analisi dei dati; Settore della metalmeccanica e navalmeccanica.

Mentre in classe si svolgono queste attività, nel corso del mese di novembre cominciano anche ad arrivare gli inviti agli *open day* (virtuali o in presenza) delle varie scuole secondarie di secondo grado ed enti di formazione professionale. All'inizio sono comunicazioni sporadiche, principalmente da parte dei vari centri di formazione professionale della regione, poi man mano che ci si avvicina a dicembre, cominciano a fioccare e, spesso, a sovrapporsi gli inviti da parte di istituti tecnici e licei. A causa delle misure anti-Covid, le visite alle scuole sono per lo più virtuali, soprattutto per quanto riguarda i licei e gli istituti tecnici, e consistono prevalentemente in una presentazione da parte di dirigenti e insegnanti.

A metà novembre, tra la compilazione di un questionario, l'invito a un *open day* e un incontro di Confindustria, l'insegnante annuncia che nelle giornate del 1 e del 2 dicembre ci sarà la possibilità di un colloquio in modalità online con una psicologa, referente dell'Orientamento Regionale. Sebbene il colloquio sia previsto in orario scolastico, inizialmente nessuno esprime il proprio interesse. Poi, alla fine, soltanto un paio di ragazze e di ragazzi, su un totale di circa 80 alunni e alunne di terza, chiederanno di fare il colloquio. Secondo l'insegnante questo è in parte dovuto allo stigma che spesso viene associato a chi si rivolge a uno psicologo. Ma forse, più banalmente, anche a un eccesso di informazioni e proposte che i ragazzi fanno fatica a gestire ed elaborare a ritmi così incalzanti. Già, perché tutto si svolge quasi sempre in una lotta contro il tempo – bisogna concludere prima che suoni il campanello che segna la fine dell'ora a disposizione – che spesso le difficoltà di collegamento a internet rendono ancora più razionato.

Di fatto, durante questo mese o poco più, la referente per l'orientamento è letteralmente bombardata di informazioni e comunicazioni, che gira prontamente sulla "Classroom" dedicata all'orientamento di ognuna delle terze. Lo *stream* – o *feed*, in linguaggio social – della Classroom si riempie a un ritmo incalzante di informazioni, tra le quali io stessa a volte faccio fatica a orientarmi. In un post del 16 novembre apprendo, insieme ai ragazzi e alle ragazze della 3C, che l'*Informascuole 2021-2022* è disponibile sul portale regionale. Si tratta di una guida a tutte le scuole presenti in Regione, con la descrizione dei vari indirizzi e il relativo quadro orario delle materie¹⁰. In effetti è uno strumento molto utile per sapere esattamente quali materie caratterizzano, dal primo al quinto anno, ogni tipologia di scuola presente in Regione. Peccato che i tempi necessari per la compilazione e la stampa della guida aggiornata al corrente anno scolastico non sono compatibili con le scadenze previste dal Ministero dell'Istruzione per le iscrizioni, per cui la versione online viene pubblicata sul sito della Regione soltanto a metà novembre, mentre per quella cartacea bisognerà aspettare la fine di gennaio, praticamente a iscrizioni chiuse.

¹⁰ Scaricabile qui: www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/istruzione-ricerca/studiare/FOGLIA7/articolo.html (Data di accesso: 25 settembre 2022).

Epilogo

Prof., sono in confusione totale! Io all'inizio avevo le idee chiare su che scuola volevo fare, poi con l'orientamento ho cominciato ad avere dei dubbi, ero incerta tra due o tre opzioni... Ma oggi che mi hanno consegnato la scheda con il consiglio orientativo sono totalmente confusa. (S.D.)¹¹

Siamo a metà dicembre, mancano una manciata di giorni alle vacanze di Natale. Prima del rientro a scuola, a gennaio, si apriranno le iscrizioni (in realtà, pre-iscrizioni) alla scuola secondaria di secondo grado. Sebbene manchino solo un paio di settimane, il Ministero non ha ancora comunicato la data esatta, si sa soltanto che ci saranno circa tre settimane di tempo, nell'arco del mese di gennaio, per completare l'iscrizione sulla pagina Iscrizioni-online del Ministero.¹² Durante gli incontri di orientamento a cui ho partecipato tra la fine di ottobre e l'inizio di dicembre, ma soprattutto durante gli scambi informali che ho avuto con i ragazzi e le ragazze della classe che mi ha ospitato, mi sono resa conto che nella corsa frenetica per portare a termine questo adempimento non c'era molto spazio per esprimere dubbi o chiedere chiarimenti. In generale, nel corso della mia esperienza di questo percorso – o piuttosto maratona – di orientamento, ho notato in più occasioni la necessità da parte dei ragazzi di esprimersi ed essere ascoltati, un'esigenza che molto spesso è rimasta insoddisfatta per la mancanza di spazi e tempi adeguati a comunicare ed esprimere dubbi, domande e incertezze. In altre parole, ho potuto constatare come un percorso di orientamento così strutturato, con tempistiche e modalità alquanto rigide, non lasciasse molto spazio non solo a processi di autoconoscenza e consapevolezza di sé, ma nemmeno banalmente alle domande da parte dei soggetti che avrebbero dovuto esserne i protagonisti. Da questa riflessione è nata l'idea di realizzare un laboratorio di animazione teatrale, per proporre e sperimentare modi e linguaggi diversi per guardare al futuro.

Atto unico: tra cinque anni ...

“Tra cinque anni avrò un buon lavoro?”

Monju è in piedi davanti a Felicia, Lorenzo e Alina, tre veggenti che, reinterprestando le tre streghe del *Macbeth* di William Shakespeare, trascendono il presente e aiutano chi si rivolge a loro a proiettarsi nel futuro¹³. Le tre veggenti si consultano, prendono un barattolo pieno di bigliettini ripiegati, ne estraggono uno e proclamano con enfasi: “Farai... il poeta!”

“Poeta?” Si chiede sorpreso Monju, rivolto al pubblico. “È un bel lavoro... sì, mi piace... farò il poeta!” Commenta poi soddisfatto mentre lascia la scena.

Cambia la scena, sono passati cinque anni.

¹¹ Intervista, 14 dicembre 2021.

¹² www.istruzione.it/iscrizionionline/

¹³ Il riferimento è alla scena in cui le tre streghe profetizzano che Macbeth sarà re di Scozia (*Macbeth*, Atto I, scena terza).

*Se la mente è come la mente
significa che il mio dolore è come il cuore
se è come il cuore capirà
se è come gli occhi capirà.*¹⁴

Monju, ormai diventato poeta, raccoglie gli applausi scroscianti del pubblico e lascia definitivamente la scena con un inchino. Così si chiude lo spettacolo *Tra cinque anni*, prodotto da Senat, Michele, Monju, Djiby, Felicia, Lorenzo e Alina, alcuni dei ragazzi e ragazze che hanno partecipato al nostro laboratorio di animazione teatrale, guidati da Valentina Milan, attrice e formatrice, qui in veste di regista.

È un sabato pomeriggio di fine maggio, sferzato da violente raffiche di bora e schizzi di pioggia dopo settimane di caldo torrido, un tempo da lupi che però non ha scoraggiato un nutrito pubblico, che ha occupato tutte le sedie disponibili disposte a semicerchio davanti al piccolo palco (cfr. appendice multimediale). Siamo a Trieste, nel cortile dell'ex-lavatoio di San Giacomo, quartiere popolare triestino, un tempo operaio, che oggi rappresenta l'estensione collinare e residenziale della cosiddetta "Balkan Town", il cui cuore pulsante è la centrale Piazza Garibaldi con le adiacenti vie del rione di Barriera Vecchia (Cesaro 2021, pp. 90-91). Abbiamo scelto questo luogo simbolico, raccolto ma al tempo stesso pubblico, come palcoscenico per presentare il percorso intrapreso da un gruppo di ragazzi e ragazze delle scuole secondarie di Trieste durante il laboratorio di animazione teatrale realizzato tra marzo e maggio 2022, nella fase conclusiva del progetto FAMI IMPACTFVG, grazie a una feconda collaborazione tra il gruppo di ricerca dell'Università di Trieste e l'associazione teatrale triestina Hangar Teatri¹⁵.

Tutto era cominciato alcuni mesi prima. La scelta di organizzare un percorso di animazione teatrale, coinvolgendo un'attrice e formatrice professionista, con la possibilità di realizzare un evento-rappresentazione finale era stata messa in campo in seguito all'esperienza di orientamento e dopo aver valutato gli effetti determinati dalla lunga fase pandemica, che aveva comportato una rarefazione dei rapporti in presenza tra studenti, insegnanti e ricercatori, con un aumento significativo dei segnali di crisi fra i giovani. Per dare un seguito alle fasi di ricerca-azione realizzate nelle varie scuole di Trieste nel corso degli anni precedenti (Cesaro 2021; Altin e Cesaro 2021; Altin in questo volume), abbiamo quindi pensato di attivare, nell'ultimo semestre di attività del progetto, un laboratorio dove la comunicazione anche corporea andasse a supportare una fase critica e di passaggio esistenziale.

14 Sono i versi di una poesia di Rabindranath Tagore (1861-1941), che Monju ha scelto e recitato prima in bengalese e poi nella traduzione italiana. Rabindranath Tagore (versione anglicizzata di Rabindranatha Thakur) è un poeta e intellettuale bengalese, insignito del premio Nobel per la letteratura nel 1913 e tradotto praticamente in tutte le lingue europee. Nel 1972, i primi dieci versi della sua canzone Amar Shonar Bangla, scritta nel 1905-1906, sono stati scelti come inno nazionale del Bangladesh.

15 Il lavoro portato avanti nel corso del laboratorio è stato documentato nel video *Tra cinque anni* diretto da Francesco Cibati: <https://vimeo.com/rawsight/hangar> (password: Hangar).

Per questo, abbiamo deciso di proporre uno spazio “altro” rispetto a quello scolastico, uno spazio liminale di sospensione e di sperimentazione, dove ragazze e ragazzi potessero mettersi in gioco ed esprimersi al di fuori dei condizionamenti sociali e familiari che orientano il loro quotidiano. Un percorso di esplorazione di sé, delle proprie potenzialità, dei propri desideri e proiezioni nel futuro, per attivare un piano di consapevolezza ancorato all'immaginario, al sogno, al desiderio. Il nostro obiettivo era anche quello di fare emergere competenze e saperi che la scuola di solito non riconosce e che, anzi, spesso sono inibiti o sminuiti fin da piccoli, o comunque a partire da quando questi ragazzi e ragazze sono socializzati nel contesto della cultura dominante, principalmente attraverso la scuola.

Arruolamento e formazione del gruppo

Da brave antropologhe, la nostra ricetta è stata quella di non avere ricette e di creare qualcosa a partire dagli ingredienti che avremmo avuto a disposizione, senza sapere – e tanto meno senza decidere a priori – quale sarebbe stato il risultato finale, né se ci sarebbe stato un risultato finale. In altre parole, a differenza dei percorsi di orientamento scolastico descritti in precedenza, quello che ci interessava era mettere in moto un processo, senza prevedere quali sarebbero stati gli sviluppi e limitando al minimo il nostro intervento. Ma dove cercare gli ingredienti?

Per costruire uno spazio di questo tipo, era importante creare un gruppo che fosse il più eterogeneo possibile. Non solo e non tanto per nazionalità o cultura di appartenenza, ma anche per genere, età, provenienza scolastica, storia personale, competenze linguistiche, contesto familiare e classe sociale¹⁶. L'idea era quella di far incontrare mondi che spesso scorrono paralleli senza mai incrociarsi. Volevamo creare un vero e proprio rimescolamento, che permettesse di “rompere le righe” e facilitare l'abbandono di condizionamenti, categorie e ruoli precostituiti, per mettere in gioco liberamente l'esplorazione ed espressione identitaria all'interno di uno spazio protetto. Per questo, l'avvio del laboratorio è stato preceduto da una lunga e delicata fase di preparazione, dedicata principalmente all'arruolamento dei partecipanti e alla formazione del gruppo.

Per cominciare, abbiamo stabilito pochi e semplici criteri per l'arruolamento. Di concerto con Valentina, l'attrice e formatrice che avevamo coinvolto in questa attività, abbiamo deciso di creare un gruppo di circa quindici persone, poiché un gruppo più numeroso non sarebbe stato gestibile. Come già detto, volevamo che fosse un gruppo il più eterogeneo possibile, formato da ragazzi e ragazze che frequentavano la scuola secondaria di secondo grado o l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado (terza media), in linea di massima nella fascia di età tra i 13 e i 17 anni. Al di là di queste caratteristiche anagrafiche, l'unico criterio fondamentale per aderire al laboratorio doveva essere la motivazione: la decisione di partecipare doveva essere una libera scelta da parte di persone realmente interessate alla nostra proposta, o quanto meno incuriosite e desiderose di sperimentare.

¹⁶ Forse la differenza che più di tutte “fa la differenza” nei contesti educativi oggi è quella di classe, ma è anche quella di cui si parla meno, o non si parla affatto, come già sottolineato all'inizio di questo capitolo.

tare. Per questo ci siamo affidate ad alcune insegnanti, con cui avevamo già collaborato nel corso del progetto, per individuare tra le loro alunne e i loro alunni quelli più motivati e interessati.

Sempre nell'ottica di promuovere e valorizzare l'eterogeneità del gruppo, abbiamo coinvolto insegnanti di istituti professionali, licei ed enti di formazione professionale, oltre agli insegnanti della secondaria di primo grado con cui collaboravamo dall'inizio del progetto e dove avevo condotto la mia ricerca sull'orientamento, da cui era scaturita l'idea per questo laboratorio. Fondamentale, inoltre, è stata la collaborazione con un'insegnante del Centro Provinciale di Istruzione degli Adulti (CPIA) di Trieste, che ci ha permesso di raggiungere e coinvolgere alcuni minori stranieri non accompagnati che frequentavano un corso di italiano in quella struttura¹⁷.

La risposta da parte dei ragazzi e delle ragazze a cui abbiamo proposto il laboratorio è stata molto diversa a seconda delle diverse tipologie di scuole. In alcuni casi ci ha riservato delle sorprese rispetto alle previsioni che, pur essendo aperte a tutto, avevamo inevitabilmente ipotizzato. Ad esempio, se da un lato ci ha piacevolmente sorpreso l'adesione entusiastica di diversi minori stranieri non accompagnati che frequentavano il CPIA, dall'altro forse non ci aspettavamo che, nonostante gli sforzi per coinvolgerli, nessun liceale avrebbe aderito al laboratorio. Un altro esito insolito, anche a detta della formatrice, della nostra campagna di arruolamento, è stata la netta prevalenza di ragazzi rispetto alle ragazze.

Ad ogni modo, a pochi giorni dall'avvio del laboratorio, avevamo raccolto le adesioni di quindici ragazze e ragazzi. Tra i più grandi, Senat, Michele, Vassili, Djiby e Martina frequentavano il CIOFS, un ente di formazione professionale, ma non si conoscevano tra loro perché erano in classi diverse. Tranne Djiby, arrivato in Italia da meno di un anno, tutti gli altri erano in Italia da diversi anni, se non addirittura nati e cresciuti a Trieste, in famiglie più o meno "autoctone". Poi c'erano Felicia, Alina, Marta, Alexander, Frishta e Lorenzo, i ragazzi della scuola media dove avevo seguito il percorso di orientamento. Tutti triestini, da diverse generazioni o di adozione, si conoscevano già perché in classe insieme o comunque in classi vicine, ad eccezione di Frishta che era arrivata in Italia da poche settimane, aveva appena cominciato a frequentare la scuola e conosceva solo qualche parola di italiano. Infine c'erano Monju, Muhib, Ali e Irfan, tutti diciassettenni, che frequentavano insieme i corsi di italiano al CPIA, erano arrivati in Italia circa sette mesi prima e vivevano nella stessa comunità per minori stranieri non accompagnati.

Saremmo riusciti ad armonizzare in una ricetta unica e irripetibile ingredienti così diversi?

17 Ringrazio in particolare Erika Villi (Fonda Savio – Manzoni), Federica Misturelli e Adriana Salvin (CIOFS) e Giulia Zanfabro (CPIA). Rimando ai contributi di Zanfabro e di Misturelli e Salvin in questo volume per un approfondimento dei contesti scolastici in cui operano.

Il laboratorio: mettersi di fianco

Dopo oltre due mesi di preparazione, tra programmazione e coordinamento con la formatrice, processo di arruolamento, predisposizione e raccolta delle liberatorie, organizzazione logistica, contatti individuali con i singoli partecipanti o con le loro famiglie, finalmente mercoledì 9 marzo 2022 si è tenuto il primo incontro. Poiché quasi nessuno sapeva come raggiungere il teatro dove si sarebbe svolto il laboratorio, ho dato appuntamento ai ragazzi delle medie nel cortile della loro scuola e poi siamo passati a recuperare i più grandi, che ci aspettavano sulla strada per il teatro, all'entrata del giardino pubblico comunale. E così, con questo gruppo variegato e piuttosto inconsueto, abbiamo attraversato le vie del centro e gli sguardi curiosi dei passanti, fino a raggiungere il teatro Hangar: un vecchio garage riconvertito, in mezzo a condomini di edilizia popolare a pochi passi dalla sede centrale dell'Università. Nel frattempo, alcuni dei più grandi erano già arrivati autonomamente ed erano stati accolti da Valentina, l'attrice e formatrice con cui abbiamo progettato e realizzato questa attività.

Nonostante i ragazzi mi chiamassero "prof" – avendomi incontrata per la prima volta in un contesto scolastico – e mi considerassero chiaramente una figura adulta di riferimento, a differenza di Valentina nel mio caso non era loro del tutto chiaro il mio ruolo. Adesso era giunto il momento di decidere definitivamente quale sarebbe stato il mio posizionamento all'interno del laboratorio e di agire di conseguenza: mi sarei seduta in disparte a osservare e prendere appunti o avrei partecipato anche io, pur senza rinunciare a osservare? Ho scelto di mettermi *di fianco* – come già avevo cercato di fare durante l'esperienza di orientamento, sedendomi al banco tra loro come una scolarotta, compilando questionari ed eseguendo gli esercizi proposti – e partecipare anche io al laboratorio, mettendomi in gioco e vivendo attivamente questa esperienza, come una di loro. Ho lasciato quindi a Valentina il ruolo di esperta e facilitatrice durante gli incontri, esplicitando dietro le quinte il mio ruolo di antropologa e ricercatrice, durante i momenti di confronto – talvolta anche direttivo – che avevamo sempre prima e dopo di ogni incontro.

Così, quel 9 marzo mi sono disposta insieme a tutti gli altri in piedi in cerchio al centro della stanza, un'ampia palestra rettangolare dalle pareti di pietra viva e un caldo pavimento di legno. Questa stanza accogliente sarebbe stata il luogo dei nostri incontri settimanali per i prossimi tre mesi, sarebbe diventato il *nostro* spazio. Uno spazio fisico dove riprendere contatto con il sé corporeo, ma anche uno spazio sociale di liminalità, come momento di rottura e di trasformazione creativa, dove rompere gli schemi e ribaltare ruoli precostituiti (Turner 1986). Non a caso per fare questo avevamo messo in gioco il teatro e la performance, un "processo che muove da quella zona di margine in cui si crea, dove ci si spoglia dell'io per vestirsi del sé, dove si lascia l'individuo e si incontra il soggetto" (De Matteis 1986, p.20).

Avevamo scelto di lavorare su processi dinamici, non su prodotti, mettendo in atto un lavoro di maieutica, per usare un termine socratico, che permettesse di elaborare potenzialità senza preconfezionarle, a differenza di quanto avevamo osservato nei percorsi di orientamento scolastico. Avevamo deciso di affidarci al gioco, attraverso cui costruire uno spazio liminale di sospensione, e alla performance per creare una situazione dinamica, in continua e imprevedibile evoluzione, dove lo status si modifica nell'azione. Perciò, al nostro primo incontro, l'unica certezza che avevamo era che ci saremmo ritrovati in quel luogo ogni mercoledì pomeriggio, fino alla fine di maggio. Non sapevamo chi sarebbe rimasto e chi ci avrebbe lasciato, ma soprattutto non sapevamo cosa sarebbe emerso da questi incontri e dove ci avrebbero portato. Sapevamo solo che avremmo cercato di creare uno spazio di libertà e condivisione, di ascolto e sospensione del giudizio, di ricerca di un benessere basato sull'equilibrio del gruppo. Per il resto, ci saremmo lasciate guidare da *loro*, dalle loro insicurezze e dalla loro curiosità, dai loro desideri e dai loro sogni. Quel giorno, all'inizio del nostro primo incontro, in piedi tra Frishta avvolta nel suo hijab e nel suo giaccone – che non si è mai tolta durante tutto l'incontro – e Alexander che ondeggiava impacciato fissando la punta dei piedi, mi sono guardata intorno scorrendo uno a uno i volti e gli sguardi, timidi o aperti, sereni o colmi di aspettative, e ho pensato, tra il compiaciuto e il preoccupato, che questo era *davvero* un gruppo eterogeneo.

Fin dall'inizio, ci eravamo proposte di lavorare innanzitutto sulla creazione e il consolidamento del gruppo. Quel primo incontro, cominciamo con le presentazioni: facciamo un paio di giri in cui ognuno a turno dice il proprio nome. Qualcuno lo sussurra appena e Valentina lo invita a ripeterlo a voce più alta: "la tua voce deve arrivare a chi sta di fronte a te, dall'altra parte del cerchio". Se di per sé non è facile memorizzare in pochi minuti più di una dozzina di nomi, c'è l'ulteriore difficoltà di ricordare nomi che a ognuno dei partecipanti, per motivi diversi, possono suonare inusuali se non addirittura impronunciabili. Valentina esce dal cerchio e rientra poco dopo con in mano una pallina. "Ora a turno lanciamo la pallina a qualcun altro chiamandolo per nome, così: Senaat! Avete visto? Dovete allungare il braccio, fare un passo avanti nella sua direzione e guardarlo negli occhi chiamando a voce alta il suo nome. Dai, cominciamo...". Dopo qualche minuto l'atmosfera si è decisamente scaldata, siamo tutti un po' più sciolti e abbiamo imparato i nostri nomi.

Lentamente, incontro dopo incontro, attraverso esercizi e tecniche consolidate nell'ambito della formazione teatrale, ci siamo aperti alla conoscenza reciproca superando resistenze e inibizioni e abbiamo gradualmente costruito un senso di appartenenza. Abbiamo "praticato" una comunità di prassi comuni, creato uno spazio dove stare bene, basato su fiducia e accettazione non giudicante. Così, nelle dodici settimane che hanno scandito gli incontri del laboratorio, quello che inizialmente poteva apparire come un gruppo sgangherato, con poco o niente in comune, si è trasformato in *communitas* (Turner 1986), uno spazio di libertà in cui trovarsi, ritrovarsi e confrontarsi, instaurando un dialogo e una comunicazione immediata e spontanea, fondata su relazioni che trascendevano ruoli, rapporti di potere e differenze. In altre parole, si è trasformato in quello che Tim Ingold definisce

un “multiverso”, cioè uno spazio che “non è definito da ciò che i suoi partecipanti hanno in comune, ma dal loro mettere in comune. [...] un mondo, che è un *singolare* plurale, tenuto insieme, e non diviso, dalle sue differenze” (Ingold 2019, p.178, corsivo nell'originale)¹⁸.

Un altro aspetto che ha caratterizzato il nostro laboratorio fin dall'inizio è stata la scelta di mettere in gioco l'enorme patrimonio linguistico del gruppo, rompendo subito qualsiasi senso di gerarchia linguistica, pur restando l'italiano la principale lingua veicolare, insieme all'inglese e al francese a cui ricorrevamo al bisogno. Come già sperimentato nelle attività di ricerca-azione condotte in precedenza (Cesaro 2021), abbiamo cercato di far emergere, riconoscere e valorizzare il polilinguismo (Pennycook 2010 e 2012) e la superdiversità (Vertovec 2007) che caratterizzano molte classi nella scuola italiana di oggi, nonostante si tratti di aspetti spesso trascurati, se non del tutto ignorati, in nome della finzione della classe monolingue (Acquistapace 2014).

Così, per esempio, durante un incontro a un certo punto ci siamo ritrovati a camminare in ordine sparso per la stanza salutando chiunque ci trovassimo davanti, prima in urdu, poi in rumeno, poi ancora in wolof e infine in turco. Questa gioiosa babele ha raggiunto il suo apice quando, in cerchio, abbiamo cominciato a lanciarci una pallina chiamando a turno un numero progressivo fino a venti, ognuno utilizzando la lingua che preferiva. Ben presto, Ali, Felicia, Djiby e Senat hanno assunto a turno il ruolo di “docenti”, cercando di insegnare agli altri a contare fino a dieci nella propria lingua. Se con l'urdu, il turco e il rumeno me la sono cavata discretamente, ho avuto modo di scoprire che, nonostante le mie discrete competenze linguistiche, contare in wolof per me era praticamente impossibile: ha un sistema fonetico difficilissimo!¹⁹

Le due ore dei nostri incontri settimanali trascorrono così, quasi senza accorgercene. Alterniamo giochi ed esercizi – individuali, a coppie o in gruppo – a momenti di restituzione e di riflessione. Spesso alla fine, prima di congedarci e darci appuntamento al mercoledì pomeriggio successivo, ci sediamo tutti in cerchio e commentiamo quali esercizi ci sono piaciuti di più. In queste occasioni, qualcuno è piuttosto specifico, indicando un esercizio in particolare, mentre altri dicono “tutti”. Fin dal primo incontro, Valentina e io approfittiamo di questi momenti conviviali per cominciare a esplorare i loro interessi, per parlare di cosa gli piace fare: c'è a chi piace cantare, a chi disegnare, chi fin da bambino ha una passione per il calcio al punto da volerne fare una professione, chi ama ballare, leggere, o scrivere. Questi momenti di restituzione, di scambio e di riflessione, scandiscono tutti gli incontri, come parte del percorso di autoconsapevolezza che ci siamo proposte di mettere in moto con questo laboratorio, ma anche come momenti fondamentali di conoscenza reciproca, di consolidamento del gruppo e di creazione di un senso di appartenenza.

18 Ingold mutua il concetto di multiverso dall'opera del filosofo William James *A pluralistic universe* (1909). Da non confondersi con l'accezione attribuita a questo termine dai fisici teorici, riferita all'idea che possano esistere degli universi paralleli.

19 Giulia Zanfabro, in questo volume, descrivendo una situazione simile a questa, parla di “svantaggio conoscitivo” dell'insegnante.

Ricordo in particolare uno di questi momenti. Era metà aprile, che nel 2022 coincideva pressappoco con la metà del mese di Ramadan, e diversi dei ragazzi del gruppo stavano digiunando ormai da quasi due settimane. Mentre aspettavamo che arrivassero i ritardatari, mi sono messa a chiacchierare con uno di loro e, in maniera spontanea e naturale, abbiamo cominciato a parlare del Ramadan. A un certo punto gli ho chiesto se per lui fossero più impegnativi i primi giorni, perché magari doveva ancora abituarsi ai nuovi ritmi, oppure gli ultimi, quando aveva già quasi un mese di digiuno alle spalle. Quel giorno Valentina, che aveva sentito la nostra conversazione, ha proposto al gruppo un'attività ispirata alla mia domanda. Ci ha fatto sedere in cerchio e ha distribuito dei fogli su cui ognuno di noi doveva scrivere una domanda che avrebbe voluto fare a ciascuno degli altri presenti. "Mi raccomando, dovete essere spudorati. Nel senso che devono essere domande dirette, sincere. Dovete chiedere qualcosa di specifico, qualcosa che veramente vi interessa sapere di quella persona"²⁰.

Prima di scrivere le domande, però, ci ha fatto fare un esercizio: dovevamo guardare fissi negli occhi gli altri, uno alla volta, e se ci veniva da ridere non dovevamo trattenerci ma farci una vera risata. Anzi, dovevamo cercare proprio di far ridere l'altra persona. Questo esercizio, apparentemente banale, metteva in gioco la comunicazione corporea, il nostro modo di stare nello spazio fisico e sociale, quella cioè che in termini tecnici si definisce la prossemica. La difficoltà che tutti noi abbiamo, chi più chi meno, di stabilire e mantenere il contatto visivo con l'altro, dimostra l'importanza dello sguardo nella comunicazione e ci aiuta a metterci in gioco e aprirci all'altro.

Alcune delle domande e risposte che sono emerse nel corso di questa attività sono rivelatorie del senso di libertà e del clima di fiducia e di benessere che siamo riusciti a sperimentare in questo spazio.

Se potessi tornare nel passato, che episodio vorresti rivivere? Nella mia vita ci sono stati molti bei momenti, però nessuno che vorrei rivivere. Perché... non mi piace il mio passato.

Qual è stato l'episodio più bello della tua vita? Venire in Italia. Perché sei venuto in Italia? Perché ho bisogno di ... [essere] felice.

Da piccolo qual era la tua paura più grande? La stessa di adesso, ho paura dell'acqua, perché mia sorella ha cercato di annegarmi e quindi non riesco a entrare in acqua.²¹

Come già accennato, tra gli obiettivi fondamentali che ci eravamo poste nel progettare questo laboratorio c'era quello di liberare i corpi, già normalmente disciplinati per la maggior parte del tempo trascorso a scuola e ulteriormente trascurati dopo due anni di pandemia (Foucault 1977; Gleason 2001; Simmons 2009; Ball 2010). Per questo avevamo deciso di affidarci al linguaggio del teatro e a una formatrice esperta in questo campo. Volevamo ridare valore alla corporeità e alla comunicazione corporea, creare le condizioni per una consapevolezza di sé che scaturisse da una consapevolezza del proprio corpo

20 Note di campo, 13 aprile 2022.

21 Note di campo, 13 aprile 2022.

e di come questo occupa lo spazio e interagisce con altri corpi. Perciò molti degli esercizi proposti nel corso del laboratorio erano mirati proprio a questo, a liberare i corpi – e anche le menti – dai condizionamenti del giudizio altrui.

Valentina ha una borsa in mano, da cui tira fuori e distribuisce degli oggetti: palloncini e piume colorate, nastri, pezzi di stoffa, fili di lana... “Sceglietene uno e cominciate a giocare. Non mettete limiti alla fantasia, esplorate tutte le possibilità che vi vengono in mente...”. Lorenzo prende un palloncino viola e comincia a soffiarcio dentro. Lo lancia in aria e poi osserva come si sgonfia cadendo a terra. Lo raccoglie e lo tende, come una fionda. Poco più in là Irfan ha una piuma arancione in mano, la accarezza con l'altra mano, poi l'afferra per una estremità e la fa ondeggiare nell'aria disegnando figure immaginarie. Ali ha scelto anche lui una piuma, fucsia, che tiene con le due mani davanti al petto. Colpisce il contrasto di questa macchia di colore sul suo *shalwar-kameez*²² marrone che, stranamente, indossa oggi (di solito veste jeans e magliette alla moda). D'un tratto Irfan si gira verso Ali e gli infila la sua piuma arancione tra i capelli.

Dopo un po' formiamo delle coppie, adesso solo una persona in ogni coppia ha l'oggetto e ci gioca mentre il compagno o la compagna deve essere l'oggetto dell'altra persona. “You become the object of the other person and have to do everything that the object goes through, ok?” Prima di cominciare, Valentina ci invita a metterci uno di fronte all'altro con le ginocchia rilassate, guardarci negli occhi, fare un respiro profondo e rilassarci.

Felicia è in piedi di fronte a Muhib e tiene la piuma in mano all'altezza dei loro visi muovendola appena, con movimenti impercettibili. Quando la ruota lentamente, da una parte e dall'altra, Muhib ruota lievemente la testa seguendo il movimento della piuma. Poi la fa vibrare leggermente con un piccolo e rapido movimento della mano e Muhib in risposta scuote rapidamente la testa con dei piccolissimi movimenti. Pochi secondi e il movimento cambia ancora. Felicia soffia leggermente sulla piuma e Muhib, come spinto dal suo soffio, allontana lievemente la testa. “Bravi, molto bene” Valentina gira per tutta la stanza osservando e incoraggiando le varie coppie. Ogni tanto si sente una risatina più o meno sommessa.

In realtà non è per niente facile sciogliersi, lasciare andare l'immaginazione. Nonostante lo sforzo di chi ha l'oggetto in mano, il repertorio dei movimenti rimane piuttosto limitato. D'altro canto, anche chi deve “essere” l'oggetto fa fatica a immedesimarsi veramente. “Feel each others' rhythm... fatelo insieme, veramente”. L'invito di Valentina risuona forte nella stanza. Poi si avvicina a Monju e Michele: “Senza parole Michele, stai nel gioco. Stai nel gioco.” “Bravo Ali. Respira...”. “Bravi, molto meglio, bravi”. Di nuovo rivolgendosi a tutti: “Siate precisi. Be very specific. Be very very precise. Altrimenti dopo un po' diventa noioso, e se non siete coinvolti il vostro corpo lo dice”²³.

Alla fine dell'esercizio, come ogni volta, ci sediamo in circolo al centro della stanza e ne parliamo. Tutti sono invitati a esprimere liberamente le proprie impressioni, le proprie sensazioni. Come sempre, il primo a prendere la parola è Senat: “Di solito sono stanco, perché vado anche a scuola. Ma quando vengo qua e sto facendo queste cose con voi dimentico che sono stanco. È una cosa bella secondo me.” Dopo che Senat ha rotto il

22 *Shalwar* (pantaloni)-*kameez* (tunica) è un completo formato da pantaloni ampi stretti alle caviglie coperti da un'ampia e lunga tunica a maniche lunghe. Si tratta di un abbigliamento comunemente usato dagli uomini in Pakistan.

23 Note di campo, 6 aprile 2022.

ghiaccio, interviene timidamente Marta: "Per me... non per offesa, ma è stato come allenare un cane... tipo quelli della polizia." Qualcun altro interviene, esprimendo il proprio imbarazzo o la propria difficoltà a dare un senso a quello che fa durante l'esercizio. Da qui parte una riflessione sul perché facciamo questi esercizi "strani".

"All'inizio è normale, ci sono passata anche io" confessa Valentina "fare degli esercizi così è molto imbarazzante, ed è normale che voi reagiate così, con delle risatine, è una forma di difesa. Ma nel teatro voi dovete *accettare* di giocare a un gioco, you must accept to play a game, and it's not a logical game. Non si tratta di dire 'non lo so fare'. Si fa, è un gioco." Questo momento di confronto ci permette di riflettere su come nella vita fuori da questo spazio siamo spesso condizionati da quello che pensano gli altri, dal loro giudizio. Lo scopo di questi esercizi è proprio quello di sentirsi liberi di esprimersi senza preoccuparsi del giudizio altrui. "Questo per un attore è molto importante. Bisogna provare a essere come i bambini, che quando giocano non si preoccupano minimamente di quello che pensano gli altri, anche se fanno cose strane. Dobbiamo ritrovare il bambino che è in noi", conclude Valentina.

Come esemplificato in questo passaggio etnografico piuttosto dettagliato, in questo laboratorio non c'è nulla di statico, di predeterminato, ma è tutto in divenire. Attraverso il gioco e la performance, si crea uno spazio di sospensione, di liminalità, dove lo status si modifica nell'azione. Piano piano, ognuno con i suoi tempi, tutti riescono a lasciarsi andare, grazie all'atteggiamento non giudicante che si è affermato e al senso di appartenenza e di identificazione con il gruppo, di cui bisogna dire che Senat e Monju sono stati dei collanti straordinari.

Partire da loro: lo spettacolo non come punto di arrivo ma come processo in divenire

Più della metà degli incontri di questo laboratorio sono stati dedicati a creare e consolidare il gruppo, nutrendo un senso di comunità di intenti, e a lasciarsi andare, liberi da condizionamenti, come ampiamente descritto nelle pagine precedenti. È solo negli ultimi quattro o cinque incontri – quando il gruppo tra nuovi arrivi e defezioni si era attestato su una decina di partecipanti – che ha cominciato a prendere effettivamente forma una traccia abbastanza definita per uno spettacolo finale.

In realtà l'idea che ha guidato l'allestimento è scaturita da un episodio successo nel primo incontro. Stavamo facendo un esercizio a coppie in cui ognuno di noi aveva un minuto di tempo per fare all'altro una breve intervista di autopresentazione in cinque domande, l'ultima delle quali era: *dove vorresti essere tra cinque anni?* Poi ognuno avrebbe dovuto presentare al resto del gruppo il proprio compagno o la propria compagna in base alle risposte ricevute. Al momento delle presentazioni, Senat ha raccontato che il suo compagno non riusciva proprio a dare una risposta a quell'ultima domanda e allora lui gli ha detto: "Chiudi gli occhi e immagina". È stato a partire da questa frase – la prima di una lunga

serie di aforismi che Senat ci ha più o meno inconsapevolmente elargito nel corso di tutto il laboratorio – che durante le settimane successive, senza che ce ne rendessimo conto, si è andata lentamente formando l'idea per la cornice dello spettacolo finale.

Il tema che volevamo esplorare nello spettacolo, e in generale in questo laboratorio, era quello del futuro: uno sguardo rivolto in avanti, affrancato dal peso del passato e libero da condizionamenti. Nel corso dei vari incontri, man mano che ci lasciavamo andare, tra un esercizio e l'altro sono emersi sogni e desideri e si sono sciolte paure e insicurezze. Abbiamo parlato di cosa ci piace e, soprattutto, di cosa ci fa stare bene. Abbiamo condiviso musica, letture, aspirazioni. Tutto questo è andato a consolidare e arricchire l'idea iniziale dello spettacolo. La sceneggiatura, o meglio il canovaccio, si è andato quindi definendo ascoltando e *r-accogliendo* quello che emergeva da *loro*, esplicitamente o implicitamente, durante i nostri incontri. Valentina ha così ricomposto le varie suggestioni immaginando che i nostri giovani protagonisti consultassero delle veggenti, ispirate alle tre streghe del Macbeth, le quali annunciavano loro un futuro, tra cinque anni, inaspettato e prima di quel momento inimmaginabile.

Rileggendo i miei appunti e ripercorrendo i vari incontri e le tappe che hanno portato alla costruzione dello spettacolo, mi rendo conto che uno dei motivi, probabilmente quello principale, per cui è stato un grande successo è perché fino alla fine abbiamo seguito loro, non abbiamo imposto di (e)seguire quello che avevamo in mente noi. A differenza di quello che succede di solito a scuola in generale, e in particolare nel percorso di orientamento che ho osservato, abbiamo provato a far *immaginare* il futuro, non programmarlo. Poiché, come ci ricorda Appadurai, "l'immaginazione è una risorsa essenziale in tutti i processi e progetti sociali [...] che va intesa come un'energia quotidiana, energia non presente solo nei sogni, nelle fantasie e negli isolati momenti di euforia e creatività" (2014, p. 394).

Abbiamo accettato la sfida di lavorare con quello che avevamo – cioè quello che veniva fuori da loro – e con chi c'era, senza avere la certezza che ci sarebbe stato anche la volta dopo ma costruendo volta per volta insieme l'impegno, facendo in modo che i ragazzi fossero sempre più consapevoli dell'investimento che avevano fatto e che continuavano a fare, ogni volta di più. Abbiamo dato loro fiducia, ma anche responsabilità. Valentina li ha guidati nella costruzione dello spettacolo in maniera ferma per quanto riguardava gli aspetti tecnici – per esempio raccomandando di non dare le spalle al pubblico – facendoli però esprimere liberamente, insegnando a trasformare gli errori in opportunità: ogni prova è stata diversa dalle altre, per qualche dettaglio o battuta, perché non stavano recitando un copione già scritto imparato a memoria ma stavano mettendo in scena sé stessi, cioè la loro interpretazione di sé stessi come attori. Stavano sperimentando, con i loro corpi e le loro voci, possibilità fino a qualche settimana prima inimmaginabili, non ultima la capacità di tenere un pubblico incollato alla sedia nonostante le raffiche di bora e di strappargli risate divertite e sincere.

Finale: l'ingrediente segreto

*... e affinché la visione realtà possa divenire
un ultimo ingrediente deve comparire
chiuder gli occhi e immaginare
di osare diventare
quel che prima non si potea pensare.*

Si conclude così la formula magica che le veggenti recitano affinché si realizzino le loro divinazioni e al termine della quale, uno a uno, “cinque anni dopo” entrano in scena nuovamente i nostri protagonisti: Michele, regista di successo, presenta il suo ultimo film che ha come protagonista Senat, divenuto un attore famoso. Djiby, che non aveva mai toccato un pallone in vita sua, è ormai un calciatore di talento. Arriva palleggiando e si esibisce in una partita che termina con la sua espulsione da parte dell'arbitro – interpretato da me, che ho voluto restare al loro fianco fino all'ultimo, partecipando allo spettacolo da comparsa. Infine, il poeta Monju conclude lo spettacolo recitando una delle sue poesie in bengalese e, alla fine, la traduzione di qualche verso in italiano.²⁴

Giunge al finale anche questo capitolo. In quest'ultima parte vorrei proporre una riflessione rispetto alle due esperienze che ho descritto nelle pagine precedenti. Ci tengo a precisare che si tratta di una riflessione sulla base di un'analisi comparativa e che non intendo qui proporre soluzioni né raccomandazioni. Per quanto riguarda l'orientamento, nella prima parte ho illustrato e descritto quanto ho potuto osservare in prima persona. Sebbene nel fare questo ho rilevato alcune criticità e ho problematizzato il modo in cui viene fatto orientamento a scuola, non è mia intenzione ed esula completamente dallo scopo di questo intervento individuare delle cause. Cause che sono sicuramente complesse e in gran parte strutturali. Allo stesso modo, l'esperienza del laboratorio teatrale che ho raccontato non vuole assolutamente essere una soluzione: non la propongo come ricetta. Anche perché, come già detto, per noi antropologhe e antropologi non ci sono ricette preconfezionate. L'obiettivo è aprire uno spazio di riflessione che possa mettere in moto un cambiamento di prospettiva rispetto al modo in cui si affronta il futuro dei giovani, in particolare di quelli con una storia di migrazione alle spalle.

Confrontando i modi e i linguaggi con cui abbiamo guardato al futuro nel corso del laboratorio teatrale con i metodi e gli strumenti utilizzati nei percorsi di orientamento scolastico al passaggio tra il primo e secondo ciclo della secondaria, risulta particolarmente evidente la rigidità procedurale di quest'ultimo. Questo approccio, per cui a un determinato *input* corrisponde un determinato *output*, è esemplificato molto bene dalla piattaforma SORPRENDO, generalmente utilizzata per l'orientamento nel primo ciclo di istruzione, che il Servizio di Orientamento della Regione mette a disposizione delle scuole.

24 Come non ricordare le parole che i ragazzi della Scuola di Barbiana scrivevano più di mezzo secolo fa: “Tentiamo di educare i ragazzi a più ambizione. Diventare sovrani! Altro che medico o ingegnere.” (Scuola di Barbiana, 1967, p.96).

SORPRENDO è il software per l'orientamento che aiuta ogni singolo studente a comprendere le proprie caratteristiche e individuare le proprie potenzialità, esplorare il mondo delle professioni e i percorsi di studio necessari. [...] È possibile navigare all'interno di una banca dati che contiene le schede descrittive di oltre 460 profili professionali, consultabili direttamente dal nome o anche trovandoli all'interno di macroaree di attività, settori di attività e ambiti di lavoro possibili. SORPRENDO propone due questionari, uno per la valutazione degli interessi ed uno per la valutazione delle abilità. Al termine della compilazione dei questionari, il sistema restituisce una serie di professioni coerenti con i propri interessi professionali e le competenze dichiarate, elementi combinati con titoli di studio o qualifiche professionali attuali o future.²⁵

Sorprende – tanto per riprendere il gioco di parole – che l'impostazione di fondo e gli strumenti proposti su una piattaforma con questo nome lascino in realtà ben poco spazio alla sorpresa e all'immaginazione.

È rimasto invece sorpreso Monju al suo primo incontro di teatro. Mesi dopo gli ho chiesto cosa aveva pensato quando la sua insegnante gli ha proposto di partecipare a questo laboratorio. “Non sapevo cos'è il teatro, in Bangladesh non c'è. Lei mi ha detto che era una specie di scuola, ma non capivo. Allora mi ha detto: ‘vai e vedi com'è’. La prima volta mi aspettavo di trovare banchi e sedie... poi invece ho capito che era più come una scuola di musica, ma anche un posto dove si giocava. Mi è piaciuto subito, e mi ha aiutato molto a migliorare l'italiano”²⁶.

Anche Djiby è rimasto sorpreso quando Valentina gli ha chiesto di ripetere la sua presentazione di Senat in wolof. Come già descritto nelle pagine precedenti, i partecipanti erano stati divisi a coppie e ognuno doveva presentare agli altri la propria compagna o il proprio compagno sulla base delle sue risposte a cinque domande, l'ultima delle quali era “Dove sarai tra cinque anni?”²⁷.

Ripensando alle presentazioni del laboratorio teatrale, un esercizio in cui avevamo provato a “immaginare il futuro”, mi torna in mente la scheda che avevo compilato qualche mese prima insieme ai ragazzi e alle ragazze della 3C durante uno degli incontri di orientamento. Il titolo della scheda era “Io sarò”. Seguiva un elenco di dieci affermazioni di questo tipo: “Spero di diventare un leader nel mio campo professionale”, “Quando saprò fare bene il mio lavoro mi piacerebbe coordinare altre persone”, “Diventare un leader nel mio lavoro non è così importante per me”, eccetera. Per compilare la scheda, bisognava valutare quanto ognuna delle affermazioni fosse vera per sé stessi e mettere una crocetta sul grado di corrispondenza da 1 a 5 (per nulla vero, un poco vero, abbastanza vero, vero, molto vero). Alla fine c'erano le istruzioni per calcolare il punteggio, che poteva andare da un minimo di 5 a un massimo di 30, e la chiave di lettura: “Più alto è il punteggio più alte sono le tue spirazioni professionali e scolastiche”²⁸.

²⁵ www.sorprendo.it/sorprendo-per/scuole-1-grado/ (Data di accesso: 2 settembre 2022)

²⁶ Intervista, 7 giugno 2022.

²⁷ Note di campo, 9 marzo 2022.

²⁸ Note di campo, 11 novembre 2022.

Se mettiamo a confronto la formula recitata dalle veggenti – e in generale tutta l'esperienza del laboratorio di animazione teatrale – con il percorso di orientamento dedicato agli studenti, colpisce come nel caso di quest'ultimo, per quanto si parli continuamente di futuro, di fatto prevale lo sguardo sul passato. È il passato – familiare, di classe, di storia migratoria²⁹ – che pesa e condiziona la “pianificazione” del futuro: si parte da cosa si sa già, cioè cosa vuole la famiglia, o in che materie vado bene/male, o cosa pensano i professori³⁰, eccetera, per attingere da un repertorio di professioni più o meno tradizionali e codificate che, a detta degli stessi esperti di orientamento, tra dieci anni in gran parte non esisteranno più. In un certo senso, è come guardare al futuro rivolti al passato. Nonostante l'adozione ultradecennale di un approccio all'orientamento di tipo formativo, cioè come processo di autoconoscenza e consapevolezza di sé, e nonostante l'invito esplicito alle famiglie da parte degli esperti di orientamento a incoraggiare i propri figli a sognare, di fatto nei percorsi di orientamento scolastico a cui ho avuto modo di partecipare, a differenza dell'esperienza del laboratorio teatrale, non c'è spazio per immaginare il futuro. Forse non c'è proprio spazio per il futuro, o perlomeno per un futuro che non sia già in gran parte scritto, come in una profezia che si autoavvera (si veda anche Grimaldi in questo volume).

Vivendo in prima persona un'esperienza di orientamento scolastico, la sensazione che ho avuto è che questo venga in qualche modo subito passivamente dagli studenti e, per quello che ho osservato, in parte anche dagli insegnanti, come l'ennesimo adempimento che viene richiesto, con il vantaggio che in questo caso almeno perdono qualche ora di lezione. D'altra parte, non c'è da stupirsi di questo atteggiamento passivo dal momento che, come abbiamo visto, non c'è molto spazio per un ruolo attivo da parte dei ragazzi, a cominciare dall'impostazione del software di orientamento per continuare con i questionari ampiamente utilizzati in quello che vorrebbe essere un processo di autoconoscenza.

Tutto ciò è in netto contrasto con l'approccio performativo proposto nel laboratorio pomeridiano, durante il quale i ragazzi hanno avuto un ruolo decisamente più attivo. Grazie al meticoloso impegno nella selezione dei partecipanti e la straordinaria capacità della formatrice di lavorare innanzitutto sulla creazione del gruppo, è stato possibile creare uno spazio “altro” rispetto a quello scolastico, uno spazio di sospensione e di sperimentazione, dove le ragazze e i ragazzi hanno potuto mettersi in gioco ed esprimersi al di fuori dei condizionamenti che orientano normalmente il loro quotidiano, tornare a essere quei bambini che “quando giocano non si preoccupano minimamente di quello che pensano gli altri”. All'interno di questo spazio, li abbiamo accompagnati in un percorso di esplorazione di sé, delle proprie potenzialità, dei propri desideri e proiezioni nel futuro. Le esperienze vissute durante gli incontri sono diventate così strumenti di consapevolezza per

29 “Questa logica conservatrice che interpreta la cittadinanza e le appartenenze identitarie a partire dal background enfatizza ovviamente la provenienza (si dice “migratorio”, ma si pensa “etnico”)” (Altin, Capitolo 1 in questo volume).

30 Spesso inevitabilmente – e forse inconsapevolmente – condizionati da bias di conferma rispetto a idee stereotipate e meccanismi di *labelling*.

scoprire e rappresentare i propri “talenti”, utilizzando tecniche performative proprie del teatro per immaginare e rappresentare scenari, personaggi, e in generale altre possibilità finora inesplorate.

Bibliografia

- Altin, R., Cesaro, M.C., a cura di, (2021), *Linee-guida per una scuola inclusiva in contesti con presenza di alunne e alunni con background migratorio*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste.
- Altin, R., (2021), Tra confinamento e dispersione: il doppio legame tra migranti e scuola, in Marrone, P., e Sorzio, P., a cura di, *Contesti multiculturali: Problemi, Metodi, Pratiche educative*, Milano-Udine, Mimesis, pp. 71-88.
- Acquistapace, A., (2014), La normale emergenza della seconda lingua, in Bonetti, R., a cura di, *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Firenze, SEID.
- Appadurai, A., (2014) [2013], *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Ball, S.J., ed., (2010), *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*, London, Routledge.
- Batini, F., Giusti, S., a cura di, (2009), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori Editore.
- Cesaro, M.C., (2021), "Ognuno usa un proprio linguaggio senza vergogna". Interculturalità a scuola: un'analisi sul campo in area transfrontaliera, in Marrone, P., Sorzio, P., a cura di, *Contesti multiculturali: teorie e pratiche educative*, Milano-Udine, Mimesis, pp. 89-103.
- De Matteis, S., (1986) Introduzione all'edizione italiana, in Turner, V., (1986, *Dal rito al teatro*, Bologna, il Mulino.
- Foucault, M., (1977) [1975], *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, London, Penguin Books.
- Gleason, M., (2001), Disciplining the Student Body: Schooling and the Construction of Canadian Children's Bodies, 1930-1960, *History of Education Quarterly*, 41(2), 189-215. doi:10.1111/j.1748-5959.2001.tb00084.x
- bell hooks, (2020) [1994], *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi.
- Ingold, T., (2019) [2017], *Antropologia come educazione*, Bologna, La Linea.
- James, W., (1909), *A pluralistic universe: Hibbert lectures at Manchester College on the present situation in philosophy*, London, Longmans, Green and Co.
- Madianou, M., Miller, D., (2011), *Migration and new Media: Transnational families and polymedia*, London, Routledge.
- MIUR, (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2019/2020*.
- Pennycook, A., (2010), *Language as local practice*, New York, Routledge.
- Pennycook, A., (2012), *Language and Mobility. Unexpected Places*, Salisbury, Short Run Press.
- Regione Friuli Venezia Giulia – Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione e famiglia – Servizio ricerca, apprendimento permanente e Fondo sociale europeo, a cura di, (n.d.), *Scegliere il futuro: Guida per i familiari degli studenti di scuola secondaria di primo grado*, [Online] Consultabile all'indirizzo: www.regione.fvg.it/rafv/cms/RAFVG/istruzione-ricerca/studiare/FOGLIA16/ (Data di accesso: 14 settembre 2022).

Scuola di Barbiana, (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

Simmons, L., (2009), The Docile Body in School Space, in Monahan, T., Torres, R.D., eds., *Schools Under Surveillance: Cultures of Control in Public Education*, Ithaca (NY), Rutgers University Press, pp. 55-70.

Turner, V., (1986) [1982], *Dal rito al teatro*, Bologna, il Mulino.

Vertovec, S., (2007), Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024-1054.



4

**La lunga transizione,
dove si incontrano la
scrittura quotidiana e
la scrittura formale.
Una prospettiva
costruttivista per il
contrasto all'insuccesso
scolastico**

Paolo Sorzio

Abstract

Scopo di questo capitolo è interpretare l'accesso alla scrittura formale come un processo di acculturazione allo specifico "genere" linguistico e analitico richiesto dalla scuola e di valutare possibilità alternative per il contrasto all'insuccesso scolastico. Partendo dalle riflessioni di Jack Goody sulla scrittura come "tecnologia dell'intelletto", si ipotizza che in diversi contesti extra-scolastici i soggetti elaborino pratiche di scrittura che differiscono dalle richieste poste loro in classe e caratterizzate da un "genere" linguistico specifico. Il percorso di acquisizione della scrittura formale consiste pertanto in una transizione (un "terzo spazio") in cui le studentesse e gli studenti partecipano a diverse modalità di scrittura e conducono riflessioni per cogliere le differenze tra diversi generi testuali. Per garantire questa partecipazione, è necessario che l'ambiente scolastico diventi un'ecologia complessa, in cui il pluralismo culturale sia accettato e valorizzato. Si farà riferimento a un'esperienza condotta in un istituto professionale con studentesse a rischio di insuccesso.

Keywords: scrittura; testualità; teoria della mente; scrittura collaborativa.

L'apprendimento in prospettiva culturale: mente e cultura si intrecciano

I sistemi socio-culturali sono costituiti da molteplici pratiche istituzionali (in famiglia, nella comunità, a scuola), ciascuna con un certo grado di autonomia negli scopi condivisi, nelle conoscenze, nei metodi, nell'uso di tecnologie, nei ruoli e nelle modalità di partecipazione delle persone, nell'organizzazione degli ambienti. Il soggetto apprende partecipando a un complesso intreccio di sistemi di mediazione (regole sociali, valori, tecnologie, ambienti) con cui si trova in interazione e che deve prendere in considerazione ogni volta che configura i suoi obiettivi e i suoi progetti. All'interno di ciascuna pratica, sono posti specifici compiti evolutivi, che richiedono l'apprendimento di appropriati "repertori di competenza". Laddove gli ambienti siano stabili e sicuri e le relazioni interpersonali siano caratterizzate dallo scambio prolungato di pensiero, i repertori di competenza sono condivisi sul piano interpersonale e progressivamente appresi dalla persona più giovane. Pertanto, il soggetto svilupperà modelli cognitivi in relazione alle diverse domande di crescita che ciascun ambiente pone, per perseguire i propri interessi.

La crescita individuale è anche in relazione alle transizioni critiche tra diverse pratiche (famiglia-comunità; famiglia-scuola; scuola-lavoro); laddove vi sono connessioni positive, il soggetto entrerà nel nuovo ambiente con un repertorio di competenze che può utilizzare e sviluppare ulteriormente; laddove c'è discontinuità, i repertori di competenza appresi in un ambiente non sono riconosciuti pertinenti e quindi non sono spendibili nell'ambiente di arrivo (Mehan 1998).

Nella prospettiva socio-culturale avviata da Vygotskij (1987) e ulteriormente sviluppata da Cole (1998) e Wertsch (1998), i repertori di competenza sono mediati da tecnologie dell'intelletto (sistemi di saperi storicamente evoluti, strumenti, convenzioni, regole pragmatiche) che "esternalizzano" il pensiero e consentono una diversa organizzazione del ragionamento per risolvere un problema. Ad esempio, saper "leggere" gli elementi naturali di un paesaggio come "segni" per orientarsi in un territorio è una tecnologia che va insegnata (in quanto l'oggetto percepito è inserito in una prospettiva simbolica); una diversa esternalizzazione dell'orientamento è l'uso di una mappa topografica, che trasforma un contesto tridimensionale in una rappresentazione bidimensionale, attraverso convenzioni simboliche, saperi e regole di applicazione. Il GPS introduce una ulteriore, diversa esternalizzazione della rappresentazione dello spazio, rendendo il processo di orientamento individuale un nodo della rete di elaborazione delle informazioni, ampiamente distribuita e incorporata negli strumenti digitali.

In particolare, la scrittura è una tecnologia dell'intelletto (Goody 1981 e 1987; LeVine et al. 1994; Olson 1996) che stabilisce una diversità di pratiche istituzionali.

A partire dalle prime modalità di uso, la scrittura ha favorito una particolare elaborazione del pensiero. Le prime liste nel mondo sumero consentivano una enumerazione di oggetti, il loro ordinamento, la loro categorizzazione in gruppi distinti, la ricerca di regolarità; le liste si possono combinare in tabelle, che consentono ulteriori inferenze: le equivalenze (ad esempio: tempo di lavoro = salario), i confronti, le previsioni (astronomiche o metereologiche), il calcolo economico delle entrate e delle uscite, le combinazioni di eventi.

L'uso della scrittura consente l'accumulo sistematico e prolungato di informazioni, in una forma che rende possibile una serie di nuove funzioni dell'intelletto:

- l'analisi visiva favorisce la possibilità di ripercorrere le informazioni antecedenti per confrontarle con le conseguenti, in maniera ripetuta, in modo che siano identificate le eventuali contraddizioni;
- dall'identificazione delle asserzioni di carattere generale è possibile far discendere altre informazioni, processo che è all'origine della logica deduttiva e della matematica;
- la reificazione del discorso in un testo scritto consente l'analisi metalinguistica, ovvero la riflessione sulla funzione delle singole unità linguistiche, facilmente riconoscibili;
- il testo scritto consente di definire gli enti concettuali (numeri; forme; concetti scientifici quali "calore", "forza"; figure retoriche; classi grammaticali) il cui significato è in relazione alla struttura logica, anziché alle situazioni concrete.

Un'altra caratteristica della scrittura come tecnologia dell'intelletto è la sua distribuzione all'interno di un gruppo sociale: alcuni gruppi sono stati per lungo tempo esclusi dalla scrittura (le bambine e le donne; le classi popolari) producendo contemporaneamente

una loro esclusione dal potere; di conseguenza, le lotte per l'emancipazione hanno sempre reclamato il diritto all'accesso alle pratiche di scrittura anche per le persone tradizionalmente escluse (Cook-Gumperz 2006).

La partecipazione limitata alle pratiche della scrittura formale denota una cittadinanza periferica; infatti, molte deliberazioni pubbliche dipendono dalla comprensione di grandi quantità di dati compressi in forme sintetiche e dal confronto tra diverse argomentazioni, formulate in testi scritti. Inoltre, nel mercato del lavoro tenderanno a diminuire i lavoratori con competenze tecniche per attività routinarie (che saranno progressivamente più automatizzate), aumenteranno di molto i lavori più precari, che richiedono un ridotto sistema di competenze e che sono estremamente concorrenziali, mentre crescerà il valore dei lavori che richiedono l'accesso alle pratiche di scrittura molto specializzate (OECD 2017).

Pertanto, è rilevante che anche i gruppi sociali tradizionalmente esclusi acquisiscano ulteriori repertori di scrittura che consentano l'accesso a informazioni complesse, incorporate nel linguaggio scientifico, nelle narrazioni scritte in forma di romanzi, racconti, poesie, graphic novel, nelle normative che definiscono il mandato istituzionale di enti, lavori, associazioni. Si tratta di un accesso alla cittadinanza attiva, mediato dalla competenza nell'uso sofisticato della scrittura come tecnologia dell'intelletto.

L'impatto della scuola sullo sviluppo dei repertori delle competenze di scrittura: modelli a confronto

La scuola è l'istituzione sociale specializzata nell'accesso alla scrittura come tecnologia dell'intelletto. Attraverso l'accesso alla scrittura, i repertori di competenza evolvono, dai saperi quotidiani ai linguaggi disciplinari, che sono il portato, storicamente sedimentato, dell'uso sistematico del ragionamento basato sulla scrittura (Gee 1991). I primi si riferiscono a situazioni concrete, cui i partecipanti fanno riferimento; l'apprendimento avviene tramite il coinvolgimento prolungato delle persone nell'attività e l'attenta osservazione dei più esperti. I concetti scientifici, invece, sono caratterizzati da un'alta specializzazione, da una scarsa contestualizzazione e da una forte componente di "testualità" poiché il significato dipende dalle relazioni strutturali tra i diversi termini (Sfard 2007).

Nella sua indagine, Stipek (2004) ha rilevato come molti insegnanti ritengano che le famiglie di status socio-economico più svantaggiato abbiano minori motivazioni a spingere i loro figli e figlie allo studio, sia perché sono troppo impegnate a lottare contro le difficoltà quotidiane, sia perché hanno minori risorse materiali (ambienti, libri, linguaggi) che consentirebbero alle giovani generazioni di acquisire le competenze iniziali per la scuola; inoltre, fanno spesso esperienza diretta o indiretta nella loro cerchia di relazioni, di insuccesso scolastico, e quindi acquisiscono un atteggiamento negativo, di sconfitta anticipata.

Pertanto, secondo Stipek (2004), gli insegnanti stessi tendono a utilizzare modelli più meccanici e ripetitivi in situazioni che considerano di “povertà educativa”, mentre utilizzano modelli costruttivisti per le condizioni da loro ritenute più favorevoli e orientate all'apprendimento. La differenza consiste nella diversa centralità del processo educativo: nella didattica di tipo costruttivista, i punti di vista degli allievi e delle allieve sono incoraggiati, si creano le condizioni per argomentare, per esplorare i concetti e le domande dell'insegnante sono maggiormente orientate alla promozione del ragionamento causale e della metacognizione.

Nella didattica che emerge nelle classi con una forte percentuale di situazioni che ritengono di “povertà educativa”, gli insegnanti stabiliscono i contenuti e la sequenza di istruzione; valutano i contributi degli allievi e delle allieve in riferimento a un modello implicito, sulla base del principio che la classe abbia bisogno di acquisire quei “prerequisiti” necessari per gli apprendimenti successivi, trascurando però i saperi informali creati dalle pratiche di scrittura extra-scolastica.

Dal punto di vista didattico, le competenze da apprendere sono:

- la memorizzazione: l'immagazzinamento e il recupero delle informazioni fornite dal testo;
- la comprensione: l'attivazione degli schemi mentali per mobilitare le conoscenze pertinenti e per rielaborare il significato del testo;
- l'applicazione: l'uso della conoscenza testuale per elaborare nuovi significati e trasformare i propri schemi mentali.

Queste sono competenze che vanno acquisite, ma sono limitate a una pratica esclusivamente scolastica; manca la valorizzazione delle connessioni tra la dimensione culturale della scrittura e l'apprendimento. L'effetto a lungo termine dell'isolamento della scrittura scolastica dalle componenti pragmatiche (i diversi scopi sociali che si perseguono con la scrittura) è il rischio di un apprendimento finalizzato a superare i compiti, a scapito di pratiche di alfabetizzazione molto più varie e articolate nella vita extra-scolastica: l'intertestualità (i riferimenti espliciti e impliciti ad altri testi), l'eteroglossia (la presenza di diversi registri linguistici) e l'apertura del testo (orientato a molteplici contributi e voci).

A differenza del modello della “povertà educativa”, nella prospettiva della “discontinuità culturale” (Lee 2007; Mehan 1998), il rischio di un limitato accesso alla scrittura è attribuito alla mancata connessione tra i repertori di competenza sviluppati nei contesti extra-scolastici rispetto alle domande della scuola. Nella vita quotidiana, la scrittura è utilizzata per raggiungere scopi sociali, ad esempio, comunicare informazioni, memorizzare procedure, annotare idee, esprimere sentimenti, attraverso liste, appunti, brevi testi. La scrittura è fortemente connessa alla situazione in cui occorre e pertanto molte informazioni non sono rese esplicite nel testo, poiché il significato è facilmente ricostruibile. Vi sono diversi generi testuali: i libri di cucina, i testi religiosi, i manuali di istruzione, i racconti. Ciascun te-

sto richiede una propria "chiave di lettura"; i manuali di istruzione vanno letti in maniera differente rispetto ai libri di testo, perché implicano la costruzione di un modello mentale che congiunga le informazioni percettive, che derivano dall'osservazione della realtà, con le conoscenze mentali e con le indicazioni del testo: si tratta perciò di un processo integrato, in cui la comprensione del testo è funzionale all'esplorazione dell'oggetto.

Laddove l'uso della scrittura nelle pratiche extra-scolastiche differisca dalle convenzioni della scrittura scolastica si pone una distanza difficilmente colmabile: le convenzioni della scrittura (le sue regole implicite) non sono evidenti, non si hanno modelli di riferimento; la partecipazione alle routine di scrittura scolastica diviene periferica, faticosa, limitata e quindi tende a fallire. Le prestazioni scarse inducono a una bassa motivazione nelle attività successive, che, a loro volta, producono minore fiducia nella propria autonomia e minori possibilità di successo. Queste esperienze si strutturano in una demotivazione ad affrontare situazioni complesse e quindi conducono a un'identità negativa riguardo sé stessi come soggetti di apprendimento.

Nella prospettiva della discontinuità culturale, il rischio educativo è alto, in particolare per alunni e alunne con background migratorio, a causa dell'isolamento della scrittura scolastica e per la mancata transizione tra pratiche di scrittura quotidiane e scolastiche.

Rompere l'isolamento della scuola

La scuola può sviluppare una visione articolata e plurale della scrittura, qualora la riconosca sia come una pratica sociale (che avviene in specifici contesti e per una varietà di scopi), sia come una pratica culturale (che offre dei modelli per stabilire ciò che è appropriato comunicare in forma scritta, secondo quali forme, in relazione ai destinatari e agli scopi che si intendono realizzare).

Alcune pratiche di scrittura apprese in famiglia sono in forte continuità con le richieste di apprendimento della scuola e i soggetti possono utilizzare con facilità i loro repertori di competenza; altre pratiche sono distanti e quindi i repertori di competenza acquisiti non sono facilmente riconosciuti e possono creare condizioni di rischio che si accentuano nel corso del tempo, se non si creano delle zone di transizione tra la scrittura esperienziale e gli aspetti formali della scrittura decontestualizzata. Kris Gutiérrez (1993, 2008; Gutiérrez et al. 1995) ha definito questa zona di transizione come "terzo spazio", in cui è possibile sperimentare nuove forme di partecipazione degli studenti e studentesse, in cui coesistono differenti varietà di scrittura, possono crearsi diverse situazioni di pensiero condiviso e prolungato, uno scambio di idee per la produzione di testi originali su temi significativi per la vita delle allieve e degli allievi e, di conseguenza, si creano occasioni per costruire connessioni tra diversi repertori di scrittura:

Where teacher and student scripts – the formal and informal, the official and unofficial spaces of the learning environment – intersect, creating the potential for authentic interaction and a shift in the social organization of learning and what counts as knowledge (Gutiérrez 2008, p. 152).

Le attività nel terzo spazio consistono nella progettazione di attività di scrittura collaborativa, su tematiche di interesse per le studentesse e gli studenti, orientate alla produzione di testi che abbiano una circolazione e che siano occasione di discussione. L'insegnante ascolta attentamente e riconosce gli interventi degli allievi e delle allieve come processi di trasformazione di repertori di alfabetizzazione già esistenti e progressivamente li ricontestualizza, integrando le funzioni della letto-scrittura all'interno di convenzioni più ampie: si tratta di cogliere le inadeguatezze e di rendere espliciti gli scenari in cui avviene la situazione scritta, per suscitare l'attenzione e la comprensione.

Le attività di scrittura nel terzo spazio favoriscono:

- la modifica del lessico, che diviene più esteso, preciso e articolato;
- la capacità di mediare i riferimenti a situazioni reali o immaginarie nelle forme che siano comprensibili, esplicitando gli scenari e dando rilievo agli aspetti più significativi;
- l'apprendimento delle convenzioni di scrittura, per elaborare coesione tra gli elementi testuali.

Lo studio di caso

In una classe seconda di un istituto professionale di Monfalcone, con alta presenza di allieve e allievi con background migratorio¹, sono state attivate pratiche di scrittura collaborativa, per favorire la transizione dai modelli informali (e spesso non riconosciuti) delle studentesse e degli studenti a repertori più avanzati e stabili.

Nel caso qui riferito, si presenta un progetto, concordato con il team docente della classe, che consisteva in attività di scrittura collaborativa, in piccoli gruppi, sulla tematica della "comunicazione non ostile", a partire dal *Manifesto della comunicazione non ostile* (Parole O_Stili 2017). Al progetto hanno partecipato 21 ragazze, di età compresa tra i 15 e 16 anni, con diverso background familiare. 9 studentesse presentano Bisogni Educativi Speciali (3 con svantaggio linguistico; 4 con disturbi dell'apprendimento; 2 con disabilità cognitiva). Molte ragazze hanno prestazioni scolastiche scarse e sono considerate dal team degli insegnanti a rischio di insuccesso.

¹ Tutti i nomi attribuiti alle persone sono pseudonimi, per tutelare la loro privacy.

All'avvio dell'attività, le studentesse avevano risposto a 5 domande scritte, riguardanti la loro esperienza di scrittura. Le domande richiedevano risposte riguardo le loro pratiche di scrittura, gli argomenti preferiti ed eventuali difficoltà. Successivamente, le ragazze si sono riunite in piccoli gruppi per la stesura di un testo originale che discutesse una regola della comunicazione non ostile, scelta da loro.

L'attività è durata 5 incontri, ciascuno di 1 ora e trenta minuti². L'attività è stata concordata con il docente di Lettere, anche se l'ultima seduta è stata proposta dalle studentesse stesse.

Lo scopo educativo del "terzo spazio" così avviato è stato di coinvolgere le studentesse in:

- un processo di scrittura più personale, riflessivo e orientato ad avere effetti sociali;
- la valorizzazione di ciascuna voce, in una prospettiva coerente e connessa alle altre;
- una riflessione sul linguaggio e sulle operazioni richieste dalla scrittura.

L'elaborazione di attività di scrittura meno vincolate al compito scolastico e più alla riflessione degli elementi rilevanti per la vita sociale offre maggiori opportunità di sviluppare l'immaginazione, la valutazione della rilevanza delle informazioni, l'inquadramento dei significati in un discorso coerente. Attraverso la negoziazione collaborativa del processo di scrittura, sono emersi dubbi, strategie di pianificazione del testo e le scelte stilistiche che sono ormai scontate agli occhi degli esperti, ma che sono oggetto di apprendimento per i principianti.

Le risposte alle domande³ riguardanti l'uso della scrittura hanno permesso di rilevare una varietà di approcci pragmatici. Pur riconoscendo che alcune studentesse non abbiano dato una risposta, i testi delle loro risposte (protocolli) evidenziano come la scrittura abbia diverse funzioni nella vita della maggior parte di loro:

La scrittura come pratica

Protocolli: 21

Domanda 1: Ti piace scrivere? A scuola o a casa?

Si	11
No	05
Indifferente	01
Entrambe	02
Dipende	01
Non risponde	01

2 Purtroppo il progetto avrebbe previsto un maggior numero di incontri, ma la pandemia Covid ha impedito lo svolgimento programmato.

3 Le risposte e i testi delle studentesse sono stati riportati così come li hanno scritti, mantenendo quindi la sintassi e gli errori; ciò consente di riconoscere i diversi piani su cui si articola il processo di costruzione dei repertori di competenza.

Le risposte vanno da un riconoscimento del piacere di scrivere “sì mi piace ma preferisco farlo a casa perché mi vengono più idee dove ispirarmi e mi sento tranquilla” (protocollo 21), a una valutazione negativa e a un uso minimale della scrittura: “non mi piace perché è come studiare, mi piace scrivere solo messaggi con il cellulare” (protocollo 4).

Domanda 2: Perché scrivi?

Superare la difficoltà ad esprimersi oralmente	01
Supporto alle attività	05
Immaginazione/interiorità	06
Dialogo	04
Non risponde	05

Per la maggior parte delle studentesse, la scrittura è una componente fondamentale nella vita personale: “Perché lo uso come modo di sfogarmi” (protocollo 16); “Perché mi piace immaginare cose diverse dalla realtà” (protocollo 19); “Perché mi aiuta a liberarmi e mi aiuta a comprendere meglio le cose che succedono nella mia vita, mi aiuta ad aprirmi” (protocollo 15); “Scrivo perché attraverso la scrittura riesco ad abbandonare tutti i pensieri negativi e a volte a sfogarmi” (protocollo 8). In altri casi, la scrittura ha una funzione di supporto all’attività scolastica: “Scrivo perché mi aiuta a capire meglio gli argomenti” (protocollo 5); “Perché sono obbligata dalla scuola” (protocollo 11).

Domanda 3: A chi scrivi di solito?

Scrivo e basta	04
A me stessa	02
Lettere	01
Amici/parenti	08
Non risponde	06

La maggior parte scrive per comunicare a parenti e amici: “Mi confido con loro o gli racconto ad es la giornata, se hai un problema” (protocollo 20); “Ai miei genitori oppure alle mie amiche (su whatsapp)” (protocollo 7). Altre ragazze scrivono per esprimere la loro interiorità: “Scrivo e basta” (protocollo 12); “Scrivo i miei sogni ad occhi aperti” (protocollo 19).

Domanda 4: Hai degli argomenti preferiti nelle cose che scrivi?

No	09
Quotidianità	03
Per la scuola	01
I miei sogni	01
Quello che viene	02
Non risponde	05

Anche in questo caso, la scrittura può essere utilizzata per l'espressività personale: "No perché inizio a scrivere quello che viene" (protocollo 15); "Scrivo quello che mi passa per la mente" (protocollo 13). In altri casi si scrive per la scuola: "No perché o scrivo per la scuola (compiti ricerche) o sul telefono" (protocollo 6).

Domanda 5: Quali sono le difficoltà che incontri quando scrivi?

Ortografia/problemi di disgrafia	05
Nessuna	05
Grammatica per italiano non è madrelingua	01
Difficoltà ad esprimersi	02
Argomentare una frase	01
Mancanza di tempo	01
Non risponde	06

La maggior parte delle studentesse riferisce difficoltà a livello grammaticale o ortografico: "Scrivendo veloce salto qualche lettera" (protocollo 20); "Essendo dislessica, molto spesso faccio errori di ortografia" (protocollo 9); "Scambio le lettere e i numeri, sono disgrafica (d/t, c/5, t/7/4)" (protocollo 17); "Le doppie, l'"h", l'accento, apostrofo e ho una brutta scrittura" (protocollo 10); "Le difficoltà che incontro in classe anche mentre scrivo e che non riesco ad esprimermi e infatti faccio molti errori a livello grammaticale e sintattico" (protocollo 14). Per altre, la difficoltà sta soprattutto nella difficoltà di progettazione del testo: "Non saper cosa dire" (protocollo 19). Una ragazza risponde "Qualche volta la grammatica perché italiano non è la mia madre lingua" (protocollo 2).

Quindi, la scrittura ha una funzione pragmatica per la maggior parte delle studentesse: si scrive per motivi personali, per la scuola o per comunicare con gli amici o con la famiglia. La scrittura consente di esprimere e chiarire il proprio mondo interiore o di supporto alla scuola. In generale, vi è un'esperienza di scrittura informale che favorisce l'elaborazione di repertori espressivi. La funzione pragmatica della scrittura e la padronanza di stili finalizzati all'espressività o alla comunicazione di informazioni andrebbe riconosciuta e incoraggiata nel terzo spazio della scuola.

Il progetto prevedeva un percorso di "scrittura collaborativa", in cui le ragazze si riunivano in gruppi di 4-5 su base volontaria. In ciascun gruppo, le ragazze sceglievano una frase del *Manifesto della comunicazione non ostile*, da commentare assieme e su cui scrivere un breve testo. La scrittura collaborativa consente ai partecipanti di coordinare idee, elementi di esperienza, rappresentazioni sociali in un testo unitario. Si ritiene che il processo di coordinazione nella scrittura del testo consenta alle studentesse di riconoscere e condividere sul piano interpersonale alcune funzioni del processo di scrittura che tendenzialmente sono implicite e che sfuggono all'apprendimento.

Per evidenziare le competenze e gli ostacoli nella scrittura, sono presentati i lavori di due gruppi, che indicano sia le potenzialità espressive delle studentesse che alcune delle loro difficoltà nell'applicare repertori avanzati di scrittura formale.

Il gruppo che si è scelto il nome “Kaliumbapé” elabora un testo riguardante il concetto di “imbarazzo”:

Sulla situazione dell'imbarazzo abbiamo imparato che in determinate situazioni è normale che ci sia in altre crea una situazione di disagio.

Esistono più tipi di imbarazzo:

- quando litighi si crea una situazione di imbarazzo perché una delle due persone vorrebbe dire una cosa ma allo stesso tempo potrebbe offendere;
- quando due persone non hanno molta confidenza e si ritrovano da sole per un determinato lasso di tempo;
- ci si potrebbe trovare in imbarazzo anche quando si è un gruppo in cui la maggior parte delle persone non si conosce.

Molti verbi utilizzati si riferiscono agli stati mentali delle persone coinvolte in situazioni sociali e alla comprensione reciproca del pensiero dell'altro; questo processo interpretativo consente di far emergere emozioni e valutazioni sociali tendenzialmente inesprese. Questo aspetto apre a un complesso processo sociale che può condurre alla condivisione e alla co-costruzione del pensiero, oppure, se l'interpretazione manca o è fallace, all'incomprensione e al conflitto (Bruner 1998). Di questo, le studentesse mostrano sofisticate strategie di consapevolezza che riprendono sistematicamente nelle loro riflessioni ed elaborazioni.

Durante la scrittura collaborativa, le ragazze hanno cercato di pianificare per punti. Le idee venivano proposte cercando riferimenti a ipotetiche situazioni quotidiane: Lucia si riferisce a frasi stereotipate che qualche adulto potrebbe rivolgerle e che le creerebbero imbarazzo, ad esempio “e il fidanzatino dove l'hai lasciato?”, oppure quando i parenti sollecitano la visita dei nipoti. Successivamente, una ragazza formula la frase e un'altra scrive, ponendo attenzione alla sintassi, alla scelta delle parole.

Il gruppo "Happy Mood" propone due testi, uno scritto e uno in forma di graphic novel.

Joe: Oh che bella ragazza! Mammamia!

Eric: quale ragazza?

Joe: vedi quella ragazza con i capelli marroni e la felpa verde?

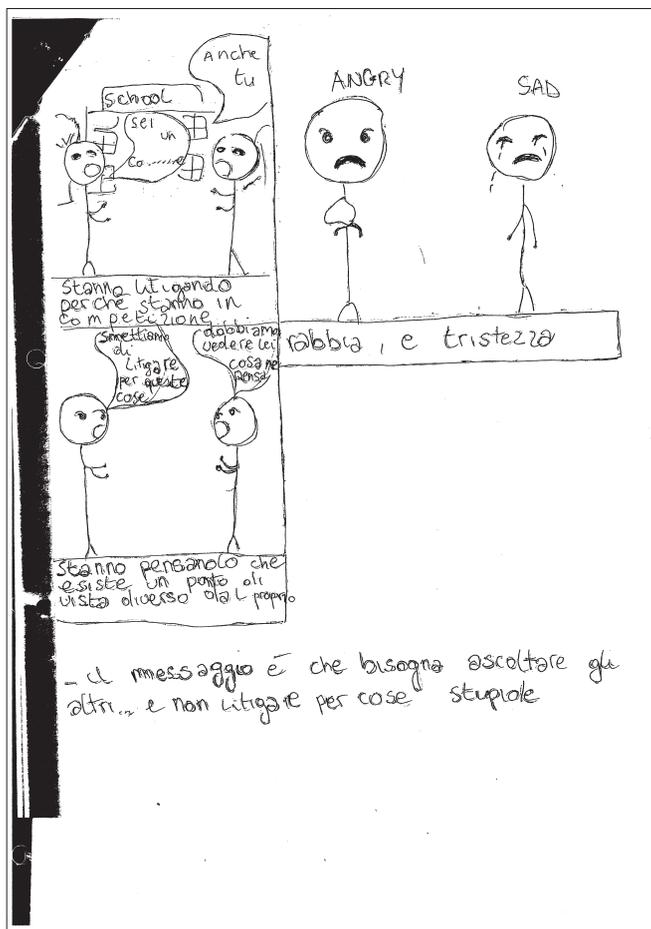
Eric: Bro! Quella è la mia crash!! Che c**o?

Joe: oh! Senti bello! Quella è la mia

Eric: figlio di putt***a che c**o stai dicendo?

Joe: io figlio di putt**a? tua mamma è una p*****a

Loro iniziano a combattere e a spingere



La graphic novel prodotta dal gruppo Happy Mood.

Il commento delle ragazze è il seguente:

Le parole hanno conseguenze. La frase che abbiamo scelto ci vuole fare capire che prima di condividere i nostri pensieri dobbiamo focalizzare la frase, senza causare distacchi personali. Le azioni sbagliate sono:

- un linguaggio inappropriato (parolacce)
- pregiudizi (insulti)
- arroganza.

Nel testo, le ragazze si riferiscono a una degenerazione della comunicazione, per l'atteggiamento predatorio dei due personaggi maschili, nei confronti di un personaggio femminile (nella scena è focalizzata soltanto la contesa tra maschi e non è rappresentata la voce della ragazza). La scrittura riprende la pratica linguistica orale del *signifying*⁴. Nel loro testo narrativo, le autrici vogliono mettere in luce quanto la contrapposizione dei punti di vista e l'uso di termini aggressivi producano conseguenze negative sulle relazioni amicali. I termini utilizzati nel testo presentano il registro della contrapposizione tra maschi nel corteggiamento, tipico dei film e della musica giovanile; riconoscono e riproducono il meccanismo del *signifying*. Tuttavia, il tentativo di dare uno spessore morale (che è segnalato nel commento scritto fornito) non ha avuto successo: le ragazze non sono riuscite a inserire una prospettiva di distacco critico nel dialogo, ad esempio elaborando il punto di vista del personaggio femminile.

Anche nella semplice graphic novel, non sono riuscite a offrire un inquadramento narrativo della situazione. Due personaggi estremamente stilizzati stanno litigando fuori dalla scuola, con la conseguenza di creare due emozioni negative (rabbia e tristezza). La scena evolve con i due che accettano un punto di vista diverso dal proprio. La didascalia conclusiva afferma: "Il messaggio è che bisogna ascoltare gli altri, e non litigare per cose stupide". Qui è interessante la focalizzazione sulle conseguenze di una mancata attenzione e disponibilità all'ascolto, ovvero il suscitare emozioni negative per entrambi gli interlocutori. La graphic story, per quanto semplice, evidenzia quindi la capacità delle studentesse di elaborare una sofisticata interpretazione delle conseguenze prodotte dall'incapacità di comprendere i punti di vista dell'altro. L'accettazione da parte della scuola di un sistema di scrittura misto legittimerebbe il testo prodotto dal gruppo come un contributo alla classe e un evento di apprendimento su cui è possibile ulteriore elaborazione. Riprendere il testo e inserirlo in uno scenario più articolato e una drammatizzazione più esplicita consentirebbe alle studentesse di acquisire ulteriori strategie di scrittura, per valorizzare le loro competenze riguardanti i processi di interpretazione reciproca e delle conseguenze negative dell'incomprensione.

4 Il *signifying* è un registro discorsivo che utilizza un linguaggio molto figurativo e l'uso dell'insulto rituale. I contesti del *signifying* sono definiti dal modello culturale (slam poetry, rap); tendenzialmente è utilizzato dal genere maschile ed è diretto a coetanei (non è accettato se rivolto ad adulti). Il destinatario può rispondere rielaborando il contenuto offensivo (Smitherman 1977).

Conclusioni

La scrittura non è una pratica culturale coesa, omogenea e chiara come un cristallo. Si tratta invece di un complesso di attività sociali molto diversificate e contestualizzate, caratterizzate da diversi generi (la scrittura argomentativa nella comunità scientifica, la scrittura come esercizio scolastico, la scrittura intimista, la scrittura espressiva), da diversi codici (scrittura lineare, graphic novel, poesia) e da diversi formati (cartaceo, digitale, su supporti elusivi, come scrivere sulla sabbia o comporre un murale).

Nei contesti extra-scolastici si apprendono i repertori di competenza della scrittura per la realizzazione di scopi sociali (comunicare i propri sentimenti o immaginare mondi futuri). Nel modello scolastico, la lingua scritta è utilizzata per risolvere i compiti assegnati, anziché per comunicare argomentazioni, pensieri, immaginazione.

Laddove vi sia discontinuità tra i repertori di competenza nella scrittura elaborati nei contesti extra-scolastici e le richieste del modello scolastico tradizionale, si creano tensioni, difficoltà e rischio di insuccesso, che impatta negativamente sulla partecipazione dei soggetti alla vita pubblica.

Si può rompere l'isolamento della scrittura scolastica costruendo delle zone di transizione (il terzo spazio) in cui diverse pratiche di scrittura (informali e formali; espressive e argomentative) si connettono, creando le potenzialità per l'apprendimento di repertori di competenza più profondi e articolati.

La graphic novel è una forma di scrittura periferica nel mondo della scuola, ma nel caso presentato mette in luce come in realtà consenta alle studentesse di "mettere in scena" un intreccio di implicazioni riguardanti l'incomprensione degli stati mentali altrui.

Nonostante siano considerate a rischio, nel terzo spazio che si è creato con il progetto, le studentesse evidenziano una sofisticata interpretazione delle conseguenze interpersonali dell'incomprensione reciproca. Accrescere i repertori di competenza nelle diverse forme di scrittura è un'opportunità per promuovere la sofisticata capacità (tendenzialmente non riconosciuta a scuola) di leggere gli stati mentali da parte delle studentesse.

Complessivamente, lo studio di caso presentato ha messo in luce come le studentesse di un istituto professionale, a rischio di insuccesso scolastico, abbiano dei repertori di scrittura espressiva e comunicativa, anche se, per qualcuna, la pratica della scrittura è limitata alle funzioni richieste dalla scuola. La proposta di attività di scrittura collaborativa su temi di interesse per la loro vita quotidiana le ha condotte a utilizzare i loro repertori di competenza nella scrittura, anche se ha evidenziato alcuni limiti nel padroneggiare certe convenzioni testuali e nell'esposizione scritta. Tuttavia, un'esperienza prolungata nel terzo spazio potrebbe favorire la condizione sul piano interpersonale di ulteriori competenze di scrittura e l'allargamento dei loro repertori.

Bibliografia

- Bruner, J.S., (1998) [1997], *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Cole, M., (1998), *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Cook-Gumperz, J., (2006), *The Social Construction of Literacy*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Gee, J.P., (1991), What is Literacy?, in C. Mitchel and K. Weiler , eds., *Rewriting Literacy. Culture and the Discourse of the Other*. New York, Bergin & Garvey.
- Goody, J.R., (1981) [1977], *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, Franco Angeli.
- Goody, J.R., (1987), *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Gutiérrez, K.D., (1993), How Talk, Context, and Script Shape Contexts for Learning to Write. A Cross Case Comparison of Journal Sharing, *Linguistics and Education*, 5 (3 & 4), pp. 335-365.
- Gutiérrez, K.D., (2008), Developing a Sociocritical Literacy in the third Space, *Reading Research Quarterly*, 43(2), pp. 148-164.
- Gutiérrez, K., Rhymes, B., and Larson, J., (1995), Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom. James Brown Versus Brown V Board of Education, *Harvard Educational Review*, 65(3), pp. 445-471.
- LeVine, R.A., LeVine, S.E., Richman, A., Tapia Uribe, F.M. and Sunderland Correa, C., (1994), Schooling and Survival: the IMPACT of Education on Reproduction and Health in the Third World, in A. Kleinman, L.C. Chen and N. Ware (eds.), *Health and Social Change in International Perspective*, Boston, MA, Harvard University Press.
- Lee, C.D., (2007), *Culture, Literacy and Learning: Taking Blooming in the Midst of the Whirlwind*, New York, Teachers College Press.
- Mehan, H., (1998), The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues, in *Human Development*, 41(4), pp. 245-269.
- OECD (2017), How technology and globalisation are transforming the labour market, in OECD Employment Outlook 2017, [Online] Consultabile <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/ef00d169-en/index.html?itemId=/content/component/ef00d169-en#figure-d1e3707> (Data di accesso: 3 agosto 2022).
- Olson, D.R., (1996), *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Sfard, A., (2007), When The Rules of Discourse Change But Nobody Tells You. Making Sense of Mathematics Learning from a Commognitive Standpoint, *Journal of Learning Sciences*, 16(4), pp. 567-615.
- Parole O_Stili (2017), *Il Manifesto della comunicazione non ostile*, consultabile: <https://paroleostili.it/manifesto/> (Data di accesso: 10 agosto 2022).
- Smitherman, G., (1977), *Talkin and Testifyin. The Language of Black America*. Boston, Houghton Mifflin.
- Stipek, D., (2004), Teaching Practices in Kindergarten and First Grade: Different Strokes for Different Folks, *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), pp. 548-568.
- Vygotskij, L.S., (1987) [1933], *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Wertsch, J.V., (1998), *Mind as Action*, Oxford, Oxford University Press.



5 Percorsi scolastici degli alunni e delle alunne con background migratorio: un modello integrativo per l'analisi del rischio e della resilienza

Caterina Bembich



Abstract

Gli studenti e le studentesse con background migratorio possono incontrare nel loro percorso scolastico diversi ostacoli, dovuti all'influenza di molteplici fattori (di tipo sociale, familiare e interpersonale), che possono incidere negativamente sui loro risultati scolastici. Questa fascia di popolazione studentesca può dunque trovarsi in una condizione di maggiore vulnerabilità rispetto ai coetanei e incorrere in un rischio più elevato di fallimento scolastico e dispersione.

Il fenomeno della dispersione scolastica appare infatti molto più diffuso tra i giovani con background migratorio, in quanto la convergenza tra criticità presenti nel sistema familiare, nei contesti di vita quotidiana in comunità economicamente fragili e nelle relazioni interpersonali a scuola, possono produrre condizioni di fragilità che impattano negativamente sulle richieste della scolarizzazione. La comprensione delle dinamiche che conducono quindi questi ragazzi e ragazze verso percorsi scolastici non positivi, necessita di un quadro di riferimento complesso e multidimensionale che consideri le molteplici variabili in gioco. Nel capitolo si analizzeranno i percorsi di apprendimento dei giovani con background migratorio, secondo una prospettiva ecologico-culturale, partendo dalla descrizione del modello integrativo e multilivello proposto da Suárez-Orozco et al. (2018).

Keywords: modello ecologico-culturale; inclusione; partecipazione; interazione; traiettorie di apprendimento.

Un modello integrativo e multilivello per comprendere il processo di crescita e di apprendimento dei giovani con background migratorio

Suárez-Orozco et al. (2018) propongono un modello integrativo per comprendere il processo di crescita e di adattamento dei minori con storia migratoria, adottando un approccio multilivello. Il modello proposto dalle autrici trae le sue basi epistemologiche dal modello bioecologico dello sviluppo di Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, Morris 2006) e viene integrato con altri quadri teorici che analizzano diversi aspetti correlati al processo di adattamento nei contesti di accoglienza dei giovani con background migratorio, quali: lo sviluppo delle competenze nei bambini e nelle bambine appartenenti alle minoranze (García-Coll, Lamberty, Jenkins, McAdoo, Crnic, Wasik, Vázquez 1996), l'evoluzione dei percorsi di rischio e di resilienza (Masten 2014), i processi di adattamento come conseguenza dello sviluppo della resilienza (Motti-Stefanidi, Asendorpf, Masten 2012; Motti-Stefanidi, Masten 2017; Suárez-Orozco 2017).

Secondo il modello proposto da Suárez-Orozco, per comprendere il percorso di crescita e di apprendimento dei minori con storia migratoria, si devono considerare tre aspetti fondamentali: i compiti di sviluppo; il percorso di adattamento psicologico che i giovani

devono sostenere; l'acquisizione di competenze relative a diversi repertori culturali. Questi indici sono strettamente collegati tra loro e aiutano a comprendere le differenze che si possono osservare nelle traiettorie di sviluppo e nei percorsi di vita di questi giovani (Motti-Stefanidi, Masten 2017).

I "compiti di sviluppo" riflettono le aspettative che gli adulti di riferimento ripongono sui giovani rispetto alle competenze e agli obiettivi evolutivi che essi dovrebbero raggiungere in un particolare momento dello sviluppo. Non si deve pensare ai compiti di sviluppo come ad un ideale stereotipato da raggiungere, quanto piuttosto come un processo di crescita che consente al minore di adattarsi sufficientemente bene al contesto in cui cresce, elaborando un percorso personale. I giovani con storia migratoria spesso si trovano nella condizione di vivere tra almeno due culture, quella della famiglia di origine e quella del paese di accoglienza, che alle volte rispecchiano valori e obiettivi di sviluppo diversi o addirittura contrastanti. Queste aspettative infatti sono il riflesso di un particolare momento storico-culturale, che influenza il modo in cui i compiti di sviluppo sono negoziati rispetto al contesto (Greenfield, Keller, Fuligni, Maynard 2003).

Un aspetto importante che incide sul benessere dei giovani con storia migratoria è collegato al percorso di adattamento psicologico che i giovani devono affrontare nell'inserirsi nel nuovo ambiente di vita. Bisogna considerare che alcuni dei ragazzi e delle ragazze con storia migratoria sono stati esposti ad esperienze traumatiche nel loro percorso migratorio e dunque hanno sperimentato una condizione di forte stress e disagio. Anche i giovani nati in Italia (le seconde generazioni) incontrano sfide importanti, legate alla difficoltà di integrare repertori culturali anche molto distanti tra loro, trovandosi spesso nella difficile condizione di dover conciliare aspettative e richieste che possono collocarsi su piani opposti. È dunque importante considerare la condizione psicologica come un indicatore chiave nel percorso di inclusione nel contesto di accoglienza e valutare eventuali elementi di criticità che possono incidere sul benessere percepito (Motti-Stefanidi, Masten 2017).

Il percorso di adattamento dei giovani passa inoltre attraverso l'acquisizione di competenze relative ai diversi repertori culturali: un processo di negoziazione che deve integrare le richieste del nuovo contesto di vita e i modelli culturali e sociali propri della famiglia di appartenenza. I modelli culturali della comunità di accoglienza e quelli della famiglia di origine possono differire di molto e determinare una sfida importante per i ragazzi e le ragazze, che possono trovarsi nella difficile condizione di doversi adattare ad una varietà di contesti, che pongono richieste anche in contrasto tra loro (Portes, Rumbaut 2001). Ne consegue che i giovani con background migratorio devono sviluppare una competenza culturale maggiore rispetto ai loro pari, trovandosi a crescere tra una molteplicità di repertori culturali e dovendo acquisire competenze che rispecchiano richieste evolutive differenti.

Questo processo è fortemente influenzato dal modo in cui i contesti accolgono la pluralità dei repertori culturali. Per i ragazzi e le ragazze che vivono in contesti scarsamente pluralistici, che impongono in maniera più netta un'assimilazione alla cultura del nuo-

vo contesto di vita, risulta sicuramente più difficile sentirsi accolti e inclusi. Le ricerche suggeriscono infatti come per i giovani con storia migratoria, sia determinante per la loro crescita e per il raggiungimento di uno stato di benessere psicologico, poter mantenere vivo il patrimonio culturale di origine e al contempo sperimentare e vivere anche quello di acquisizione (Suárez-Orozco, Motti-Stefanidi, Marks, Katsiaficas 2018); questo aspetto risulta infatti correlato a percorsi di crescita positivi e armonici e a migliori risultati scolastici (Nguyen, Benet-Martinez 2013).

Inoltre, secondo il modello proposto da Suárez-Orozco et al. (2018) per comprendere i percorsi di crescita e apprendimento dei giovani con storia migratoria devono essere considerati quattro livelli di contesto: (a) il contesto globale, (b) i contesti politici e sociali di accoglienza, (c) i microsistemi e (d) gli aspetti individuali. Questi livelli possono influenzare, sia indipendentemente che in interazione reciproca, i percorsi di crescita e di apprendimento nei contesti di accoglienza: per ciascun livello si possono infatti identificare sia dei fattori di rischio che elementi di protezione che possono aumentare o diminuire la probabilità che un evento critico accresca i suoi effetti negativi sul percorso di istruzione.

Le forze globali includono le dinamiche economiche, geopolitiche e sociali nel mondo che hanno implicazioni sul fenomeno migratorio e sulle decisioni assunte in merito ad esso.

Le migrazioni sono determinate da diversi fattori. Ad esempio la disuguaglianza economica tra Paesi spinge le realtà economiche più svantaggiate a spostarsi verso Paesi dove l'occupazione e le opportunità salariali sono migliori. Non solo fattori economici ma anche fattori legati alla sicurezza, come la guerra, il terrorismo e la criminalità, spingono le persone a lasciare il proprio Paese. Inoltre gli aspetti legati al cambiamento climatico incontrollato e ai disastri ambientali rappresentano ulteriori fattori che stanno portando le persone a spostarsi in luoghi più sicuri. Infine aspetti legati alla globalizzazione, quali la complessità degli scambi economici e culturali tra gli Stati, creano nuovi contesti sociali che modellano le routine quotidiane e determinano nuovi scenari di socializzazione.

I contesti di accoglienza e i fattori politici, economici e sociali che li caratterizzano, influenzano le possibilità di inclusione delle famiglie migranti, sia nel breve termine, che nei percorsi di crescita a lungo termine. Quei contesti sociali che offrono opportunità economiche più ampie, che valorizzano la diversità culturale e sostengono i diritti delle persone migranti, facilitano l'inserimento dei giovani e determinano migliori condizioni di benessere per le famiglie.

Di contro, i contesti sociali che sono fortemente discriminatori e permeati da stereotipi negativi possono danneggiare i percorsi di crescita dei ragazzi e delle ragazze, influire negativamente sullo stato psicologico e rendere difficile l'inserimento tra pari e lo sviluppo di un senso di appartenenza con la comunità di accoglienza. La letteratura ha inoltre messo in evidenza come la percezione di discriminazione da parte degli adolescenti con background migratorio influenzi i risultati scolastici e il senso di benessere psicologico (Mar-

ks, Ejesi, García-Coll 2014). Invece una maggior apertura nelle politiche a sostegno della pluralità dei repertori culturali può influire positivamente sui percorsi evolutivi dei giovani con storia migratoria.

I contesti di vita di cui i giovani fanno esperienza influenzano in maniera diretta i loro percorsi di sviluppo, attraverso le interazioni prossimali che intercorrono tra individuo e ambiente (Bronfenbrenner, Morris 2006); le dinamiche e le relazioni che avvengono all'interno della famiglia, della scuola e nei quartieri modellano pertanto le esperienze dei ragazzi e delle ragazze e creano opportunità ma anche vincoli che possono avere profonde implicazioni sui processi di inclusione.

È importante per i giovani che le comunità rappresentino contesti dove poter attingere a risorse e dove poter sperimentare coesione sociale, al fine di evitare di esporre ad ulteriori rischi ragazzi che nel loro percorso di vita hanno spesso già affrontato percorsi traumatici. Tuttavia non di rado accade che le famiglie immigrate si trovino a vivere in quartieri più poveri, che offrono condizioni di vita scadenti e con limitato accesso alle risorse pubbliche, fenomeno che porta ad una vera e propria segregazione residenziale per queste persone. In questi contesti si può osservare una maggior instabilità nel tessuto sociale, un aumento di violenza e di xenofobia con evidenti ripercussioni negative nei percorsi di crescita.

Il contesto scolastico è altrettanto rilevante nel sostenere l'inclusione e il percorso di apprendimento dei giovani con storia migratoria. È importante che gli insegnanti siano formati per comprendere le esigenze di questi studenti e studentesse al fine di garantire la partecipazione di tutti e tutte. Le istituzioni scolastiche dovrebbero pertanto promuovere percorsi che garantiscano la piena partecipazione a tutti e a tutte e che valorizzino le competenze e le peculiarità di ognuno.

Infine la famiglia dei giovani con background migratorio rappresenta un punto centrale nei loro percorsi di vita. Le condizioni sociali delle famiglie di origine possono essere molto diverse, così come i presupposti e le storie migratorie che caratterizzano i percorsi personali dei loro membri. Alcune famiglie ad esempio devono affrontare un aspetto estremamente critico nel loro percorso, dovuto al processo di separazione e ricongiungimento familiare durante la migrazione e il post insediamento. Molti giovani infatti restano separati dalla loro famiglia per molti anni prima di potersi ricongiungere, con conseguenze negative per il loro benessere. La letteratura evidenzia come i giovani che restano per molto tempo separati dalle loro famiglie evidenziano maggiori segni di disagio (Suárez-Orozco, Bang, Kim 2011).

La famiglia può rappresentare quindi una risorsa importante nei percorsi di crescita dei ragazzi e delle ragazze. Alcune situazioni familiari possono risultare particolarmente positive: ad esempio quando la famiglia condivide al suo interno un forte senso collettivistico

e di interdipendenza. In queste famiglie esiste un collegamento stretto tra i diversi componenti e un supporto importante, sia di tipo emotivo che concreto. Questi legami forti possono rappresentare un'importante risorsa per i giovani.

In altri casi invece la famiglia non sempre riesce a rappresentare una risorsa per l'inclusione dei giovani nel contesto di accoglienza. In letteratura si evidenzia ad esempio come ci sia una correlazione tra l'ampiezza del divario culturale tra scuola e famiglia e manifestazioni di disagio e difficoltà scolastiche nei giovani (Marks, Ejesi, García- Coll 2014). Quando il sistema di valori famigliari è molto discordante rispetto a quello presente nel sistema scolastico, si può creare una situazione di conflitto tra scuole e famiglia che, se non superata, può avere importanti ripercussioni per i ragazzi e le ragazze.

A livello individuale, le competenze di sviluppo dei giovani con storia migratoria influenzano le loro capacità di adattamento al contesto sociale: le risorse cognitive, sociali, emotive, il temperamento e le caratteristiche di personalità e la motivazione interna forniscono una base essenziale per l'inclusione. Queste competenze influenzano il modo in cui i giovani affrontano le sfide poste dal nuovo ambiente di accoglienza e il modo in cui affrontano le esperienze sociali. Le componenti individuali, secondo la prospettiva ecologico-culturale, devono tuttavia essere sempre interpretate in rapporto alla componente ambientale e al contesto sociale (Milani 2019). Esse infatti si collocano in rapporto di reciprocità tra le competenze personali e il funzionamento dei sistemi di vita.

Non solo le caratteristiche personali ma anche lo status giuridico rappresenta un nodo cruciale per i giovani con storia migratoria. Molti di essi si trovano infatti a vivere nei contesti di accoglienza senza uno status giuridico legalmente riconosciuto. Questa condizione determina peggiori condizioni lavorative per le famiglie, un minor accesso alle risorse messe a disposizione, maggior isolamento sociale e di fatto può condurre verso l'esclusione. Tutti questi fattori determinano un aumento della vulnerabilità psicosociale, che è associata a risultati scolastici, di sviluppo e di benessere meno positivi (Yoshikawa, Suárez-Orozco, Gonzales 2017).

Un ulteriore aspetto da considerare per comprendere i percorsi di inclusione dei giovani con background migratorio è relativo alla storia generazionale del percorso migratorio. Le esperienze della prima e della seconda generazione di migrazione sono infatti differenti. Da una parte la prima generazione ha il vantaggio di sperimentare un miglioramento nelle prospettive di vita a seguito della migrazione, aspetto che può supportare la motivazione interna nell'affrontare al meglio la nuova condizione di vita. Questo senso di ottimismo potrebbe invece non essere sperimentato dalla seconda generazione.

Dall'altra parte però la prima generazione di solito sperimenta un ostacolo importante, quello linguistico, e attraversa un momento difficile di transizione quando le barriere linguistiche non consentono di comunicare con facilità. Al contrario la seconda generazione può incorrere nel problema contrario, ossia utilizzare con minor facilità la lingua madre dei genitori e per questo incorrere in difficoltà nel comunicare e nel gestire le relazioni a casa.

La seconda generazione può inoltre sperimentare maggiori conflitti con la propria famiglia d'origine, per il fatto di sentirsi più vicini ai repertori culturali del contesto di accoglienza e trovarsi invece distanti dalle richieste proprie della cultura d'origine, sperimentando di conseguenza livelli di conflittualità più elevati.

Infine per alcuni giovani con storia migratoria, differenti esperienze traumatiche possono caratterizzare il loro processo di immigrazione, sia prima della migrazione, che durante il loro viaggio o all'arrivo nel contesto di accoglienza. Questi aspetti traumatici hanno un profondo impatto nella loro vita e possono lasciare segni psicologici importanti. I ragazzi e le ragazze spesso subiscono discriminazione nei contesti di accoglienza, aspetto che può produrre effetti molto negativi, sia a livello psicologico che nei percorsi di apprendimento (Juang, Cookston 2009).

Percorsi scolastici dei ragazzi e delle ragazze con background migratorio: l'impatto del contesto

I giovani con background migratorio che iniziano un percorso scolastico nei contesti di accoglienza, possono raggiungere risultati scolastici con esiti anche molto differenti. Sebbene i dati ministeriali mettano in luce come questa fascia di popolazione studentesca sia particolarmente a rischio di fallimento scolastico e di dispersione (MIUR 2019), l'iniziale condizione di vulnerabilità può evolvere in una condizione di rischio o di resilienza, in relazione alle risposte che il contesto riesce a fornire. Secondo un approccio ecologico-culturale, sono diversi i fattori che incidono sui risultati scolastici di questi giovani: le caratteristiche della scuola, della famiglia e del contesto sociale sono elementi che si intrecciano con le competenze individuali e hanno sicuramente un impatto significativo sugli esiti nelle traiettorie scolastiche (Suárez-Orozco, Gaytán, Bang, Pakes, O'Connor, Rhodes 2010).

I dati in letteratura evidenziano ad esempio come alcune caratteristiche relative alla storia migratoria, alla condizione sociale ed economica della famiglia e alla sua composizione sono correlati al rischio di dispersione scolastica.

In particolare le condizioni di arrivo delle famiglie migranti sono spesso caratterizzate da una situazione di maggior povertà e da una limitata possibilità di accedere alle risorse disponibili nel territorio (Hernandez, Denton, Macartney 2007). Inoltre le circostanze che spingono le famiglie a lasciare il proprio Paese, la mancanza di regolarizzazione del proprio status nel Paese di accoglienza e le lunghe separazioni familiari, hanno senz'altro delle implicazioni importanti nel percorso di inclusione nel nuovo contesto. Oltre a questi fattori, alcune caratteristiche della famiglia hanno una particolare influenza sui percorsi scolastici dei giovani con storia migratoria. Ad esempio, le ricerche mettono in luce come il livello di scolarizzazione dei genitori sia associato al rendimento scolastico e ai tassi di abbandono (O'Connor, McCartney 2007). I genitori con un livello di istruzione più elevato hanno più strumenti per guidare i propri figli nello studio, nell'accesso alle risorse

e nell'attribuire un significato alle indicazioni educative date a scuola; si informano inoltre di più sul sistema educativo del Paese di accoglienza, sostenendo in questo modo i loro figli nell'orientarsi nel nuovo contesto scolastico (Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., Todorova 2008).

Anche il lavoro dei genitori è un altro indicatore significativo del successo scolastico dei giovani. I genitori che hanno un'occupazione e che sono attivi nel mondo del lavoro riescono a fornire più risorse ai loro figli e a sostenerli maggiormente nei loro bisogni. Infine la composizione familiare sembra avere un impatto sull'apprendimento: famiglie che possono contare sulla presenza di entrambi i genitori possono avere maggiori risorse e tempo da dedicare ai figli (Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., Todorova 2008).

Rispetto invece alle competenze individuali, le abilità linguistiche sono uno degli elementi che risultano essere correlati al successo negli studi. In particolar modo la capacità di comprendere un testo scritto, di argomentarlo e le capacità di scrittura sono competenze essenziali per il raggiungimento di risultati scolastici positivi (Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., Todorova 2008).

Il percorso di acquisizione delle competenze linguistiche è tuttavia un processo complesso: sebbene infatti la competenza orale possa essere sviluppata entro un paio d'anni dall'entrata nel paese di accoglienza, le abilità linguistiche più complesse, legate alla letto-scrittura, necessitano di un periodo molto più lungo di acquisizione (in media 5-7 anni per raggiungere la competenza dei ragazzi nativi) (Cummins 1991). La competenza linguistica è un aspetto che influisce sul senso di appartenenza dei giovani al contesto scolastico e sul livello di coinvolgimento che essi possono sperimentare durante le lezioni.

Comprendere i processi che contribuiscono a determinare percorsi scolastici di successo o di insuccesso per gli studenti e le studentesse con background migratorio, ha chiaramente importanti implicazioni sociali per il futuro di questa fascia di popolazione studentesca.

Suárez-Orozco et al. (2010) osservano come nonostante i giovani con storia migratoria affrontino condizioni di criticità simili, essi possono seguire traiettorie scolastiche anche molto differenti. Alcuni riescono a mantenere motivazione ed entusiasmo nonostante le avversità incontrate, altri mostrano livelli di impegno e successo intermittenti o addirittura negativi. Le ricercatrici affrontano in maniera approfondita il fenomeno attraverso uno studio longitudinale, analizzando per cinque anni il percorso scolastico di adolescenti con background migratorio dal loro arrivo negli Stati Uniti. Lo studio analizza i diversi fattori che contribuiscono a determinare i risultati scolastici di questi giovani, identificando dei pattern nelle traiettorie di apprendimento, mettendo in luce soprattutto l'impatto dei fattori scolastici e famigliari.

Gli studenti che hanno preso parte alla ricerca, erano giovani con background migratorio arrivati di recente negli Stati Uniti, provenienti da diversi paesi, (da America Centrale, Cina, Repubblica Dominicana, Haiti, Messico) di un'età compresa tra i 9 e i 14 anni. Rispetto alle caratteristiche della famiglia, gli studenti e le studentesse vivevano in famiglie con diverse costellazioni, da monoparentali a famiglie allargate, o in situazioni di condivisione degli spazi domestici tra più famiglie. Quasi tutti i padri erano occupati, mentre le madri avevano meno probabilità di avere un'occupazione.

I giovani frequentavano scuole diverse, che presentavano un'alta densità di studenti e studentesse con background migratorio, che molto spesso vivevano in povertà e in condizioni di segregazione.

Suárez-Orozco et al. (2010) individuano cinque diversi profili nei percorsi di apprendimento di questi giovani: una parte degli studenti infatti mostrava un declino lento ma costante nel rendimento; altri un calo precipitoso; altri ancora presentavano fin da subito un basso rendimento che poi andava progressivamente a peggiorare. Non tutti i giovani tuttavia seguivano questo trend: un quarto infatti degli studenti e delle studentesse aveva mantenuto alte prestazioni scolastiche nel tempo e alcuni avevano raggiunto livelli scolastici elevati, pur partendo da una situazione iniziale di basso profilo.

Le ricercatrici, analizzando le cinque diverse traiettorie, individuano alcuni elementi ricorrenti che le caratterizzano:

1. Percorsi scolastici di alto successo: i giovani che ottenevano alti risultati scolastici vivevano in famiglie stabili e frequentavano scuole meno svantaggiate; possedevano abilità linguistiche più sviluppate, il che li facilitava nel seguire le lezioni, nell'essere parte attiva delle attività in classe e nello svolgere i compiti in maniera più proficua. Questa parte di popolazione studentesca mostrava dunque livelli di partecipazione a scuola più alti.
2. Risultati scolastici bassi: molti dei giovani con basse performance scolastiche erano stati separati dai loro genitori per molto tempo e vivevano in famiglie monoparentali. I loro percorsi scolastici prima della migrazione erano spesso di scarsa qualità e avevano avuto poche esperienze formative. Essi pertanto entravano nel nuovo contesto scolastico con poche risorse e al contempo le scuole che frequentavano erano scarsamente attrezzate nell'aiutarli a raggiungere le competenze necessarie per affrontare al meglio il percorso scolastico. Spesso inoltre non attribuivano grande valore alla scuola, ma la vivevano con frustrazione, preferendo l'entrata nel mondo del lavoro anticipata al percorso di studio.
3. Percorsi scolastici con declino precipitoso: i giovani che presentano un declino precipitoso nelle prestazioni scolastiche frequentavano scuole povere e segregate, non adatte ad accogliere studenti con esigenze educative specifiche. I genitori avevano un livello di istruzione basso e non riuscivano a supportare il percorso scolastico dei figli. La storia familiare si caratterizzava per lunghe separazioni; le famiglie erano perlopiù

monoparentali e caratterizzate da forte instabilità.

4. Percorsi scolastici con declino lento: una caratteristica che distingueva questi profili scolastici era il cambiamento di scuola a metà del percorso di studi, con il passaggio da istituti dove in generale il rendimento scolastico degli studenti era basso, a istituti dove invece le richieste erano più alte. Spesso la motivazione elevata di questi giovani aveva determinato il trasferimento di scuola, che probabilmente non era però in linea con le competenze possedute dai ragazzi in quel momento.
5. Percorsi scolastici con miglioramento: questi giovani frequentavano scuole maggiormente supportive, in grado di sostenere il loro percorso di studi e aiutarli a mettere in campo le proprie risorse per concentrarsi sui compiti di apprendimento. Questi studenti frequentavano scuole con un clima più positivo, dove si registravano meno episodi di violenza. Inoltre spesso venivano affiancati nel loro percorso da un tutor che li accompagnava e supportava nel percorso di apprendimento.

Le diverse traiettorie nei percorsi di apprendimento di questi giovani erano dunque influenzate da specifici fattori presenti nel contesto scolastico e familiare:

- Caratteristiche della scuola: i giovani che frequentavano scuole con alti tassi di segregazione e che presentavano percentuali maggiori di studenti a basso reddito avevano maggior probabilità di presentare un declino nelle performance scolastiche;
- Transizioni scolastiche: i cambiamenti scolastici determinavano condizioni fortemente negative per il percorso scolastico dei giovani con background migratorio. Le transizioni scolastiche, specie se multiple, mettevano gli studenti in una condizione di forte rischio di declino nelle prestazioni scolastiche;
- Acquisizione della lingua parlata a scuola: molti giovani nuovi arrivati frequentavano scuole altamente segregate, ad alta povertà e linguisticamente isolate che non fornivano condizioni ottimali per l'apprendimento della lingua. Questo aspetto determinava un maggior isolamento sociale dei giovani rispetto ai pari e minor possibilità di interazione;
- Composizione familiare: studenti e studentesse che provenivano da famiglie dove erano presenti due adulti avevano una probabilità significativamente maggiore di ottenere risultati elevati a scuola;
- Separazioni familiari: la maggioranza dei minori che aveva sperimentato separazioni prolungate dai loro genitori come parte del processo migratorio, aveva una maggior probabilità di raggiungere bassi risultati scolastici.

I risultati di questo studio mettono in evidenza come la scuola, assieme alla famiglia, rappresenti un punto centrale nel sostenere i percorsi scolastici dei ragazzi e delle ragazze con storia migratoria. Le scuole dovrebbero facilitare i processi di inclusione di questi giovani, ad esempio conoscendo il percorso scolastico affrontato prima dell'arrivo nel contesto di accoglienza e fornendo di conseguenza un adeguato supporto.

Lo studio di Suárez-Orozco et al. (2010) evidenzia come siano molteplici le sfide che questi studenti e studentesse devono affrontare. Non si deve tuttavia incorrere nell'errore di riporre basse aspettative su questi giovani; al contrario, le aspettative devono essere alte ma accompagnate da adeguati supporti. I ragazzi e le ragazze con background migratorio possono mostrare una grande resilienza, ma spesso gli ambienti educativi non riescono a rispondere ai loro bisogni sociali, emotivi ed educativi. Ne consegue che un passo essenziale sia quello di lavorare al fine di colmare il divario tra bisogni individuali e risorse messe in campo nei contesti, al fine di aiutare questi giovani a percorrere la propria strada e raggiungere il massimo delle loro potenzialità.

Il ruolo delle interazioni nel contesto scolastico sui risultati di apprendimento

La letteratura che ha analizzato le interazioni degli studenti e delle studentesse con storia migratoria e i loro pari nei contesti scolastici, mette in luce come spesso essi sperimentino “micro-aggressioni”: commenti o comportamenti da parte dei coetanei di contenuto pregiudizievole, in relazione alla loro provenienza (Minikel-Lacocque 2013; Museus, Park 2015; Casanova, McGuire, Martin 2018; Suárez-Orozco, Abo-Zena, Marks 2015). Esse rappresentano una modalità di interazione che veicola ostilità, disprezzo e attribuzioni negative, spesso comunicate in modo superficiale e con non curanza, che determinano un profondo impatto emotivo e psicologico su chi le subisce.

Le micro-aggressioni (MA) che si verificano nell'ambiente scolastico hanno delle forti ripercussioni sull'esperienza di apprendimento dei ragazzi e delle ragazze. Esse possono manifestarsi attraverso diverse modalità: talvolta sono espresse in maniera intenzionale ed aperta (ad esempio attraverso insulti), altre in maniera più sfuggente e indiretta. Questa modalità di interazione crea un ambiente di apprendimento percepito come ostile, dove si genera frustrazione, isolamento e senso di insicurezza. Ne consegue che il tipo di interazione in classe si traduce in un dialogo ostile, con molte incomprensioni che non possono certo creare le basi per la costruzione di una comunità di apprendimento in cui i giovani possano fare esperienze positive.

L'aspetto relazionale è sicuramente un elemento centrale nell'esperienza scolastica ed è un fattore che può incidere sui risultati di apprendimento. Le strutture relazionali in cui gli studenti e le studentesse sono inseriti sono certamente complesse e se disfunzionali possono determinare una spinta verso la dispersione e l'abbandono scolastico, specialmente per chi si trova in condizione di maggior vulnerabilità.

L'apprendimento, infatti, non si riduce semplicemente ad un processo di acquisizione delle informazioni, ma è il risultato di uno scambio intersoggettivo, in cui gli studenti mettono a confronto le proprie idee con quelle degli altri, in un processo di confronto costante e costruttivo. Il percorso di costruzione condivisa delle conoscenze consente ai discenti

di modificare i propri schemi mentali e accrescere le proprie competenze (Bruner 1995). La reciproca collaborazione può instaurarsi quando tra gli studenti e le studentesse si crea un contesto relazionale di interdipendenza positiva, quando cioè ogni componente del gruppo sente che il suo contributo è importante ed è considerato dagli altri come un valore aggiunto. Solo in queste circostanze è possibile creare una situazione di apprendimento dove siano possibili l'interazione, il dialogo e lo scambio di reciproche opinioni e instaurare così un processo che contribuisce a dare valore aggiunto al percorso di apprendimento di tutti i membri della classe. Questo percorso condiviso passa attraverso la negoziazione, la decostruzione e la ricostruzione dei significati.

Tuttavia, questo processo non può certo verificarsi in contesti scolastici caratterizzati da un numero elevato di micro-aggressioni, che non possono che creare malessere, senso di isolamento e l'impossibilità di trovare nei pari supporto e risorse per il proprio percorso di apprendimento.

Va dunque posta molta attenzione alle modalità relazionali che si instaurano nei contesti scolastici, osservandone anche le sfaccettature meno salienti, che ad uno sguardo superficiale potrebbero sembrare poco significative. Al contempo andrebbero promosse progettualità che abbiano l'obiettivo di migliorare la qualità delle relazioni tra pari. Si tratta di lavorare su programmi che aiutino gli studenti e le studentesse a sviluppare una maggior consapevolezza rispetto alle proprie modalità di interazione a scuola e a capire l'effetto che i propri comportamenti hanno sugli altri.

In uno studio esplorativo¹ che ha coinvolto due classi di studenti e studentesse frequentanti il biennio di una scuola professionale (in una località industriale del Nord Est), è stato sperimentato un percorso che aveva lo scopo di promuovere la partecipazione e l'inclusione attraverso l'introduzione di un'attività di gruppo basata sui principi di partecipazione attiva, collaborazione e riconoscimento reciproco (Sorzio, Bembich 2021).

Lo scopo della sperimentazione era quello di sviluppare all'interno della classe relazioni basate sull'interdipendenza positiva, attraverso attività di gruppo che stimolassero la discussione e l'interazione e un pensiero empatico e riflessivo.

L'attività è stata articolata in diverse fasi e si è sviluppata partendo dalla scelta di un materiale stimolo, che potesse aiutare il gruppo ad attivare processi riflessivi sul tema della comunicazione adottata dai ragazzi e spingerli a riflettere sulle possibili conseguenze che l'uso di un linguaggio non empatico può determinare sulle persone².

1 La sperimentazione è stata sviluppata all'interno del progetto FAMI IMPACT FVG 2018-2020, finanziato dal 2014-2020 da OS2 Migration and Integration Asylum Fund. Il progetto è realizzato in collaborazione con l'Università di Trieste e l'Università di Udine con il proponente Friuli Venezia Giulia.

2 Nell'ambito di sperimentazione è stato utilizzato come materiale di lavoro il *Manifesto della comunicazione non ostile*, edito dall'associazione Parole O_stili. Il manifesto è consultabile nel sito dell'associazione Parole O_stili: <https://paroleostili.it/manifesto/>; esso si compone di un decalogo di 10 frasi, che individuano i principi fondamentali di un discorso positivo, rispettoso, empatico e responsabile.

Le attività sono state organizzate in 10 incontri, nei quali le classi hanno lavorato in piccoli gruppi sul tema della comunicazione non ostile. Ogni gruppo ha scelto una frase del *Manifesto della comunicazione non ostile*, ha lavorato sul significato del testo, sul problema sollevato dalla frase e sulle possibili modalità con cui il problema potesse essere affrontato; ha poi elaborato un artefatto che esprimesse un messaggio da condividere con la classe. L'attività si è conclusa con la condivisione, con tutta la classe, degli artefatti realizzati e con una riflessione sul percorso di sperimentazione.

Il modello di intervento che è stato sperimentato in questo progetto può essere articolato in quattro fasi (grafico 1):

1. **Conoscere:** non basta far parte di un gruppo per sentire di appartenere ad una comunità di apprendimento e sperimentare di conseguenza un senso di interdipendenza positiva, dove i legami sono sentiti come significativi e fonte di supporto reciproco. Spesso, infatti, le relazioni all'interno della classe sono frammentate e alcuni studenti e studentesse sperimentano isolamento ed esclusione. Non sempre i ragazzi si conoscono realmente e in profondità e hanno anche poche occasioni in classe per farlo. È invece importante che vengano create delle condizioni che favoriscano la conoscenza e il dialogo tra i membri della classe. La fase del "Conoscere" ha dunque l'obiettivo di far lavorare i ragazzi in piccoli gruppi, formati non soltanto sulla base delle amicizie già presenti all'interno della classe, ma dando indicazione di lavorare anche con persone con cui di solito non sono abituati ad interagire.
2. **Riflettere:** questa fase ha l'obiettivo di stimolare la riflessione in piccoli gruppi partendo dal materiale di lavoro che è stato scelto. Il materiale dovrebbe stimolare gli studenti e le studentesse a riflettere sugli stati mentali altrui e a ragionare in termini empatici ("mettersi nei panni di..."; "quali possono essere le emozioni e gli stati d'animo altrui"; "quali conseguenze possono avere le parole/comportamenti sugli altri").
3. **Esprimere:** questa fase dà modo agli studenti e studentesse di creare un artefatto per sintetizzare ed esprimere le idee che sono emerse durante la riflessione. Va data la possibilità di utilizzare diversi canali espressivi, al fine di dare spazio ad ogni gruppo di esprimere per proprio pensiero attraverso una pluralità di linguaggi, facilitando così la partecipazione di tutti e tutte.
4. **Condividere:** la fase finale prevede una condivisione all'interno del gruppo classe dei lavori prodotti per mettere in luce la pluralità dei punti di vista. Questo momento conclusivo dà spazio al confronto e alla riflessione sull'esperienza fatta. È molto importante valorizzare le diverse prospettive emerse e aiutare il gruppo a comprendere come la stessa esperienza possa essere percepita e vissuta in maniera differente dalle persone.

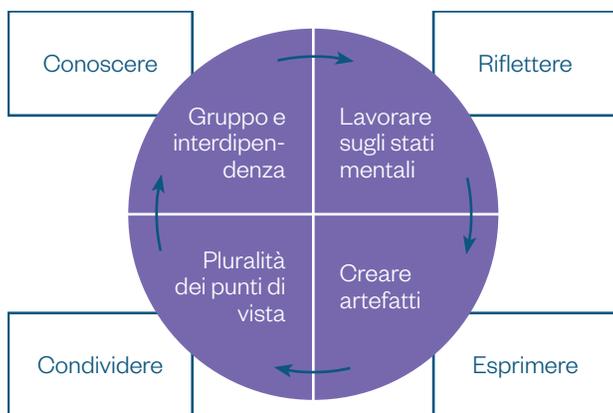


Grafico 1: modello di intervento per promuovere l'interdipendenza positiva

Gli obiettivi che questo modello di intervento si prefigge di raggiungere possono essere molteplici:

- incrementare le relazioni sociali in classe: si tratta di aumentare la coesione sociale e ampliare di conseguenza la partecipazione;
- migliorare la qualità delle relazioni: solo lavorando sul tessuto relazionale della classe è possibile sviluppare un contesto di forte interdipendenza positiva, che viene impedito soprattutto quando il contesto relazionale è caratterizzato da problematiche irrisolte che ostacolano la piena inclusione e partecipazione;
- stimolare la riflessione sugli stati mentali altrui e assumere una prospettiva empatica nei confronti degli altri: la modalità di lavoro proposta dovrebbe stimolare gli studenti a riflettere e condividere le proprie idee e ad ascoltare il punto di vista altrui, facendoli riflettere sulla pluralità dei punti di vista;
- favorire la dimensione inter-soggettiva come condizione necessaria per creare un ambiente di apprendimento realmente partecipativo: attraverso il confronto tra pari i ragazzi possono sperimentare uno scambio intersoggettivo, nel quale è possibile confrontare le proprie idee, modificare i propri punti di vista e ampliare le proprie competenze.

Conclusioni

I giovani con storia migratoria devono spesso affrontare sfide e difficoltà nel loro percorso di crescita particolarmente importanti, che possono porre criticità nel raggiungimento di risultati scolastici positivi. La risposta che il contesto di accoglienza dà a questi giovani rappresenta un aspetto centrale nella riuscita positiva del loro percorso di apprendimento.

Lavorare per attivare percorsi di resilienza rappresenta sicuramente una sfida educativa importante, dove risulta centrale individuare modalità educative e percorsi che facilitino la realizzazione di esiti positivi. Si tratta pertanto di fare leva sulle risorse presenti nei contesti di vita dei ragazzi e delle ragazze e di ridurre il rischio di fallimento scolastico, rafforzando gli aspetti di protezione.

Per supportare questi giovani devono essere pensati percorsi che siano culturalmente ed ecologicamente fondati, mettendo in atto pratiche basate su solidi principi di apprendimento che siano flessibili, adattivi e che utilizzino diversi canali per rispondere alle diverse esigenze educative. Significa lavorare per sviluppare contesti che promuovano benessere, che sviluppino competenze e che aiutino i giovani a colmare situazioni iniziali di svantaggio. Questo obiettivo può essere raggiunto se vengono attivate politiche che mettano in campo risorse adeguate a sostenere i bisogni dei giovani con storia migratoria, grazie anche alla valorizzazione e all'accrescimento delle competenze degli insegnanti che svolgono un ruolo centrale in questo percorso.

La scuola non può tuttavia agire come ente isolato, ma per essere efficace deve poter lavorare in rete con i contesti esterni, i territori, le famiglie e le altre istituzioni. Si deve pertanto pensare ad una comunità educante allargata, che si occupi congiuntamente della crescita e della formazione dei giovani in maniera sinergica. Si tratta quindi di sviluppare migliori connessioni e relazioni tra contesti educativi diversi, favorendo spazi di transizione e condivisione delle prassi educative al fine di favorire la continuità nelle pratiche.

Bibliografia

- Bronfenbrenner, U., Morris, P., (2006), The bioecological model of human development, in Lerner, R.M., Damon, W., eds., *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*, New York, Wiley, pp. 793-828.
- Bruner, J.S., (1995) [1966], *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editore.
- Casanova, S., McGuire, K.M., Martin, M., (2018), "Why You Throwing Subs?": An Exploration of Community College Students' Immediate Responses to Microaggressions, *Teachers College Record*, 120, 9, pp.1-48.
- Cummins, J., (1991), Language development and academic learning, in Malavé, L.M., Duquette, G., eds., *Language, culture, and cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, Clevedon, England, Multilingual Matters, pp. 161-175.
- García Coll, C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H.P., Crnic, K., Wasik, B.H., Vázquez García, H., (1996), An integrative model for the study of developmental competencies in minority children, *Child Development*, 67, pp.1891-1914.
- Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., Maynard, A., (2003), Cultural pathways through universal development, *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 461-490.
- Hernandez, D.J., Denton, N.A., Macartney, S.E., (2007), Children in immigrant families – The U.S. and 50 States: National origins, language, and early education. *Research Brief Series*, n.11.
- Juang, L.P., Cookston, J.T., (2009), A longitudinal study of family obligation and depressive symptoms among Chinese American adolescents, *Journal of Family Psychology*, 23, pp. 396-404.
- Marks, A.K., Ejesi, K., García Coll, C., (2014), The U.S. immigrant paradox in childhood and adolescence, *Child Development Perspectives*, 8, pp. 59-64.
- Masten, A.S., (2014), *Ordinary magic: Resilience in development*, New York, Guilford Press.
- Milani, P., (2019), PIPPI un programma che promuove l'innovazione sociale, *Studium Educationis*, 1, pp. 7-22.
- Minikel-Lacocque, M., (2013), Racism, college, and the power of words: Microaggressions reconsidered, *American Educational Research Journal*, 50, 3, pp. 432-465.
- MIUR, (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, A.S. 2019/2020, Fonte: elaborazione su dati MIUR – Ufficio Statistica e studi. [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156> (Data di accesso: 1 agosto 2022).
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A.S., (2017), A resilience perspective on immigrant youth adaptation and development, in Cabrera, N.J., Leyendecker, M., eds., *Handbook on positive development of minority children and youth*, Springer, pp. 19-34.
- Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J.B., Masten, A.S., (2012), The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools: A multilevel, longitudinal study of risks and resources, *Development and Psychopathology*, 24, pp.451-473.
- Museus, S.D., Park, J.J., (2015), The continuing significance of racism in the lives of Asian American college students, *Journal of College Student Development*, 56, 6, pp. 551-569.

- Nguyen, A.M.D., Benet-Martinez, V., (2013), Biculturalism and adjustment: A meta-analysis, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, pp. 122-159.
- O'Connor, E., McCartney, K., (2007), Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development, *American Educational Research Journal*, 44, 2, pp.340-369.
- Portes, A., Rumbaut, R.A., (2001), *Legacies: The story of the new second generation*, Berkeley, CA, University of California Press.
- Sorzio, P., Bembich, C., (2021), Dalla post-verità al riconoscimento dei pensieri altrui. Un percorso educativo, in Marrone, P., Sorzio, P., *Contesti multiculturali: teorie e pratiche educative*, Milano-Udine, Mimesis edizioni, pp. 139-153.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., Todorova, I., (2008), *Learning a new land: Immigrant students in American society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., (2017), Conferring disadvantage: Behavioral and developmental implications for children growing up in the shadow of undocumented immigration status, *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 38, pp. 424-428.
- Suárez-Orozco, C., Abo-Zena, M., Marks, A., (2015), *Transitions: The development of children of immigrants*, New York, NY, New York University Press.
- Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., Kim, H.Y., (2011), "I felt like my heart was staying behind": Psychological implications of immigrant family separations and reunifications, *Journal of Adolescent Research*, 26, pp. 222-257.
- Suárez-Orozco, C., Casanova, S., Martin, M., Katsiaficas, D., Cuellar, V., Smith, N.A., Dias, S.I., (2015), Toxic rain in class: Classroom interpersonal microaggressions, *Educational Researcher*, 44, 3, pp.151-160.
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F.X., Bang, H.J., Pakes, J., O'Connor, E., Rhodes, J., (2010), Academic trajectories of newcomer immigrant youth, *Developmental psychology*, 46, 3, pp. 602-618.
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., Katsiaficas, D., (2018), An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth, *American Psychologist*, 73, 6, pp. 781-796.
- Yoshikawa, H., Suárez-Orozco, C., Gonzales, R.G., (2017), Unauthorized status and youth development in the United States: Consensus statement of the society for research on adolescence, *Journal of Research on Adolescence*, 27, pp. 4-19.



6 L'ambiente scolastico come fattore motivazionale: esperienze dalla formazione professionale

**Federica Misturelli e
Adriana Salvin**

Abstract

La dispersione scolastica è uno dei problemi che affliggono la scuola e la società italiana, creando disparità ed esasperando la disuguaglianza sociale. Una delle cause di questo fenomeno è la scarsa motivazione allo studio. Tale fattore è ascrivibile a diverse cause, ma spesso viene risolto con un invito agli insegnanti ad attuare una didattica “più coinvolgente”. La tesi che proponiamo evidenzia invece il ruolo fondamentale che il contesto fisico ed “emotivo” giocano sulla motivazione. In questo capitolo presentiamo le opinioni ed esperienze di alcuni studenti di un centro di formazione professionale di Trieste, il CIOFS. La ricerca, condotta su dati raccolti tra il 2017 e il 2020 tramite questionari e interviste individuali e di gruppo, evidenzia l'importanza dell'ambiente educativo e delle relazioni, che fanno sì che il ragazzo si senta “a casa” e come questi fattori riescano ad accrescere la motivazione a portare a compimento il percorso formativo.

Keywords: dispersione scolastica; motivazione; ambiente scolastico; formazione professionale; CIOFS.

Insuccesso scolastico e sue cause

Secondo i dati dell'Ufficio Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2019) nel 2018 il tasso di dispersione scolastica in Italia è stato pari al 14,5%, collocando così il nostro paese al quartultimo posto della classifica europea, superato solamente da Romania (16,4%), Malta (17,5%) e dalla Spagna (17,9%). Anche se rispetto ai dati del 2006, quando il tasso di abbandono superava il 20%, l'Italia ha fatto grandi passi avanti, l'obiettivo fissato da Europa 2020¹, di limitare la dispersione sotto il 10%, rimane ancora molto lontano. La dispersione scolastica ha delle conseguenze sociali pesanti: non impatta solo sull'aumento della disoccupazione, ma anche e soprattutto sul rischio di povertà e di esclusione sociale; le ripercussioni più profonde intaccano la capacità dell'Italia di trasformarsi in un paese competitivo e inclusivo (Commissione bicamerale per l'infanzia e l'adolescenza, 2014).

Come l'antropologia dell'educazione ha dimostrato, le ragioni del fenomeno sono composite e si possono comprendere pienamente solamente tenendo in considerazione diversi fattori e situazioni dentro e fuori i contesti scolastici (Benadusi 2017), tramite un approccio intersezionale che metta in evidenza la complessità dei vari processi che determinano il problema (Antonelli 2018). Alcuni dei fattori da tenere in considerazione per fare luce sul fenomeno della dispersione scolastica riguardano più propriamente la sfera sociale e familiare. Diversi studi hanno evidenziato che l'insuccesso scolastico e il conseguente

1 Europa 2020 è la strategia decennale dell'Unione Europea che aspira a promuovere una crescita sostenibile e inclusiva. Nel documento vengono illustrati cinque obiettivi in materia di occupazione, innovazione, clima/energia, istruzione e integrazione sociale. Riguardo l'istruzione, l'obiettivo è di ridurre i tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10% e di aumentare del 40% l'istruzione universitaria per la fascia d'età tra i 30 e i 34 anni.

abbandono sono particolarmente frequenti tra ragazzi provenienti da famiglie di modeste condizioni che vivono problemi socio-economici e situazioni di marginalità (Antonelli 2018; Colombo 2015; Guerzoni 2015). Altri fattori invece vanno a coinvolgere la storia personale e, per estensione, familiare dei ragazzi a rischio di abbandono scolastico. Per esempio, ripetute bocciature, difficoltà di apprendimento, ma anche una scarsa considerazione per la scuola da parte della famiglia² sono alcune delle ragioni afferenti alla sfera personale e familiare che rivestono un ruolo chiave nel favorire l'abbandono scolastico (Colombo 2015; Salinaro, Clementi 2017; Antonelli 2018). Infine, ci sono situazioni legate al contesto scolastico specifico, quali i rapporti che si creano all'interno della classe, sia con gli insegnanti che con i compagni, il tipo di didattica e la percezione di inutilità del percorso scolastico. In questo gruppo si possono collocare i ragazzi del "non vorrei neanche se mi pagassero" (Colombo 2015, p. 413), ovvero ragazzi che rifiutano in toto l'esperienza educativa formale e istituzionale. Naturalmente i fattori sopraelencati, sociale, personale e contestuale, si intersecano sempre e a volte si sovrappongono: ciò fa sì che un'azione volta a ridurre il rischio di dispersione prima e abbandono poi, per essere efficace dovrebbe agire su tutti e tre i livelli. L'istituzione scolastica, lasciata da sola, ha un raggio d'azione tutto sommato limitato: può agire a livello di contesto, cercando di creare un ambiente il più accogliente possibile così da mitigare fattori demotivanti.

Motivazione e abbandono scolastico

La motivazione può essere descritta come «l'insieme dei dinamismi che attivano e sostengono i comportamenti» (Fontana 2003, p. 25). In quest'ottica, le diverse cause di abbandono evidenziate nel precedente paragrafo si possono riassumere come componenti della "non-motivazione alla scuola", che si manifesta in termini di scarsa frequenza, scarso apprendimento e bassa partecipazione alle diverse attività proposte. La psicologia offre diverse spiegazioni su quali siano gli elementi che costituiscono e costruiscono la motivazione (Fontana 2003) a partire dalla soddisfazione dei bisogni primari, ovvero di sopravvivenza, fino ad arrivare alla soddisfazione delle necessità di autorealizzazione e, quindi, ad azioni che perseguono la previsione del successo (ibid.). La psicologia però distingue tra motivazione estrinseca e motivazione intrinseca: la prima dipende da stimoli esterni, quale il raggiungimento di premi e ricompense, o l'evitamento di brutte figure, mentre la seconda è determinata da stimoli interni al soggetto, quali valori, interessi, aspettative e desideri (ibid.). Ovviamente le due motivazioni non sono contrapposte, ma si sviluppano su un continuum che oscilla da "studio perché devo" a "studio perché vorrei prendere un

2 Con l'espressione "scarsa considerazione per la scuola da parte della famiglia" si intendono sia il disinteresse di genitori nei confronti dell'andamento scolastico dei figli, che si manifesta con una scarsa o nulla partecipazione alla vita scolastica (colloqui con i professori, interventi educativi, ecc.) sia quelle situazioni per cui all'interno di un nucleo familiare anche allargato, esiste una storia di bocciature e fallimenti consolidata.

bel voto” a “studio perché mi interessa”. Infine, è importante sottolineare che la motivazione è sempre un intersecarsi di diverse sfere, soprattutto quella cognitiva, sociale ed emozionale (Bullo 2019).

La maggior parte degli studi relativi alla motivazione scolastica si concentrano su quali attività proporre e implementare per coinvolgere gli studenti e rendere l'apprendimento qualcosa di piacevole, non imposto e, soprattutto, utile per il futuro (Bombardelli 2003; Ricchiardi 2005; Ricchiardi, Torre 2014; Bullo 2019; Polito 2020), dando molta enfasi all'operato dell'insegnante. Chiaramente, l'insegnante o il formatore ha un peso importante nel produrre interessamento e motivazione allo studio: una didattica che susciti l'interesse e la partecipazione degli allievi diventa anche un incentivo all'apprendimento e quindi un freno all'abbandono scolastico. Tuttavia è indubbio che anche un contesto educativo positivo e accogliente, ma allo stesso tempo in grado di dare dei punti fermi, aiuti di molto sia nel motivare i ragazzi in generale che nel recuperare i ragazzi a rischio abbandono (Tacconi, Gomez 2010). Come dimostra una ricerca condotta dal Civiform di Cividale (UD) tra il 2014 e il 2017³, tra i fattori che contribuiscono a rendere positiva l'esperienza educativa figurano sia la struttura ospitante, cioè l'edificio vero e proprio in cui è collocata la scuola/centro di formazione, sia l'ambiente “emotivo” che si viene a costituire al suo interno. In altre parole, l'organizzazione e l'ampiezza degli spazi, la pulizia degli ambienti, assieme ad un contesto accogliente dal punto di vista delle relazioni sia tra compagni di classe che tra allievi e insegnanti, gioca un ruolo altrettanto importante sulla motivazione alla scuola.

La Formazione Professionale

La Formazione Professionale (leFP⁴) è un percorso scolastico professionalizzante, di competenza regionale, ma diffuso a livello nazionale⁵, destinato ai giovani che, in possesso di un diploma di scuola media, non desiderano proseguire gli studi superiori, ma vogliono entrare al più presto nel mondo del lavoro. Ciò che differenzia la formazione professionale dall'istruzione scolastica, di competenza statale, è innanzitutto la durata. Il percorso si articola in tre anni, terminati i quali si ottiene una qualifica professionale. A questi tre anni segue la possibilità di frequentare un quarto anno che porta al conseguimento di un diploma professionale di tecnico per il corrispondente profilo, corrispondente al livello 4

3 Si tratta del progetto europeo finanziato dal programma Erasmus+ *Drop-App. Give voice to youngsters through new technologies to fight drop-out*. Il progetto aveva come obiettivo la lotta e la prevenzione alla dispersione scolastica ed era rivolto ad allievi della prima formazione professionale delle province di Udine e Trieste. L'analisi dei dati e la stesura della relazione finale sono state condotte dalla Dott.ssa Federica Misturelli.

4 leFP è l'acronimo per Istruzione e Formazione Professionale. I corsi di Formazione Professionale non sono da confondere con l'istruzione professionale, di competenza statale, costituiti da un biennio comune e un triennio di indirizzo.

5 La qualifica e il diploma ottenuti presso un centro di formazione professionale sono riconosciuti su tutto il territorio italiano. In Friuli Venezia Giulia, la formazione professionale costituisce un percorso strutturato e consolidato realizzato dall'Associazione Temporanea di Impresa che raggruppa gli organismi formativi accreditati dalla Regione.

del quadro europeo delle qualifiche (EQF 4)⁶. Un'altra differenza importante è la metodologia didattica, improntata su materie pratiche e laboratoriali, volte a fornire competenze professionali congruenti con la professionalità da apprendere⁷, e naturalmente l'esperienza lavorativa in azienda a partire dal secondo anno⁸. La formazione professionale costituisce al contempo anche un percorso parallelo a quello della scuola statale: infatti, una volta ottenuta la qualifica, è possibile iscriversi al terzo o quarto anno⁹ di una scuola statale di indirizzo simile e arrivare al diploma di maturità. Inoltre, la formazione professionale, almeno in Friuli Venezia Giulia, diventa anche uno strumento per prevenire e contrastare la dispersione scolastica (Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2022).

Alla sua istituzione, che potremmo far risalire all'unità d'Italia¹⁰, la formazione professionale era largamente percepita sia a livello governativo che dai cittadini come una "scuola popolare" e il lavoro, soprattutto nella tradizione cattolica, era visto come strumento per educare moralmente e socialmente le classi più povere (Sansoé 2012; D'Amico 2022). Oggi il significato e l'obiettivo stanno cambiando, almeno dal punto di vista istituzionale. Infatti, l'aggiunta del quarto anno e l'aumento delle ore di esperienza in azienda, che ad oggi costituiscono la metà delle ore totali, hanno contribuito a rendere il percorso sempre più specialistico e professionalizzante¹¹.

Bisogna tuttavia evidenziare come, nonostante l'importanza che viene attribuita ai percorsi di formazione professionale dalle istituzioni, a livello di pubblico e di utenza persista ancora un'immagine di "percorsi di serie B", pensati ad hoc per coloro che non sono "adatti alla scuola" e per "soggetti svantaggiati" (Sansoé 2012). Sotto questa denominazione finiscono, accanto ai classici ragazzi difficili, anche ragazzi immigrati o figli di immigrati, che hanno necessità economiche di produrre reddito in tempi brevi (ibid.)¹².

6 L'EQF è un quadro basato sui risultati dell'apprendimento articolato su 8 livelli relativi a tutti i tipi di qualifiche, che ha il fine di comparare i diversi sistemi educativi a livello europeo. L'obiettivo è quello di permettere a lavoratori e professionisti di spostarsi entro i confini della Comunità europea esercitando le proprie attività e/o professioni. Nello specifico, il livello EQF 3 comprende l'attestato di qualifica di operatore professionale, corrispondente al terzo anno di un centro di formazione professionale. Il livello EQF 4 comprende il diploma di tecnico professionale (il quarto anno nei centri di formazione professionale), un diploma liceale, un diploma di istruzione tecnica, un diploma di istruzione professionale e un certificato di specializzazione tecnica superiore [Online] consultabile all'indirizzo: <https://m.flcgil.it/attualita/quadro-europeo-delle-qualificazioni-eqf-accordo-in-conferenza-stato-regioni.flc>

7 Dal 2003 i percorsi di leFP possono essere realizzati, in regime sussidiario, anche dagli Istituti Professionali di Stato che si sono resi disponibili ad attivare tale offerta formativa anche se la Regione ha attuato questa direttiva nel 2017-18.

8 Durante il secondo anno, su un totale di 1.056 ore annuali, lo stage aziendale copre circa 200 ore. Al terzo e quarto anno, il percorso si struttura su metà ore di aula (528) e metà di stage (528).

9 Per l'iscrizione al quarto anno di scuola superiore è necessario aver acquisito dei crediti formativi nelle discipline di indirizzo.

10 Per un approfondimento sulla storia della formazione professionale in Italia, si veda D'Amico 2022.

11 Con il quarto anno, accanto alle consuete attività didattiche, entra in gioco l'impresa formativa, ovvero un progetto didattico che vede i ragazzi coinvolti attivamente nella gestione di una piccola impresa (<https://www.ciofs.it/2020/02/18/clic/>).

12 Come rileva la Sansoé, la definizione di ragazzi immigrati o figli di immigrati è troppo generica e non riesce a rappresentare una realtà molto più variegata. Sarebbe infatti preferibile distinguere i ragazzi non italo-foni in base alla loro storia migratoria (luogo di nascita, età di entrata nel paese – nel caso di ragazzi non nati sul suolo italiano e anche background familiare).

Il CIOFS

Il Centro Italiano Opere Femminili Salesiane (CIOFS-FP FVG/ETS) è presente a Trieste fin dagli anni '50, ma opera come centro di formazione professionale dal 1978¹³. Di ispirazione cattolica, ma non confessionale, accoglie più di 200 ragazzi diversi per nazionalità, credo religioso e contesto socio-economico. Per fare un esempio, durante l'anno scolastico 2018/2019, circa il 38% degli iscritti non possedeva la cittadinanza italiana¹⁴. Di questi, circa il 50% era iscritto al primo anno (Report sulla dispersione scolastica 2019, European Project FAMI Impact FVG.). Il CIOFS offre quattro diversi percorsi: Servizi turistici, Servizi commerciali, Servizi amministrativi e Informatica.

La peculiarità del CIOFS rispetto ad altri centri di formazione in regione è l'attenzione data ai ragazzi, che vengono posti al centro dell'azione educativa. Da un lato, fare in modo che il ragazzo sviluppi la propria potenzialità, dall'altro stimolare la partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale è uno degli obiettivi della formazione salesiana: la *mission* evidenzia in modo molto chiaro che "formare cittadini responsabili" va di pari passo con la formazione professionale¹⁵. In questa cornice si inserisce la lotta contro la dispersione scolastica, che è uno degli obiettivi del Centro: "recuperare" ragazzi che si sono sentiti rifiutati dalla scuola e dare loro l'opportunità di riprendere in mano la propria vita e trovare la loro strada.

Alla base dell'azione del Centro c'è la pedagogia salesiana, che vede nella costruzione di un ambiente sereno e collaborativo, incentrato sui bisogni dei ragazzi, sia dal punto di vista didattico che formativo, il suo fulcro (Vojtáš 2017, 2020). I ragazzi sono incoraggiati a "sentirsi a casa", anche grazie all'atmosfera informale che si cerca di stabilire nelle interazioni quotidiane. Ad esempio vige l'uso informale del "tu" invece del "lei" tra allievi e formatori (anche se alcuni ragazzi preferiscono mantenere la forma di cortesia) al fine di costruire un contesto cordiale e rilassato e, soprattutto, non troppo gerarchico. In questo modo, il rapporto tra studente e formatore è improntato all'informalità, senza per questo perdere di autorità. L'attenzione costante verso i ragazzi e il loro vissuto, attraverso un dialogo continuo con loro e le loro famiglie e/o con le persone responsabili della loro crescita, permette di intervenire non appena si evidenzia un problema. Per esempio, se un ragazzo non si presenta a scuola in orario, viene immediatamente avvisata la famiglia; se ci sono dei comportamenti non consoni i genitori vengono convocati dal tutor di classe. Il comportamento dell'allievo quindi viene monitorato costantemente.

13 <https://www.ciofs.it/chi-siamo/>

14 Molti dei ragazzi privi della cittadinanza italiana risultano o nati all'estero oppure, pur essendo nati a Trieste da genitori stranieri, non hanno ancora i requisiti per ottenerla. Altri sono invece minori non accompagnati.

15 Il testo relativo alla mission del CIOFS si trova online, sul sito del centro. Consultabile all'indirizzo: <http://www.ciofs.it/wp-content/uploads/2016/12/MISSION-VISION-Estratto-da-Manuale-Qualità-2018.pdf>

Al momento dell'iscrizione, i ragazzi e la famiglia sono messi al corrente dell'esistenza di un "regolamento", ovvero un sistema di regole che vanno a disciplinare i comportamenti all'interno del Centro¹⁶, ma che hanno come obiettivo educare il ragazzo dal punto di vista personale, ma anche al rispetto delle regole nell'ottica di un futuro lavorativo. Per esempio, oltre all'ovvio divieto di fumare, ai ragazzi sono richieste puntualità e frequenza, atteggiamenti e comportamenti corretti in classe e in azienda, l'astenersi dall'uso di un linguaggio volgare e non appropriato al contesto, il rispetto di persone (compagni e formatori) e cose, un abbigliamento adeguato al mondo del lavoro. Inoltre, l'uso dei cellulari in classe è vietato (questi vengono consegnati all'inizio delle lezioni e restituiti durante le pause e prima di lasciare il Centro). Si tratta di regole che dovrebbero richiamare al mondo del lavoro e che devono essere seguite anche dal personale del Centro. Tuttavia, il regolamento ha anche una funzione di "controllo sociale" (Sansóe 2012), ovvero aiuta a gestire situazioni problematiche all'interno della classe e della struttura del Centro, richiamando alle proprie responsabilità alunni e formatori.

Il rispetto delle regole viene monitorato attraverso la "patente a punti", uno strumento adottato peraltro da diversi centri di formazione in città. Comportamenti positivi aiutano a guadagnare punti, mentre comportamenti negativi hanno come conseguenza una perdita di punti. Qualora il ragazzo dovesse raggiungere la soglia dei cinque punti, vengono messi in atto dei momenti di recupero (pomeriggi aggiuntivi o lavoro individuale aggiuntivo). Nel caso in cui il ragazzo arrivasse a zero punti, viene tenuto fuori dalla classe per tre giorni a svolgere esercizi di recupero nelle materie in cui incontra maggiori difficoltà. I sopracitati interventi non hanno solamente lo scopo di recuperare i punti perduti¹⁷ ma, su ispirazione del modello preventivo tipico della pedagogia salesiana (Vojtáš 2020¹⁸) quello di recuperare il rapporto con il ragazzo, di farlo riflettere sui suoi errori e di aiutarlo a crescere. Infatti, pur prevista, la sospensione dalle lezioni è un fatto estremamente raro, in quanto costituirebbe quasi un regalo all'allievo sospeso, che sarebbe esentato dalla frequenza, se pur per pochi giorni.

Un altro strumento importante per valutare la crescita umana e professionale del ragazzo è il progetto formativo, un programma personalizzato che mira tramite l'azione combinata di autovalutazione e di valutazione del tutor ad evidenziare talenti e debolezze degli allievi, in modo che tutti abbiano la possibilità di progredire nel modo più adatto, secondo le proprie inclinazioni. Il progetto formativo viene preparato in due incontri: nel primo, il tutor aiuta il ragazzo a identificare i suoi punti di forza e i suoi punti deboli, sui quali deve lavorare. Durante il secondo incontro, tutor e allievo assieme riflettono su eventuali progressi o mancato raggiungimento degli obiettivi prefissati.

16 Uno dei cardini della pedagogia salesiana è il "sistema preventivo", elaborato da Don Bosco, ovvero lo stabilire delle regole che consentano di disciplinare la vita all'interno del Centro, farle conoscere e farle rispettare con amorevolezza, nell'ottica non di punire ma di aiutare a crescere. La disciplina, secondo Don Bosco, è importante in quanto educa la volontà e la predispose al bene (Vojtáš 2020).

17 Dopo ogni punizione, sulla patente a punti viene attribuito il numero di punti necessario ad arrivare ad un punteggio positivo.

18 Vedi nota 17.

Quanto esposto non trascurava il ruolo della famiglia di origine. Infatti, al momento dell'iscrizione, alunni e genitori firmano il cosiddetto "contratto formativo", una sorta di patto con le famiglie dove vengono messe in evidenza le regole del Centro e le famiglie si impegnano ad agire in modo coerente con le stesse. Si tratta di un momento importante, che aspira a coinvolgere, per quanto possibile, le famiglie nella formazione del ragazzo e, allo stesso tempo, vincola il Centro ad operare nell'interesse dei ragazzi.

L'enfasi sul lavoro porta a strutturare la didattica sulle competenze professionali, che hanno in media più ore rispetto alle competenze culturali di base¹⁹. In generale, sono le seconde che causano maggiori problemi: non sempre i ragazzi ne comprendono la rilevanza, visto che "non servono per il lavoro", nonostante i formatori cerchino di trattare i diversi argomenti all'interno di una cornice che sia significativa per l'esperienza del ragazzo stesso e per il mondo del lavoro²⁰. Per ragazzi con difficoltà linguistiche, le competenze culturali sono un ostacolo praticamente insormontabile. In questi casi, i formatori cercano di personalizzare il più possibile lezioni ed esercizi, tenendo conto delle difficoltà degli allievi²¹.

Oltre alle normali lezioni e attività di laboratorio, il centro organizza una serie di momenti più informali, a scopo educativo e ricreativo. Un giorno alla settimana viene dedicato ad un momento di riflessione, il cosiddetto "Buongiorno", durante il quale si cerca di creare solidarietà e di sensibilizzare i ragazzi su tematiche contemporanee o su aspetti educativi volti a far riflettere i ragazzi. Gli allievi si ritrovano in palestra, si dispongono a loro piacimento sedendosi sul pavimento, e un formatore introduce l'argomento di riflessione con un filmato o una testimonianza volti a passare il messaggio del giorno²². Questo momento viene anche utilizzato in occasione di festività religiose, cattoliche e non, per stimolare una riflessione interculturale che coinvolga tutti gli studenti. Inoltre, il "Buongiorno" viene dedicato a feste nazionali, quali il 25 Aprile e il 2 giugno, e alla Giornata della Memoria, in un'ottica storico-sociale, per ricordare vicende che hanno segnato la storia del nostro paese e quella dell'umanità e per renderle attuali.

In occasione dell'avvicinarsi delle festività natalizie, al CIOFS vengono organizzati dei "laboratori di Natale" che consistono in diverse attività (teatro, canto, ballo, laboratori di cucina, laboratori per la creazione di gioielli con materiale riciclato, un laboratorio che prepara le decorazioni natalizie ecc.). I ragazzi scelgono tre attività che li interessano, in ordine di preferenza. Le attività vengono assegnate in base al numero di richieste per gruppo. L'ultimo giorno prima delle vacanze di Natale il Centro organizza uno spettacolo aperto a studenti e famiglie. Un'altra iniziativa importante è quella della "merenda multietnica", organizzata a turno da tutte le classi e poi dai formatori stessi: un momento di festa, duran-

19 Le competenze culturali di base sono le seguenti: competenze alfabetico-funzionali/comunicazione; competenza linguistica in lingua straniera (prima e seconda lingua straniera); competenze matematiche, scientifiche e tecnologiche; competenze storico-geografico-giuridiche ed economiche.

20 Naturalmente non tutti gli insegnamenti si prestano ad essere collegati al mondo del lavoro, almeno non nella loro interezza.

21 I ragazzi che hanno difficoltà linguistiche vengono supportati anche con delle lezioni di italiano aggiuntive.

22 Con l'emergenza Covid e le restrizioni applicate, questo particolare momento è stato fortemente limitato.

te il quale si condividono cibi di tutto il mondo (o quasi!) e musica; si impara a lavorare in gruppo per conoscersi meglio e a capire che, nonostante le differenze, è sempre possibile trovare un punto di incontro. Il ricavato della “merenda multietnica” viene poi devoluto in beneficenza, su scelta degli studenti, a una o più associazioni locali e nazionali che lavorano con gruppi svantaggiati. Anche questa diventa dunque un'occasione per ricordare che la solidarietà è uno dei valori fondanti della società. Vengono poi organizzati tornei sportivi con altri centri sia della regione che fuori regione: in questo modo i ragazzi si conoscono attraverso lo sport e hanno l'occasione di passare delle giornate diverse, in contesti lontani da quelli abituali²³.

I ragazzi e le ragazze del CIOFS

I ragazzi e ragazze che si iscrivono al CIOFS provengono da contesti sociali e culturali abbastanza diversi. Molti hanno alle spalle situazioni disagiate sia dal punto di vista economico che sociale, alcuni sono ragazzi dichiaratamente a rischio abbandono e vengono indirizzati al Centro dagli assistenti sociali. Alcuni si iscrivono al Centro semplicemente perché non hanno voglia di studiare e preferiscono scegliere un percorso percepito come “facile”. Questa ragione vale allo stesso modo per ragazzi italiani e per ragazzi con background migratorio, anche se per i secondi c'è spesso la consapevolezza di non avere le conoscenze necessarie per affrontare una scuola superiore. C'è poi il gruppo dei minori non accompagnati, che costituiscono circa il 30% del totale nel primo anno, il 10% il secondo e solo il 3% al terzo anno. Per la maggior parte di essi, iscriversi al Centro rappresenta la possibilità di ottenere il permesso di soggiorno e di imparare la lingua, ma anche di trovare un lavoro qualsiasi il prima possibile.

In ogni caso, la maggior parte degli iscritti al CIOFS sono ragazzi disillusi dall'istituzione scolastica o poco interessati allo studio, per i quali la scuola è un peso, un qualcosa che si vuole concludere al più presto, nel modo più indolore possibile²⁴. Tanti provengono da esperienze fallimentari pregresse, a volte anche ripetute, sia alle medie che alle superiori, esperienze fallimentari spesso dovute anche al comportamento. Una delle frasi più frequenti è: “ho cambiato scuola perché mi trovo male con i professori”, frase che sottende, spesso, problemi disciplinari²⁵. Tuttavia, negli ultimi anni, il numero di ragazzi che si iscrivono al CIOFS direttamente dalla terza media è in aumento. Si tratta di ragazzi che desiderano entrare nel mondo del lavoro al più presto e percepiscono la formazione professionale come la via più breve per raggiungere il loro obiettivo²⁶.

23 Per un approfondimento sul tema sport e immigrazione, si veda Zoletto, D., (2009), *Il Gioco Duro dell'Integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

24 Queste informazioni emergono durante il colloquio di iscrizione al corso: per i formatori è importante capire le ragioni che portano il ragazzo ad iscriversi al centro, proprio per poter applicare quella didattica personalizzata che permette degli interventi mirati.

25 I problemi di disciplina sono spesso la conseguenza di altri problemi.

26 L'interessante studio di Rebecca Sansóe *Non solo sui libri* (2012) accende una luce sulle ragioni per cui i ragazzi decidono di iscriversi alla formazione professionale. In particolare la scelta autonoma di farlo diret-

Nel caso di ragazzi che non hanno terminato la terza media, il centro offre la possibilità di accedere ad un percorso personalizzato che permette loro di concludere la scuola dell'obbligo e, contemporaneamente, frequentare il primo anno di formazione professionale. Qualora superino l'esame di terza media, i ragazzi potranno passare al secondo anno, recuperando almeno in parte il ritardo.

Chi invece passa al CIOFS dalle superiori, lo fa perché il percorso scolastico si è rivelato troppo impegnativo – molti provengono da istituti professionali, ma alcuni anche da licei – e quindi cercano un'alternativa percepita come più facile e breve, che consentirà loro di accedere al mondo del lavoro in tempi rapidi. Si registrano anche casi di ragazzi iscritti ad un altro centro di formazione professionale, che decidono di cambiare percorso. I motivi sono diversi, ma spesso legati alla realizzazione di aver sbagliato indirizzo o di aver scelto un percorso troppo impegnativo o, ancora, di non essersi trovati bene, per svariati motivi, con gli insegnanti.

Raccolta e analisi dei dati

La presente ricerca, condotta nell'ambito del progetto FAMI, si concentra sui dati raccolti in due diversi questionari, rigorosamente anonimi, con unica indicazione l'anno formativo e il corso frequentato, sottoposti alla fine di ogni anno formativo ai ragazzi per capire l'impatto che la proposta educativo-formativa ha sugli allievi e per, eventualmente, apportare delle modifiche.

Il primo vuole capire se gli studenti hanno colto il senso delle attività proposte, il secondo riguarda specificatamente l'organizzazione del Centro. Entrambi i questionari sono formati da alcune domande chiuse e da domande aperte. Queste ultime, che sono state la base di questo saggio, sono formulate come segue:

Cosa, secondo te, rende questo centro diverso dalle altre scuole? Se io fossi il direttore del Centro terrei presenti questi aspetti...

In particolare, i questionari esaminati sono stati compilati a partire dall'anno formativo 2017-18 fino al 2019-20. La scelta di questo lasso di tempo è stata fatta con l'obiettivo di evidenziare, se ce ne fossero, le differenze tra il periodo pre- e post- Covid. Infatti, molte delle attività organizzate a scopo educativo e ricreativo non hanno potuto aver luogo a causa delle restrizioni dovute alla pandemia. Le domande che hanno guidato la ricerca sono state le seguenti:

Quali differenze emergono tra l'esperienza presso la scuola di provenienza e il Centro? Queste differenze hanno contribuito o contribuiscono alla motivazione al percorso?

tamente dopo la terza media non può essere ridotta a un semplice rifiuto dell'istituzione scolastica, ma si configura come una scelta autonoma per il proprio futuro.

Inoltre, per corroborare i risultati dati dall'analisi dei questionari, sono state condotte alcune interviste individuali e di gruppo.

Gli studenti e il Centro: opinioni e commenti

Se nell'anno 2019-20 il lockdown è iniziato a fine febbraio, permettendo quindi, sia per quanto riguarda le lezioni che le attività extra²⁷, lo svolgimento regolare della prima parte dell'anno, nel 2020-21 non è stato più possibile organizzare nessuna attività extra in presenza. Di conseguenza, i ragazzi iscritti al primo anno nel 2019-20, ma soprattutto quelli del 2020-21, non hanno avuto la possibilità di vivere appieno le esperienze e le attività concrete solitamente proposte dal Centro. Questa differenza non sembra tuttavia aver impattato in maniera significativa il sentire dei ragazzi: dalla comparazione tra le risposte date dalle classi prime degli ultimi due anni e quelle date negli anni precedenti non emergono differenze importanti relative al giudizio complessivo sul Centro. Naturalmente, i ragazzi che hanno frequentato il primo anno durante l'anno formativo 2017-18 e 2018-19 fanno menzione delle attività extra scolastiche come dei momenti belli che hanno segnato la loro esperienza. Alla domanda aperta *Cosa rende secondo te questo Centro diverso dalle altre scuole?* – ecco alcune risposte²⁸.

Perché facciamo merende multietniche e quasi sempre che è una festa facciamo dei laboratori... Secondo me la nostra scuola è diversa perché facciamo merende multietniche e anche facciamo buongiorno ecc.

Lo rende diverso anche il fatto che si fanno molte attività anche al di fuori delle solite lezioni.

Mi piace questa scuola perché ci fanno fare cose belle.

... si fanno cose divertenti, come le merende multietniche, i laboratori di natale²⁹ e tante altre cose.

Quindi la differenza principale tra il CIOFS e le altre scuole viene indicata proprio nelle attività complementari, "belle" e "divertenti", attività che lo distinguono sia dalla scuola che dagli altri centri di formazione. L'attenzione non è quindi sul fatto che il percorso è percepito come "più facile" e meno impegnativo, caratteristiche che emergono con frequenza nei commenti dei ragazzi soprattutto prima delle verifiche ("sono venuto qui perché non danno compiti"; "perché devo studiare a casa, se dite che non ci sono compiti?"), oppure sulla didattica, ma proprio su quelle attività aggiuntive che non sempre trovano altrettanto spazio nella scuola pubblica. Infatti, il tema delle attività extra scolastiche, incluse le uscite didattiche, ritorna con insistenza nei commenti. Interessante però è il fatto che

27 È stato possibile tenere le "merende multietniche", che normalmente vengono organizzate ogni venerdì da ottobre a dicembre, il regolare "Buongiorno" settimanale e un primo torneo sportivo che si tiene a ottobre.

28 I testi sono riportati come scritti nei questionari, senza correzioni.

29 Minuscolo nel testo.

vengono percepite non solo come svago, ma come “momenti di conoscenza” e di crescita. Una ragazza di quarta, parlando dei momenti più significativi durante gli anni passati al CIOFS racconta:

Il momento in cui mi sono emozionata di più? Quando ho conosciuto meglio i formatori durante la gita a Torino... è stato bello! E poi i laboratori di Natale... ho cantato davanti a tutti! Bello, proprio bello.

Il “conoscere i formatori” in un contesto estraneo a quello delle aule del Centro rinforza il rapporto e la relazione, per altro già impostata sull’informalità. Essi diventano ancora più vicini dal punto di vista relazionale, sfumando la divisione tra “loro” (formatori) e “noi” (studenti).

Anche i ragazzi/e che hanno frequentato invece il primo anno nel 2020-21, evidenziano la differenza (vera o percepita) con le scuole che hanno frequentato in precedenza in relazione alle attività proposte, ma è il rapporto con i formatori e il clima accogliente in generale a tenere banco:

“C’è più accoglienza e più simpatia e più attività all’aperto”; “I formatori sono più simpatici...”; “È fantastica questa scuola, la vedo come una seconda casa, ho dei professori bravi e dei compagni fantastici!!!!”; “Non sembra di stare a scuola, è molto più accogliente delle altre superiori”; “Mi sembra di essere in una grande famiglia”.

Guardando alle risposte in generale, si nota che il tema dell’ambiente familiare e rilassato, dei rapporti con i formatori, il fatto che lo studente non sia lasciato solo ad affrontare le difficoltà scolastiche e il “sentirsi in famiglia”, inteso come un luogo emotivamente sicuro, sono risposte ricorrenti in tutti i questionari, a prescindere dall’anno di iscrizione. Viene evidenziata dunque la differenza con la scuola, che è implicitamente presentata come poco accogliente, estranea al vissuto dei ragazzi e, in parte, anche ostile: “

L’aria che c’è al CIOFS è diversa dalle altre scuole, perché qui ti senti un po’ come a casa”; “Come quasi una famiglia”; “Il clima di casa che c’è, la serenità che nelle altre scuole non c’è”; “Siamo una famiglia”; “Si sente il clima diverso, è un clima accogliente e sereno che non ho mai visto in altre scuole”.

Questi temi trovano conferma anche nelle interviste individuali:

Il rapporto tra formatore e alunno rispetto alle altre scuole che ho frequentato è molto diverso. Nelle vecchie scuole ero una bomba carica di timore, adesso è completamente un’altra cosa, voglio bene ai miei formatori, mi trovo veramente bene... riesco a parlare, riesco a seguire... mi sento a casa.

Vorrei dire a chi vuole iscriversi qui di farlo. Io ho cambiato completamente il mio andamento scolastico, sono migliorata tantissimo con i ritardi, con le presenze... se sapevo prima, ci venivo³⁰ prima senza perdere anni per niente.

30 Così nel testo.

Mi piace dare del tu ai formatori... non è come nelle altre scuole, siamo tutti uguali... o quasi!

Il clima familiare consente agli studenti di “venire a scuola in maniera spensierata”, come puntualizza un alunno di seconda. Proprio la spensieratezza, intesa come mancanza d’ansia, sembra essere un tema importante per molti ragazzi: nelle precedenti esperienze scolastiche. Molti sembrano aver vissuto situazioni che li hanno portati a perdere la fiducia in sé stessi, a vivere la scuola in modo negativo, mentre la presente esperienza sembra, in qualche modo, dare loro quella tranquillità che li fa sentire accettati e non giudicati. “Qui non sei solo un numero”, scrive uno studente di seconda.

Nelle classi prime emerge il tema del non avere compiti per casa, che sembra costituire, accanto al rapporto rilassato con i formatori, la grande differenza con la scuola precedentemente frequentata: “

... anche perché i professori del CIOFS non danno compiti e sono molto disponibili dagli altri professori”; “Rapporto tra studente e formatore, e non ci sono compiti”; “Niente compiti a casa, poco da studiare”; “Che non dà compiti a casa e anche molto decorativa”³¹.

Naturalmente, con l’introduzione delle lezioni in remoto, la didattica è stata riadattata, e, di conseguenza, alcuni formatori hanno introdotto i compiti per casa, con alterne fortune. Alcuni ragazzi hanno consegnato i compiti nei tempi stabiliti, altri, invece hanno continuato ad ignorare le consegne e a comportarsi come se i compiti non fossero mai stati assegnati. I due atteggiamenti rispecchiano perfettamente i comportamenti in presenza: parte dei ragazzi che è pronta ad applicarsi lavorando anche a casa e parte dei ragazzi che invece non lavora o lavora poco in presenza e, ancora di meno, a distanza. Per questi tuttavia, sono state pensate delle ore di recupero durante le quali hanno dovuto completare almeno parte dei compiti assegnati. In ogni caso, da nessuno dei questionari sottoposti agli studenti relativi ai mesi in cui la FAD (Formazione a Distanza) è diventata uno strumento fondamentale per continuare l’anno formativo, sono emerse lamentele rispetto ai compiti per casa.

Per molti ragazzi, frequentare il CIOFS è stato un punto di svolta, un modo per acquisire sicurezza in sé stessi. Durante alcuni focus group con i ragazzi di terza e di quarta, è emerso che la maggior parte si sentiva cambiata in meglio, sia a livello di studio che di comportamento, e percepiva di aver acquisito responsabilità, di andare d’accordo con gli altri, di aver imparato il lavoro di squadra. Una ragazza ha descritto così la sua esperienza:

Cosa posso dire... mi dispiace di entrare spesso in ritardo, di aver fatto troppe assenze... mi dispiace di aver dormito in classe. Però le mie esperienze in stage sono sempre andate bene. Secondo me adesso sono più responsabile, ho raggiunto la qualifica professionale, quest’anno prenderò il diploma... Sono contenta.

Un ragazzo evidenzia quello che ha imparato e il suo impegno per gli altri:

31 “Molto decorativa” si riferisce al fatto che le aule e i corridoi sono dipinti a colori vivaci, per rendere l’ambiente allegro e giocoso.

Cosa ho imparato? Intanto a non rispondere male alle persone che ti correggono, anche se pensi di non aver sbagliato. Poi anche a lavorare in squadra nei momenti più difficili e non mollare mai! Mi è piaciuto anche aiutare le persone nei momenti di difficoltà, non so, i compagni che non sapevano fare qualcosa... mi sentivo bene.

È ancora una ragazza, iscritta al quarto anno e quindi prossima al diploma:

Quando ho finito l'esame di terza ero veramente emozionata... il CIOFS mi ha cambiata. Ero molto timida e al primo stage non riuscivo a parlare con i clienti. Poi non mi relazionavo con gli altri, stavo sempre per conto mio. Adesso sono più aperta... e ho anche migliorato il mio comportamento.

Naturalmente non mancano critiche e commenti negativi, che sembrano non riconoscere quel clima familiare che vorrebbe essere il segno distintivo del Centro:

Ho deciso di mettere NO alla maggior parte delle domande perché in questa scuola non avverto un clima di serenità e non mi sta aiutando nel mio percorso scolastico. Le regole giustamente ci devono essere, ma qui si esagera.

Non mi sento a mio agio perché non è un ambiente che mi piace.

Non mi sembra ci sia la possibilità di esprimere i propri bisogni...

...i professori non ascoltano tanto...

Sono le regole a cui gli allievi devono sottostare, regole che sono percepite come eccessivamente rigide e, a volte, incomprensibili, a pesare sul giudizio negativo di alcuni allievi. Per esempio, il fatto che si possa andare al bagno solo al cambio dell'ora e solamente un ragazzo per classe è una delle lamentele più frequenti, assieme al ritiro dei cellulari. Entrambe le misure vengono da alcuni considerate come una mancanza di fiducia nei confronti degli allievi, che poco hanno a che fare con il mondo del lavoro:

Secondo me non ci dovrebbe essere la regola che solo uno può andare in bagno e soprattutto non solo ai cambi d'ora, i telefoni non dovrebbero esser ritirati e per alcune cose dovremmo esser trattati più da adulti e meno da bambini.

Lasciare i telefoni ai proprietari se usati fuori luogo ritirarli alla persona stessa.

Eviterei la consegna dei telefoni ed il non poter andare in bagno in più persone.

Le regole sono troppo rigide, non credo che nel mondo del lavoro siano così.

Non trattare gli alunni come bambini perché non saranno tutti maturi ma non sono neanche piccoli.

Una spiegazione possibile per tali risposte particolarmente negative, la si trova in due elementi: il primo riguarda ragazzi e ragazze che si iscrivono al CIOFS dopo aver concluso il triennio presso un altro centro di formazione³². L'ambiente e le regole in altri centri sono molto diversi, spesso meno severe, e non tutti riescono ad adeguarsi. Inoltre, il legame tra

32 Si tratta di ragazzi/e che desiderano completare il quarto anno e il loro centro di provenienza non offre questa possibilità.

le regole e il mondo del lavoro non è sempre chiaro e a volte smentito dall'esperienza personale del ragazzo. "In stage – ha riferito un allievo – potevo usare il cellulare!" Il secondo, invece ha a che fare con il fatto che per alcuni ragazzi l'imposizione di regole particolarmente rigide costituisca una limitazione importante al proprio agire. Alcuni di essi non sono abituati a subire imposizioni in famiglia e doversi confrontare con delle regole precise crea dei problemi.

Alcune critiche riguardano proprio il fatto che al CIOFS non si studi abbastanza, sfatando, almeno in piccola parte, il mito per cui i ragazzi che frequentano un centro di formazione professionale non abbiano voglia di studiare:

Più materie di cultura³³, la scuola dovrebbe essere un po' meno facile perché si rischia di restare fermi sempre nello stesso punto, a volte mi sento bloccata nella mia ignoranza e vorrei imparare altre cose.

Mi dispiace dirlo, ma l'unica pecca di questa scuola è che non ti fai tanta cultura come le altre scuole (nel senso di certe materie).

Non ci sono molte ore nei laboratori così da imparare meglio.

La scuola dovrebbe essere un po' meno facile.

A sostenere questa posizione di solito sono ragazzi iscritti al terzo o quarto anno, che hanno acquisito una consapevolezza diversa, spesso grazie all'esperienza di stage che al terzo e quarto anno diventa praticamente la metà delle ore totali, ma anche ragazzi che sono passati al CIOFS dopo aver provato una scuola superiore statale. Alcuni ragazzi inoltre, terminato il percorso al CIOFS, proseguono gli studi terminando la quinta superiore presso un istituto tecnico cittadino³⁴, e questo fa sì che siano consci della differenza dei contenuti erogati.

Alcune riflessioni

La presente ricerca è partita dall'assunto che la motivazione alla scuola è determinata anche dal contesto fisico (aule colorate, pulizia, spazi esterni) e dall'ambiente educativo, inteso come contesto emotivo e relazionale. Le domande che hanno guidato la ricerca riguardavano le differenze tra le scuole frequentate in precedenza e il centro di formazione e se e come le eventuali differenze abbiano contribuito ad aumentare la motivazione. L'analisi dei questionari e delle interviste individuali e di gruppo hanno confermato l'assunto di partenza. Tuttavia è necessario specificare che in questo contesto la motivazione è intesa come "motivazione alla scuola", ovvero ad andare a scuola, non necessariamente

33 Con la dicitura "materie di cultura" lo studente/la studentessa si riferisce alle cosiddette "competenze culturali di base" quali storia, italiano, matematica, lingua straniera e diritto.

34 Prima dell'introduzione del quarto anno, circa il 21% degli studenti completava il percorso di studi frequentando il quarto e quinto anno della scuola statale. Con l'introduzione del quarto anno, il numero si è parzialmente ridotto. Inoltre, ci sono stati negli anni dei casi di ragazzi che dopo aver ottenuto il diploma di quinta superiore si sono iscritti all'università. Di questi (quattro in tutto), una sola è riuscita ad arrivare alla laurea.

allo studio. Con pochissime eccezioni, i commenti dei ragazzi infatti non giudicano l'offerta formativa o la qualità della didattica, ma si focalizzano sulle attività, per così dire, extra e sulla relazione con i formatori. Se, come evidenzia Colombo (2015), il modello *school-free*, ovvero il totale disinvestimento sullo studio è una delle cause della dispersione scolastica, riuscire a garantire la frequenza e il completamento del percorso formativo è un ottimo risultato. Tale risultato si ottiene anche, ed è importante sottolinearlo, grazie all'azione continua e costante dei tutor di classe, che non appena un ragazzo comincia ad accumulare ritardi e assenze, contattano immediatamente la famiglia. Quindi, la "motivazione alla scuola" è il frutto di un insieme di fattori, certamente attività divertenti e interessanti, ma anche del coinvolgimento diretto di tutor e formatori nell'educazione, intesa come processo volto alla realizzazione della persona, dei ragazzi. Usando le parole degli studenti, al CIOFS i ragazzi non sono considerati come numeri, ma come persone, con le loro esigenze, bisogni, momenti belli e momenti meno belli. L'insofferenza che emerge da alcuni commenti, pochi per la verità, per le regole, suggerisce l'importanza di iniziare il percorso presso il Centro dal primo anno, durante il quale vengono gettate le basi del "sistema CIOFS". È durante il primo anno che c'è una maggiore attenzione all'accoglienza, a costruire il rapporto con il ragazzo e all'assunzione delle regole. Chi si iscrive al secondo anno o viene inserito ad anno in corso, si trova immerso in un contesto che fa fatica a comprendere e che per qualcuno risulta oppressivo. Chi non riesce a sottostare alle regole, di solito decide, spesso assieme al tutor e alla famiglia o assistente sociale, di cambiare percorso formativo e viene reindirizzato verso un altro centro, dove vigono regole meno severe³⁵.

In generale si può affermare che i ragazzi trovano nelle regole il contenimento di cui hanno bisogno. Se in un primo momento non ne capiscono la ragione, una volta compreso il senso sono loro stessi ad autoregolarsi, a discriminare fra comportamenti leciti e no e a sentire il beneficio di un regolamento che li metta in condizione di essere pronti per il mercato del lavoro. Il fatto poi che il regolamento riguarda anche i formatori ne rende l'accettazione più facile, fornendo una sorta di codice di comportamento condiviso³⁶.

Inoltre, le regole hanno il vantaggio di mettere tutti gli allievi in una posizione di totale uguaglianza con gli altri componenti della classe. Sembra un'affermazione scontata, ma non è così. In un contesto multiculturale quale è il CIOFS, le regole costituiscono la garanzia che tutti sono trattati allo stesso modo, a prescindere dalla cultura di provenienza. Per fare un esempio concreto: se uno studente deve uscire prima dell'orario stabilito o entrare dopo per motivi personali³⁷, deve recuperare le ore. Allo stesso modo, chi fa assenze per

35 Per esempio, alcuni centri di formazione permettono agli studenti di fumare fuori dall'edificio durante le pause. Questo al CIOFS non è permesso, anche per la coesistenza del centro di formazione con l'asilo e il doposcuola.

36 Ci sono delle situazioni per cui non tutti i formatori sono tenuti a seguire le regole. Per esempio, soprattutto i tutor, hanno sempre il cellulare acceso perché hanno la necessità di essere reperibili. Una volta spiegata la necessità ai ragazzi, diventa più chiaro anche il ruolo del tutor e l'uso del cellulare non è visto come un privilegio.

37 Dai motivi personali sono ovviamente escluse visite mediche, anche se in realtà le ore perse in generale devono essere recuperate, in quanto il non raggiungimento dell'80% delle presenze pregiudica il passaggio all'anno successivo, secondo le direttive regionali.

motivi religiosi, che sia il Natale ortodosso o la preghiera del venerdì in moschea, dovrà recuperare le ore. In questo modo, il regolamento garantisce un trattamento uguale per tutti e il superamento degli stereotipi e pregiudizi³⁸. Questo viene percepito anche dagli allievi stranieri e contribuisce all'accettazione del regolamento. Se allarghiamo lo sguardo all'approccio del CIOFS in generale, non si notano differenze palesi tra studenti italiani e studenti con background migratorio³⁹. Al contrario, i ragazzi stranieri, in generale, hanno più rispetto per l'autorità e tendono a seguire le regole con meno difficoltà.

L'espressione "background migratorio" però pone dei problemi in quanto è una sorta di termine ombrello, che racchiude esperienze diverse. Nel contesto di questo saggio, è importante sottolineare che la vera differenza tra ragazzi immigrati riguarda le condizioni di arrivo in Italia. Un conto è arrivare con la famiglia, un altro è l'essere un minore straniero non accompagnato (MSNA), perché ovviamente chi arriva come migrante ha una storia più dolorosa alle spalle. Il distacco dalla famiglia e dall'ambiente di origine, il viaggio drammatico che dura anni, la convivenza in una comunità segnano profondamente la relazione con il Centro. Spesso per questi ragazzi il contesto proposto dal Centro è fondamentale: essi sono seguiti sia per quanto riguarda l'apprendimento della lingua che per l'alfabetizzazione in generale (molti di questi ragazzi non sono mai andati a scuola). Ma anche si cerca di sostenerli nella ricerca di un lavoro e nel garantire loro un contratto regolare. In questo senso, il contesto CIOFS diventa davvero una seconda casa, e il dover seguire le regole è parte della convivenza.

Abbandono scolastico e motivazione: alcune considerazioni

L'antropologia ha dimostrato come le relazioni siano uno dei fattori chiave per favorire l'apprendimento (Bonetti 2019). I sentimenti e le emozioni sperimentate con compagni di classe e adulti sono importanti per lo sviluppo cognitivo (ibid.), ma anche la libertà di essere sé stessi, anche se all'interno di regole ben definite, è rilevante per l'autostima. La maggior parte delle volte, infatti, l'abbandono non è un problema strettamente legato alle capacità e competenze dell'allievo, quanto piuttosto alla sua costanza e motivazione. Ragazzi che si trovano ad affrontare delle situazioni complicate a casa e/o nel contesto scolastico, devono essere accompagnati nella riscoperta di sé stessi e delle loro capacità. Trovarsi perciò di fronte ad adulti che si relazionano in modo non autoritario, e che cercano di avviare un dialogo per capire invece di giudicare, per gli studenti si rivela fondamentale. La costruzione della relazione è un processo lungo, non si improvvisa. E il Centro, anche grazie alle attività extra didattiche, prepara diversi spazi e ambienti a questo sco-

38 Gli stereotipi riguardano la voglia di lavorare di un gruppo etnico o di un altro, mentre il pregiudizio riguarda un supposto trattamento di favore nei confronti degli immigrati.

39 Bisogna fare attenzione a definire dei soggetti solamente in base a categorie, diciamo così, etniche. Come Antonelli (2018) ha evidenziato, essere immigrati o figli di immigrati è solo una caratteristica del soggetto, non certo o non solo quella determinante.

po. Ovviamente l'esperienza del CIOFS di Trieste non è unica⁴⁰, non vuole neppure essere paradigmatica, ed è sicuramente migliorabile, ma può offrire alcune piste per migliorare e accrescere la motivazione dei ragazzi. Ci sono naturalmente ulteriori aspetti da curare: oltre alla relazione individuale, c'è anche la relazione con il gruppo classe e la didattica (Taccioni, Mejia Gomez 2010). Questo è il campo dove l'istituzione educativa, che sia scuola o centro di formazione può (e forse deve) agire. Il contesto socio-economico più ampio, l'ambiente familiare e culturale sono fattori ugualmente importanti, che però afferiscono ad un'altra sfera di azione, dove l'istituzione educativa non può, da sola, arrivare.

40 Approcci simili si trovano in tutti gli IeFP e le scuole salesiane.

Bibliografia

Antonelli, F., (2018), Mena e le altre. Ritratto di ragazze di classe popolare fra esclusione scolastica e sociale, *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, pp. 319-340.

Benadusi, M., (2017), *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull'educazione*, Firenze, Editpress.

Bombardelli, O., (2003), *Motivazione in classe. Dall'approccio teorico alla quotidianità didattica. Esperienze in alcune scuole del Trentino*, Trento, Didascalie Libri.

Bonetti, R., (2019) *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*. Milano, Meltemi.

Bullo, V., (2019), *La motivazione a scuola. Interessi e punti di forza come chiave dello sviluppo della motivazione all'interno di un itinerario di italiano*. Tesi di Bachelor, 2018/2019, SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), Dipartimento di Formazione e Apprendimento. [Online] Consultabile all'indirizzo: https://tesi.supsi.ch/2629/1/20741_Valeria_Bullo_Tesi_di_Bachelor_-_La_motivazione_a_scuola_-_Valeria_Bullo_410052_196047988.pdf. (Data di accesso: 18 luglio 2022).

CIMCS (Centro Interdipartimentale su Migrazioni e Cooperazione allo Sviluppo Sostenibile), *Report sulla dispersione scolastica*, (2019). *Progetto FAMI Impact FVG*, Università degli Studi di Trieste, [Online] Consultabile all'indirizzo: https://www.regione.fvg.it/rafvig/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/allegati/CIMCS_Report_Dispersione_Scolastica_ott2019.pdf. (Data di accesso: 18 luglio 2022).

Colombo, M., (2015), Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione, *Scuola Democratica*, Fascicolo 2, pp. 411-425.

Commissione bicamerale per l'infanzia e l'adolescenza, (2014), *Indagine conoscitiva sulla povertà e il disagio minorile, documento conclusivo approvato dalla commissione, Camera dei Deputati, Roma, 16/12/14*. [Online] Consultabile all'indirizzo: <http://documenti.camera.it/apps/nuovosito/Documenti/DocumentiParlamentari/parser.asp?idLegislatura=17&categoria=017bis&tipologiaDoc=documento&numero=002&doc=intero> (Data di accesso: 18 luglio 2022).

D'Amico, N., (2022), *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. 9 ristampa, Milano, Franco Angeli.

Fontana, K., (2003), Dinamiche della motivazione all'apprendimento. Ipotesi di intervento, in Bombardelli, O., *Motivazione in classe. dall'approccio teorico alla quotidianità didattica. Esperienze in alcune scuole del Trentino*. Trento, Didascalie Libri, pp.25-36.

Guerzoni, G., (2015), Le dispersioni scolastiche di alunni e insegnanti, *Educazione interculturale*, 13, 3, [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/> (Data di accesso: 18 luglio 2022).

MIUR, *La Dispersione scolastica nell'anno 2016/2017 e nel Passaggio all'anno scolastico 2017/2018. Gestione del Patrimonio Informativo e Statistica*, MIUR, Roma.

Polito, M., (2020), *Motivazione per studiare. Strategie per convincere a studiare a scuola e ad apprendere per tutta la vita*. Roma, Editori Riuniti University Press.

Ricchiardi, P., (2005), *Ricominciamo dal desiderio. Ricerche e percorsi per sviluppare la motivazione a scuola*, Torino, SEI.

Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, (2022), *Linee guida per la realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Gli standard regionali*, [Online] Consultabile all'indirizzo: https://www.regione.fvg.it/rafvfg/export/sites/default/RAFVFG/formazione-lavoro/formazione/FOGLIA1/documentazione/Allegato_1_alla_Delibera_929-2022.pdf (Data di accesso: 19 agosto 2022).

Richiardi, P., Torre, M., (2014), Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria, *L'integrazione scolastica e sociale, rivista pedagogica e giuridica*, 13, 3, pp. 285-306, [Online] Consultabile all'indirizzo: https://www.researchgate.net/profile/Filippo-Gomez-Paloma/publication/276499052_ICF_BES_e_didattica_per_competenze-La_ricerca_EDUFIBES/links/5559ef0808ae6fd2d82818a5/ICF-BES-e-didattica-per-competenze-La-ricerca-EDUFIBES.pdf#page=93 (Data di accesso: 17 luglio 2022).

Salinaro, M., Clementi, A., (2017), Aprire spazi di possibilità per i giovani drop-out, in Tolomelli, A., Guerzoni, G., *Per non perdere la strada. Progetto ATOMS. Fare rete tra teorie ed esperienze nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa*, Bologna, CLUEB.

Sansoé, R., (2012), *Non solo sui libri. Un'etnografia della formazione professionale*, Roma, CISU.

Tacconi, G., Mejia Gomez, G., (2010), *Raccontare la formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP -Puglia*, Taranto, Print Me Editore.

Vojtáš, M., a cura di, (2017), *Lecture per il Corso di Pedagogia Salesiana*. [Online] Consultabile all'indirizzo: https://donboscosalesianportal.org/wp-content/uploads/Pedagogia_Salesiana_Dispense_per_il_cors.pdf (Data di accesso: 26 agosto 2022).

Vojtáš, M., (2020), *Sistema preventivo di don Bosco: Dispense per il corso organizzate in 12 unità tematiche*, Roma, Università Pontificia Salesiana.



7 **Esercizi di straniamento. Esperimenti in un CPIA di frontiera**

Giulia Zanfabro



Abstract

Il capitolo si propone di mettere in gioco la nozione di straniamento nell'insegnamento della lingua italiana come L2 a minori stranieri non accompagnati. L'obiettivo è quello di immaginare esercizi di straniamento, esperimenti che, tracciando "mappe impreviste", concorrano a creare contesti interculturali inclusivi e permettano di immaginare, forse, spazi di *agency*, possibilità e resistenza per/dei ragazzi destinatari dei corsi all'interno dei quali questi esercizi vengono sperimentati. Gli esercizi descritti nel capitolo sono stati proposti al Centro per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) di Trieste all'interno di diversi corsi di italiano per minori stranieri non accompagnati e/o nei percorsi di primo livello – primo periodo didattico ("terza media") con un'alta presenza di minori stranieri.

Keywords: Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA); Centro per l'Istruzione degli Adulti (CPIA); Second Language Acquisition; Straniamento; italiano L2.

Li aspetto fuori dalla classe e do loro il benvenuto. Sorrido (troppo entusiasticamente? Mi chiedo). Alcuni li conosco di vista: sono amici o conoscenti di altri corsisti – li ho incrociati in Viale, o mentre sbirciavano le lezioni sullo schermo dei loro compagni nel periodo più brutto della pandemia. Altri hanno già seguito un corso con me durante l'anno e, chiamandomi per nome, mi salutano con un sorriso e allungano verso di me il braccio con la mano chiusa a pugno. Io faccio lo stesso. Altri ancora sono indecisi se imitare i propri compagni oppure no e, un po' impacciatamente, alternano stretta di mano, pugno chiuso e un generico "ciao".

Ricambio i saluti come arrivavano e cerco di ricordare i nomi dei ragazzi che ho già incontrato – con i nomi dei miei ex studenti è facile, con gli altri un po' meno. Sorprendo E., E. e B. vantando la conoscenza dei loro nomi – sono nella stessa comunità di un ragazzo che conosco e sapevo che oggi li avrei incontrati. Anche loro conoscono il mio nome e allungano il pugno chiuso nella mia direzione. Ricambio il saluto. Chiedo il nome ai ragazzi che non ho mai incontrato prima e, senza farmi notare, segno nome e posizione sul quaderno vicino alla sedia dove ho sistemato lo zaino – mi tornerà utile.

Adesso che sono tutti seduti, faccio sfoggio dell'attenzione che ho prestato alla memorizzazione dei loro nomi: li ripeto, tutti. "Ciao J., benvenuto!"; "Ciao B., benvenuto!". Di solito questo elenco di nomi – che a loro sembra improvvisato, ma che invece è frutto di una preparazione non sempre facile – mi fa guadagnare un sacco di punti. Aspettano sempre che io sbagli, ma non succede quasi mai, non in questa fase almeno. C'è sempre chi, però, mi guarda con diffidenza, a volte con aria di sfida: anche stamattina, mentre mi muovo tra i banchi, non mancano sguardi di sospetto.

Sono tutti maschi anche questa volta, ma già lo sapevo. Non mi è mai capitato di incontrare una minore straniera non accompagnata.

Mi piace aspettare i nuovi corsisti fuori dalla classe, soprattutto il primo giorno di lezione. Voglio che si sentano benvenuti, voglio che vedano che anche io sono emozionata – di solito lo dico esplicitamente. Lo faccio anche stamattina: prima della lezione, ho preparato una presentazione di me stessa, ho inserito una mia foto “buffa”, fuori dal contesto scolastico, ho elencato un paio di cose su di me, cose che immagino non si aspettino di sapere sulla loro prof., o, quantomeno, non il primo giorno di lezione. “Sono molto contenta ed emozionata di conoscervi” – ho scritto su una slide. Li ringrazio per essere venuti. Ovviamente, uno dei primi esercizi che faremo insieme sarà proprio quello di creare una presentazione così, ognuno di sé stesso – glielo dico. Cerco di fare la simpatica. Qualcuno ride.

Non so se, quando faccio queste cose, i ragazzi si sentono effettivamente benvenuti, se percepiscono da subito che quello che voglio creare insieme a loro è un ambiente accogliente, ma mi piace pensare di sì.

Anche se non è il mio primo corso, ho sempre paura di commettere gli stessi errori di Susan Barton con Friday, in realtà, ho proprio paura di essere Susan Barton¹. I ragazzi, a differenza di Friday, parlano, ma il rischio di attribuire loro pensieri, identità, desideri – che non necessariamente hanno, che non hanno espresso e che io, come Susan, potrei però illudermi di credere di conoscere e interpretare meglio di loro stessi – è sempre dietro l'angolo. Se continuo ad aver paura di diventare come lei – mi dico – forse riesco a evitarlo davvero.

N.d.a. Non so se qualcuno dei giovani autori dei testi citati capiterà su queste pagine, e non so nemmeno se, capitati su queste pagine, attribuiranno a sé stessi l'autorialità di questi testi, scritti in una calda estate di pandemia. Non lo so, ma se lo faranno, vorrei ringraziarli di aver condiviso con me e con i propri compagni i loro pensieri. Non conoscevo nessuna delle canzoni citate in questo articolo. Ringrazio chi me le ha fatte conoscere e, in particolare, ringrazio Jetmir per avermi spiegato, senza – quasi mai – perdere la pazienza, perché Baby Gang vale la pena di essere ascoltato.

¹ Susan Barton è la protagonista del romanzo *Foe* di J.M. Coetzee.

Straniamenti

Se il mondo fosse mio ci piscerei sopra

Il Ghost (feat. Simba La Rue), *Bandito*

Nel 1917, in un saggio che in italiano è stato tradotto sia come “L’arte come procedimento” (Šklovskij 1968), sia come “L’arte come artificio” (Šklovskij 1966), Viktor Šklovskij definisce lo straniamento (*ostranenie*) come quel procedimento – o quell’artificio, quel dispositivo, quel metodo, quell’effetto – letterario che ci permette di vedere le cose come se le vedessimo per la prima volta. Per Šklovskij, il fine dell’arte non è il riconoscimento di ciò che è noto, ma la visione. L’arte è l’uscita delle cose dall’automatismo, la visione delle cose, appunto, come se le vedessimo per la prima volta.

La nozione di straniamento affonda le sue radici nella specificità del letterario. Al di là, però, di questa specificità, che è il punto di partenza, lo straniamento – e una delle sue possibili genealogie proposte da Sergia Adamo e Niccolò Scaffai nel saggio che apre l’ultimo numero di *Between* – mette in campo una pluralità di possibilità e diventa “uno strumento di osservazione puntato su quelle narrazioni che attraversano vari discorsi e che ci interrogano sulle nostre posizioni” (Adamo, Scaffai 2022, p. V). In questa prospettiva lo straniamento diventa un dispositivo di indagine che può, più o meno agilmente, uscire dal suo campo di articolazione originale.

All’interno di un posizionamento che pone al centro – ai margini del centro, forse, ma pur sempre al centro: il CPIA è una scuola statale pubblica – è particolarmente importante prestare attenzione a tutte quelle cornici che ci permettono di spostare lo sguardo, di distanziarlo, di sperimentare e di rischiare piccoli e quotidiani esercizi di straniamento per “chiamarsi fuori nel guardare e nel vedersi guardare” (Adamo, Scaffai 2022, p. VI), per mettere in questione, più o meno efficacemente, la stabilità della propria posizione.

La nozione di straniamento può aiutarci a costruire una cornice all’interno della quale mettere in questione i paradigmi dell’insegnamento, in generale, e dell’insegnamento dell’italiano, in particolare (i concetti di motivazione, per esempio, di apprendente di “successo”, di apprendimento stesso). La domanda è: in che modo defamiliarizzare le pratiche di insegnamento e la percezione che di queste pratiche hanno gli/le studenti/studentesse in classe al fine di ricercare quegli spazi comuni, vissuti dai soggetti in formazione, che rendano pensabile immaginare possibilità di *agency* e resistenza a quelle stesse pratiche e relazioni di potere nelle quali questi soggetti in formazione sono implicati e all’interno delle quali l’insegnamento e l’insegnante occupano, comunque, il centro?²

2 Il riferimento qui è alla nozione di governamentalità foucaultiana e alla rilevanza che questa nozione ha nell’ambito della ricerca educativa – come ben sottolinea Zoletto nel capitolo “Dalle culture alle pratiche” in Zoletto 2012. La governamentalità – e Zoletto cita Ong – è “quell’insieme di pratiche educative (formali, non formali e informali) che concorrono alla formazione dell’identità delle persone, al loro divenire “soggetti”. Gli studi di Ong, scrive ancora Zoletto, si concentrano sulle 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”. Queste relazioni sono relazioni di potere. Ogni relazione di potere implica però,

Si tratta, per dirlo con le parole di Adamo e di Scaffai, di confrontarsi, in primo luogo, con l'alterità, intesa come ciò che ci destabilizza, a volte radicalmente, che ci mette in pericolo e ci impedisce di fermarci in uno spazio di rassicurante padronanza degli oggetti dei nostri discorsi. E di farlo non per raggiungere il risultato di conoscere questa alterità e ridurla al nostro campo di osservazione (Adamo, Scaffai 2022, p. iii).

D'altra parte, già nel 2006 Zoletto sottolineava che straniero/a in classe non è soltanto lo/la studente/studentessa, ma anche "l'insegnante che davanti a quello/a studente/studentessa si sente a sua volta spaesato/a perché vede messi in discussione molti dei pregiudizi su cui si basa il suo modo normale di fare scuola" (Zoletto 2007, p. 10).

"Che ci faccio qui?" è, ancora, la domanda dalla quale partire per cercare di mettere in gioco la propria posizione.

Insegnare italiano come L2

*Latitante il tempo non vola,
come quando stavo dentro a scuola*

Baby Gang, *Fuck la pula*

Nell'insegnamento della lingua italiana – e delle lingue seconde o straniere in generale – l'approccio prevalente è quello comunicativo, funzionale e situato (Diadori 2019a; Danesi, Diadori, Semplici 2018; Diadori, Palermo, Troncarelli 2015; Vedovelli 2014; Balboni 2014).

Questo approccio, alla base della glottodidattica contemporanea e di tutti i percorsi che certificano competenze nella didattica dell'italiano³, trova una sua espressione istituzionale nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER - Council of Europe 2020); non sempre, invece, nei manuali dedicati all'insegnamento di italiano L2. A differenza di altri approcci, l'approccio comunicativo, che si è fatto strada già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (Hymnes 1972), richiede all'apprendente di una lingua target⁴ il raggiungimento non più di una generica competenza linguistica, ma di vari gradi di "competenza comunicativa" (Diadori 2019a; Cohen 2011; Doughty, Long 2005; Geeslin 2022). Conoscere una lingua significa saperla usare, "fare cose con le parole".

come possibilità, una controstrategia, una possibilità di resistenza (Zoletto 2012, p. 30). È in questo senso che gli/le studenti/studentesse hanno sempre la possibilità, più o meno aperta, di resistere alle pratiche di insegnamento e alle relazioni di potere in cui sono implicati/e. È in questi spazi di resistenza che si esercita la loro agency ed è a questi spazi, che, come insegnanti, dobbiamo prestare attenzione.

3 Per es., il Ditals dell'Università per Stranieri di Siena, il Cedils dell'Università Ca' Foscari di Venezia, il Dils-PG dell'Università per Stranieri di Perugia.

4 Sia nella letteratura che si occupa di didattica delle lingue, sia in quella che si occupa di second language acquisition (SLA) le differenze tra L2, LS e lingua di contatto sono definite, problematizzate, di volta in volta ridefinite. In questo articolo, mi limiterò a riferirmi all'italiano come lingua di insegnamento/apprendimento semplicemente come lingua target o come L2.

L'enfasi sull'usabilità, sull'elemento pragmatico della lingua, è fondamentale, ma non priva di rischi. Il primo rischio è quello di ridurre l'insegnamento all'apprendimento "di un linguaggio settoriale che serve solo a svolgere un determinato lavoro, magari poco qualificato, e che preclude così ogni possibilità di emancipazione, mantenendo invece inalterate le varie situazioni di esclusione" (Zoletto 2007, p. 84). L'altro rischio, strettamente legato al primo, cui fa da cornice, è quello di sostenere, anche "solo" implicitamente, l'ideologia neoliberale alla base di tanti dei discorsi relativi all'educazione delle persone adulte, in cui, come mette bene in evidenza Mayo, l'attenzione viene posta essenzialmente sull'aspetto tecnico-razionale "e si concentra principalmente sul "che cosa funziona". Questa attenzione, secondo Mayo, "riflette l'interesse verso la 'vendibilità' ai danni, per esempio, della giustizia sociale [...] [e] diffonde anche la creazione di programmi mirati a fornire una manodopera 'flessibile' e 'adattabile'" (Mayo 2007, p. 19).

"Fare cose con le parole", però, ha anche – e forse soprattutto – altre possibili declinazioni. Nella lezione freiriana, l'alfabetizzazione non è semplicemente una abilità tecnica da acquisire, ma è il fondamento necessario per quell'azione culturale che ha come obiettivo la libertà (Freire, Macedo 1987, p. 5). Imparare una lingua e saperla usare significa, in questo senso, "prendere [...] coscienza della realtà in cui si vive, del contesto e dei modi in cui quella lingua si usa" (Zoletto 2007, pp. 83-84). L'obiettivo è emancipatorio: per Freire l'alfabetizzazione è un progetto politico finalizzato alla creazione di possibilità; il punto di partenza di una alfabetizzazione intesa in questi termini è la comprensione della propria esistenza come parte di una pratica socialmente costruita all'interno di specifiche relazioni di potere, specifiche relazioni di potere di cui fanno parte sia gli/le studenti/studentesse, sia i/le insegnanti (Freire, Macedo 1987, p. 5).

Si tratta di due prospettive sull'insegnamento/apprendimento della lingua molto diverse. Eppure, non è poi così difficile scivolare – a volte proprio cadere! – nel tentativo di fornire strumenti emancipatori agli/alle studenti/studentesse come pratiche, scelte, azioni che, proprio al contrario, non fanno altro che contribuire alla loro marginalizzazione e alla loro esclusione.

Non è così difficile perché il rischio di essenzializzare i bisogni, le motivazioni e le identità degli/delle studenti/studentesse è sempre alto (di nuovo, come Susan Barton!). Non è così difficile perché i mandati migratori dei ragazzi minori stranieri non accompagnati che arrivano sul territorio (e delle persone migranti più in generale), di fatto, sono strettamente legati a necessità lavorative – ed economiche ("Tu non capisci, non lavoro per me, lavoro per mantenere la mia famiglia rimasta a casa: sono venuto qua per questo; che senso ha che io sia venuto qua se posso mandare solo questo!"). Non è così difficile perché è molto più facile, in poche ore, illudersi di fornire dei kit lessicali pronti all'uso, piuttosto che rischiare di sperimentare esercizi – o tattiche – che non sempre vengono accolti, che non è detto che funzionino, che potrebbero trasformarsi in un fallimento.

C'è un altro elemento, inoltre, che contribuisce a rendere questi scivoloni fin troppo facili. La letteratura che si occupa di didattica dell'italiano come L2 è molto attenta agli/alle apprendenti, alle loro caratteristiche, ai loro bisogni, alle motivazioni che li/le spingono all'apprendimento. La maggior parte dei volumi della disciplina dedica infatti almeno un capitolo a questi temi (Diadori 2019a; Vedovelli 2014; Balboni 2014). Il profilo dell'apprendente "si identifica in base all'età, alle motivazioni e ai bisogni di apprendimento, al contesto in cui avviene la formazione, ai livelli di competenza da raggiungere" (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015, p. 25). Se andiamo a vedere i profili degli/delle apprendenti, vediamo che al profilo "adolescenti" appartengono "adolescenti che giungono dall'estero per fare un'esperienza di mobilità studentesca", "adolescenti stranieri che frequentano scuole internazionali e/o bilingue in Italia", "adolescenti stranieri nati in Italia che hanno appreso come prima lingua quella dei loro familiari" e, infine, "adolescenti nati all'estero da genitori stranieri, che hanno intrapreso un'esperienza di migrazioni per varie ragioni" (Petrocelli 2019, pp. 204-205). È all'interno di questo ultimo gruppo che potrebbero rientrare i minori stranieri non accompagnati. Dico potrebbero, perché, in realtà, la descrizione del profilo continua presupponendo un inserimento scolastico che di rado avviene⁵.

Al di là della questione dell'integrazione scolastica dei minori stranieri non accompagnati⁶, il punto è che la costruzione così tecnica di profili a priori⁷ e la definizione di presupposte caratteristiche, bisogni e necessità di questi profili di apprendenti hanno come effetto quello di fornire eccessive sicurezze rispetto alle scelte didattiche da attuare una volta in classe e, spesso, limitano le possibilità e riducono l'apprendimento dell'italiano come L2 a una serie di conoscenze, abilità e competenze strumentali – a "cosa funziona", per riprendere Mayo, o, più esplicitamente, a "cosa serve". Cosa serve agli studenti di una classe di minori stranieri non accompagnati che faranno i muratori, i rider, gli operai nelle gallerie – dopo che, fino al giorno prima di compiere 18 anni, non erano nemmeno autorizzati a rimanere fuori dalla struttura oltre le 9 di sera?

Il problema non è certo fare i muratori, i rider o gli operai nelle gallerie. Il punto è: a quali condizioni di lavoro? Con quali diritti? Con quale contratto? E, soprattutto, quali altre possibilità ci sono per un ragazzo che compie 18 anni ed esce dal sistema dell'accoglienza?

Le insegnanti dei corsi di italiano, e soprattutto le insegnanti che lavorano nella scuola pubblica, non dovrebbero accontentarsi – e spesso non lo fanno – di considerare i mandati migratori e le necessità che i MSNA spesso esprimono come sufficienti a definire i loro profili di apprendimento. Se così fosse, l'insegnamento a questi giovani adulti sarebbe limitato a una serie di conoscenze tecniche per svolgere, appena compiuti i 18 anni, dei lavori che "gli italiani non fanno" – come mi ha detto, più di una volta, un mio studente –, all'insegnamento di un linguaggio settoriale che serve a svolgere un lavoro poco qualifica-

⁵ cfr. il paragrafo Insegnare italiano a minori stranieri non accompagnati.

⁶ cfr. il paragrafo Insegnare italiano a minori stranieri non accompagnati.

⁷ Oltre al profilo "adolescenti", questa letteratura – e gli esami che certificano una competenza nella didattica dell'italiano – parla anche di un "profilo immigrati" (Diadori 2019b).

to, senza possibilità di emancipazione o cambiamento, per citare di nuovo Zoletto (2007, p. 84). Senza contare, poi, che i mesi prima del compimento dei 18 anni sono, per alcuni ragazzi, le ultime occasioni di apprendimento della L2 – per alcuni, sono anche le ultime possibilità di contatto con la L2.

Se, da una parte, le insegnanti che lavorano con MSNA non si limitano a considerare i propri studenti come piccoli adulti lavoratori, né possono, dall'altra, fare finta che il loro percorso e il loro mandato migratorio non esistano, è sicuramente difficile trovare dei manuali adatti a classi multilivello composte da adolescenti di età, lingua, provenienza socio-culturale e scolarizzazione molto diverse, manuali che non infantilizzino, che non presuppongano necessità esclusivamente strumentali, che considerino i diversi possibili livelli di scolarizzazione. La costruzione di questi studenti all'interno di profili pre-definiti, però, non è un problema che riguarda soltanto le insegnanti e la progettazione didattica, ma anche le case editrici che si occupano di didattica dell'italiano come L2 e come LS.

Basta sfogliare un manuale – anche ben costruito, come quelli della casa editrice Loescher⁸ – pensato per giovani apprendenti stranieri/e di italiano come L2 e un manuale, magari della stessa casa editrice, pensato per lo stesso livello del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), per lo studio dell'italiano come lingua straniera o per studenti/studentesse poco più grandi dei minori stranieri non accompagnati che, però, frequentano l'università o che, comunque, non seguono percorsi di apprendimento della L2. La differenza è fortemente marcata anche se si paragona lo stesso manuale per l'italiano come L2 a un testo come *In classe con Tommy*, sempre della stessa casa editrice, pensato per ragazzi/e che, a differenza della maggior parte dei minori stranieri non accompagnati, sono inseriti all'interno di percorsi scolastici standard⁹. Le competenze presupposte e desiderate sono, nonostante il riferimento al QCER, molto diverse; sono diverse, spesso, anche le tematiche affrontate. Per essere più esplicite e fare un esempio concreto, basta aprire il capitolo dedicato, nei corsi A1 e A2 rivolti esplicitamente a studenti/studentesse migranti, al lavoro, e confrontarlo con il capitolo analogo nei manuali

8 È interessante sfogliare il catalogo delle tante offerte di Loescher per l'insegnamento dell'italiano. Se si presta attenzione al box "destinatari" si notano delle sostanziali differenze. Per es., il volume *Pari e dispari* è destinato a "Studenti immigrati adulti, classi multilivello"; il volume *Al centro* è destinato a "Studenti adulti rifugiati e richiedenti asilo"; *Andiamo!* a "Studenti immigrati adulti, classi multilivello"; il nuovo *Missioni possibili*, invece, che sembra interessante e che non ho ancora avuto modo di vedere, non specifica lo statuto degli/ delle apprendenti ma si limita a specificare che è destinato a "studenti LS/L2"; lo stesso vale, curiosamente, anche per *Piacere!* - che è un manuale di prima alfabetizzazione (per altro, molto ben curato) -, ma non per *A piccoli passi* che si rivolge, invece, a "Migranti adulti analfabeti o semianalfabeti, compresi richiedenti asilo e minori non accompagnati (14-15enni)". In pratica, eccetto *Piacere!*, tutti i manuali che sono pensati per corsi di italiano L2 di livello base (alfa, A1, A2) per persone migranti specificano lo statuto dei/delle propri/e destinatari/e, tutti gli altri, fatta eccezione per due volumi (cfr. nota successiva), si limitano a destinare i volumi a generici/che studenti/studentesse di italiano come L2/LS. È chiaro che nessun manuale è perfetto e che è responsabilità dell'insegnante operare una scelta – è una scelta anche quella di non scegliere –, ma questa oscillazione nella definizione dei/delle destinatari/e da parte di una casa editrice attenta che pubblica prodotti di qualità mi sembra quantomeno rilevante.

9 I destinatari e le destinatarie di *In classe con Tommy* sono "stranieri che frequentano la scuola italiana e si avvicinano per la prima volta alla lingua italiana" (Debetto 2020). Della stessa tipologia di manuale fa parte *A spasso con Sofía* (Debetto 2022), che infatti si rivolge a "studenti stranieri adolescenti che frequentano la scuola italiana o che studiano all'estero e che hanno superato il livello base".

per studenti/studentesse non definiti dal punto di vista dello statuto migratorio. Nei primi ci sono operai, casalinghe, muratori, segretarie, camerieri e il dottore, nei secondi la questione del lavoro è affrontata aprendo a una gamma di possibilità molto più ampia. Sempre rispetto al lavoro, c'è un testo, adottato da molti CPIA perché particolarmente economico e "facile" – si chiama, appunto, *Facile facile* – che, addirittura, per il livello A2 propone, come lettura per l'apprendimento del passato prossimo, il seguente testo:

La storia di Abubakar

Sono nato a Bakau, in Gambia, vicino a Banjul, il 30 ottobre del 1995.

In questa città sono cresciuto e ho studiato. Ho fatto la scuola primaria da 6 a 12 anni, poi la scuola di base per altri 3 anni. A 15 anni ho smesso di studiare perché hanno arrestato mio padre per motivi politici. Allora con mia madre e la mia sorellina ci siamo trasferiti in Senegal, ma io ho deciso di andare in Libia, per trovare una sistemazione migliore e poter aiutare di più la mia famiglia.

In Libia ho lavorato alcuni mesi in un'azienda agricola, senza mai ricevere lo stipendio, poi... la guerra! I militari hanno arrestato tutti i giovani neri come me. Sono stato in prigione 8-9 mesi. Il mio datore di lavoro mi ha aiutato a uscire dalla prigione e mi ha pagato il viaggio per l'Italia. Una notte sono partito con un barcone e dopo tre giorni sono arrivato a Lampedusa. *L'Italia mi ha salvato la vita e voglio fare qualcosa per servire e ringraziare questo paese* (Cassiani, Mattioli 2016).

In questo contesto appare chiaro allora che il rischio di contribuire a diffondere la creazione di programmi mirati a fornire una manodopera "flessibile" e "adattabile" (Mayo 2007, p. 19) – e, nel caso di questo ultimo testo, persino riconoscente! – è particolarmente alto.

Ma se i manuali di LS e di italiano per universitari/e non vanno bene perché rischiano di non essere adatti all'eterogeneità di classi formate da MSNA con livelli di scolarizzazione, spesso, molto diversi, o, magari, perché, in effetti, le tematiche affrontate possono essere lontane dalle esperienze dei minori stranieri non accompagnati; se quelli pensati per il "profilo immigrati" non vanno bene perché sono eccessivamente orientati al lavoro e pensati per un pubblico più adulto, come organizzare l'insegnamento dell'italiano come L2 in una classe multilivello di minori stranieri non accompagnati composta da ragazzi con background scolastici, linguistici, socio-culturali e di scolarizzazione diversi?

Insegnare italiano a minori stranieri non accompagnati

Lasciatemi vivere, non sopravvivere

Il Ghost (feat. Simba La Rue), *Bandito*

La legge che definisce lo statuto dei minori stranieri non accompagnati è la n.47 del 7 aprile 2017, nota anche come legge Zampa, dal nome della sua prima firmataria. L'articolo 2 della normativa definisce MSNA colui o colei che "non ha cittadinanza italiana o dell'Unione Europea e che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato, solo[a], privo[a]

di adulti di riferimento per lui [lei] legalmente responsabili in base alla normativa italiana” (Bruno 2017, pp. 10-11)¹⁰. La legge disciplina i diritti, le misure di accoglienza, di accompagnamento e di integrazione del/la minore. Tra le misure di accompagnamento previste c'è anche la possibilità di richiedere un “supporto prolungato” oltre la maggiore età:

quando un minore straniero non accompagnato, a compimento della maggiore età, pur avendo intrapreso un percorso finalizzato all'autonomia, necessita di un supporto prolungato volto al buon esito di tale percorso finalizzato all'autonomia, il tribunale per i minorenni può disporre, anche su richiesta dei servizi sociali, con decreto motivato, l'affidamento ai servizi sociali, comunque non oltre il ventunesimo anno di età (Florio 2017, p. 34).

Nella legge viene disciplinata anche l'accoglienza scolastica che può avvenire “in qualsiasi momento dell'anno in base all'età del soggetto” (ibid.), senza dimenticare che, in Italia, fino ai 16 anni, corre l'obbligo scolastico. Più in generale, il diritto all'istruzione viene introdotto nell'articolo 14 della legge, ai commi 3 e 4.

In base al Report mensile del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, alla data del 30 giugno 2022 i MSNA presenti sul territorio italiano sono 15.595. In Friuli Venezia Giulia gli ultimi dati disponibili sono quelli del terzo trimestre del 2021 e registrano la presenza di 1.544 minori stranieri non accompagnati e di una minore straniera non accompagnata¹¹. Il 99,5 % di questi minori ha un'età compresa tra i 14 e i 17 anni.

I MSNA vengono inseriti in percorsi di tipo professionale e iscritti a corsi di italiano. In Italia, i/le minori stranieri/e non accompagnati/e vengono perlopiù direzionati “verso percorsi di formazione e apprendistato che [...] rientrano nell'offerta della formazione degli adulti (promossi dai CPIA)” (Biffi, Francia, Edling 2018, p. 37; Augelli, Lombi, Triani 2018; Da Fré 2020) e verso l'iscrizione a enti di formazione professionale o a corsi di italiano erogati dai diversi enti presenti sul territorio.

Iniziare una riflessione sull'appropriatezza dei percorsi di inserimento formativo che vengono proposti e, al contempo, sulla complessità di una progettazione formativa che renda conto delle esigenze specifiche dei minori stranieri (tempi stretti di permanenza in comunità, mandato migratorio, esigenze lavorative...) ci porterebbe troppo lontane da questo capitolo, ma una riflessione di questo tipo, che coinvolga i diversi attori sociali impegnati nell'accoglienza e nella progettazione educativa e formativa dei MSNA (comunità, tuto-

10 Per un inquadramento giuridico della legge Zampa e delle normative che tutelano i/le minori stranieri/e non accompagnati/e cfr. Bruno 2017b. Per un inquadramento su ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per MSNA cfr. Traverso 2018. Per un approfondimento su MSNA cfr. anche Da Fré 2020; Colombo, Santagati 2014; Bracalenti, Saggiotti 2011; Lombi, Triani, Augelli 2018; Valtolina, Pavesi 2017 e la pagina della fondazione ISMU dedicata ai minori stranieri non accompagnati <https://www.ismu.org/i-minori-stranieri-non-accompagnati/> (ultimo accesso 21/08/2022).

11 La presenza di minori stranieri non accompagnati in Friuli Venezia Giulia rispecchia l'andamento nazionale. Secondo i dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, infatti, le minori straniere non accompagnate censite sul territorio italiano al 30 giugno 2021 sono 256; il 3,3% di tutti i minori non accompagnati censiti sul territorio nazionale. L'osservatorio su MSNA dell'ISMU ricorda che «i dati ufficiali, rilevati dalle istituzioni, costituiscono solo una piccola parte del fenomeno, la parte che può essere conosciuta, dato che molte minori straniere non accompagnate non vengono ufficialmente registrate e sfuggono ai controlli e alle statistiche ufficiali. E sono loro, purtroppo, le principali vittime della tratta» (cfr. il report dell'ISMU).

ri/tutrici, tribunale dei minori, insegnanti, scuole, enti professionali, mediatori/mediatrici...) sarebbe certo opportuna. In quanto segue, oltre a manifestare l'esigenza di una riflessione di questo tipo, mi limiterò a proporre alcuni esercizi di straniamento. L'obiettivo è quello di concorrere a creare contesti interculturali inclusivi e di immaginare, forse, spazi di *agency*, possibilità e resistenza per/dei ragazzi destinatari dei corsi all'interno dei quali questi esercizi vengono sperimentati. L'operazione è strettamente legata alle pratiche delle classi in cui questi esercizi vengono immaginati, e non è priva di rischi: non si tratta di una serie di esercizi pronti all'uso nel caso in cui ci si trovi a insegnare in classi di MSNA.

"L'insegnante interculturale", scrive Zoletto, "deve correre deliberatamente il rischio di *scendere sul terreno dei suoi allievi*" (2007, p. 104), chiedersi qual è la cultura – o quali sono le culture – all'interno della quale si inseriscono le pratiche quotidiane delle persone che fanno parte della classe. Spesso infatti – nei OPIA proprio sempre – i/le corsisti/e danno vita a un contesto estremamente eterogeneo da diversi punti di vista (linguistico, culturale, sociale, economico, di età, di genere – anche se questa variabile manca nel caso di corsi per MSNA). Le discipline che, da diversi punti di vista, si occupano di identità, hanno messo bene in luce che quelle culturali – intese in senso stretto – non solo non sono le uniche differenze, ma, spesso, non sono nemmeno quelle più rilevanti. La domanda allora è: quali sono quelle relazioni, quelle azioni e quelle pratiche che, in classe, possono contribuire a costruire contesti più inclusivi e più accoglienti, in un'ottica di "coappartenenza situazionale" (Zoletto 2011, pp. 10-11)?

L'idea di cultura che emerge e che viene presupposta da questo tipo di approccio è williamsiana: per Williams, la cultura viene concepita sia come "creative activity" sia come "a whole way of life" (Williams 2001, p. 56; cfr. anche Williams 1960 e 1976). All'interno di questa cornice, i singoli attori e le singole attrici concorrono a definire la cultura all'interno della quale si muovono, e lo fanno a partire dalle loro interazioni e relazioni intersoggettive¹². Sotto al termine "cultura" rientrano così tutte le pratiche quotidiane della classe. La cultura compresa in questi termini permette di considerare come appartenente alla categoria "cultura" qualsiasi tipo di "testo" (Adamo 2007; Pala 2005): letteratura, post su Instagram, video su TikTok, articoli di giornale, graffiti, videogiochi, letteratura per l'infanzia, silent book, albi illustrati, film, cartoni animati... e la musica, soprattutto i suoi testi. Non è necessario stabilire o presupporre una gerarchia di valore tra queste diverse tipologie di testo e anche l'"origine" geografica e linguistica di questi prodotti non è più rilevante dal momento che ciò che conta è il modo in cui il contesto di riferimento li riceve, li adattata, li traduce, li riscrive.

L'obiettivo è porre al centro le pratiche culturali quotidiane della classe, pratiche che sono spesso – o quasi sempre, soprattutto nel caso di MSNA – tecnologicamente mediate.

12 Concorrono a definire, non definiscono: come ricorda Zoletto citando Geertz, il rischio è proprio quello di rimanere impigliati/e in quelle stesse "reti di significato" che abbiamo contribuito a tessere (Zoletto 2011, p. 21).

Ambienti di apprendimento

*Ero un marocchino mangia cous cous
Ora un marocchino coi milioni di views*

Baby Gang, *Treni*

Un video su YouTube, una traduzione su Google Translator, qualche scroll su TikTok, un percorso su Maps, una story su Instagram, una videochiamata su Messenger, una partita online a PUBG o a Minecraft, un meme su Whatsapp: le tecnologie, Internet e gli smartphone soprattutto, fanno ormai parte della quotidianità dei/delle giovani adulti/e, categoria all'interno della quale, se non altro per una questione anagrafica, rientrano anche i minori stranieri non accompagnati. Alcuni di loro, soprattutto quelli che hanno interrotto presto – o mai intrapreso – percorsi di scolarizzazione nei propri paesi di origine, si sentono di sicuro più a proprio agio con uno smartphone che davanti a un foglio di carta. Le competenze digitali di questi ragazzi sono, spesso, molto alte. Condividere un video su TikTok e aspirare a un certo pubblico – avere, cioè, un certo numero di visualizzazioni – non è una operazione da poco: bisogna conoscere i *trend* di TikTok – e, in particolare, di quella specifica parte di TikTok alla quale ci rivolgiamo; bisogna saper pianificare le riprese avendo in mente il tipo di video che vogliamo pubblicare; bisogna essere in grado di gestire l'editing su TikTok (filtri, effetti, velocità di riproduzione, transizioni), scegliere la musica, mettere i sottotitoli, i tag "giusti". Bisogna anche sapere, poi, dove andare a vedere le visualizzazioni e come leggere i cosiddetti analytics. Non è un'operazione da poco, appunto. E fa parte dell'esperienza quotidiana della maggior parte degli studenti che ho incontrato in questi anni.

Nell'immaginare una classe di minori stranieri non accompagnati – e di giovani adulti e adolescenti in generale – è importante considerare queste esperienze quotidiane e costruire, se possibile, ambienti di apprendimento digitalmente integrati. Il cellulare è sicuramente un buon punto di partenza, nell'ottica del *Bring Your Own Device* (BYOD) auspicato anche dal Ministero. Ma, oltre allo smartphone, che i ragazzi già conoscono, è sicuramente produttivo pensare ad ambienti di apprendimento all'interno dei quali ogni corsista abbia il suo proprio dispositivo portatile – il proprio smartphone, certo, ma anche un notebook fornito dalla scuola.

Nell'ottica di realizzare effettivamente una Didattica Digitale Integrata (DDI)¹³ è auspicabile immaginare ambienti di apprendimento all'interno dei quali, in classe, in presenza, ogni corsista abbia a disposizione un notebook, degli auricolari, una buona connessione a Internet, una e-mail dalla quale poter accedere ai programmi gratuiti resi disponibili da Microsoft e Google, ma anche a programmi di grafica come Canva. L'ambiente di apprendimento ideale prevede poi una classroom virtuale (Google Classroom, per es., o Edmodo,

13 Cfr. le Linee guida per la didattica digitale integrata pubblicate il 26 giugno 2020 dal Ministero.

o Teams) alla quale studenti/studentesse e insegnanti abbiano accesso (da casa, magari dal proprio smartphone, e da scuola, in presenza), uno schermo grande visibile da ogni angolo della classe e collegato al computer che gestisce l'insegnante.

In una classe di questo tipo – virtuale e reale allo stesso tempo – è possibile immaginare attività individualizzate, grazie anche all'aiuto di app e software dedicati all'insegnamento, ma anche pensati per scopi non necessariamente didattici e adattati all'uso in classe. Le app e i software della DDI (sincrona e asincrona, in presenza e a distanza), inoltre, permettono di organizzare più efficacemente il percorso di apprendimento e di tenere traccia costante della curva di apprendimento, sia da parte del/la docente, sia da parte del/la corsista; rendono i tempi e gli strumenti di valutazione più personalizzati; permettono modalità collaborative nella costruzione di contenuti (presentazioni grafiche e video su Canva, per es.); enfatizzano la dimensione ludica dell'apprendimento (Kahoot e Wordwall, per es.) e allontanano il focus dall'elemento valutativo; permettono di lavorare, indirettamente, su alcune competenze di cittadinanza digitale e impegnano più facilmente gli/le studenti/studentesse nella co-costruzione di contenuti – informativi, grafici, ma anche didattici – esteticamente soddisfacenti. Gli esercizi di straniamento proposti in questo capitolo sono stati tutti immaginati e realizzati all'interno di ambienti digitalmente integrati di questo tipo.

Motivazione o investimento?

*Veniamo dal bando, mica la villa in centro
Il Nokia con la Lyca, cinque numeri dentro*

167Gang, *Dalle popolari*

“Mi sono iscritto/a al CPIA perché...” è possibile leggere nel box che consegno ai/alle corsisti/e. “Non ho scelto io di venire!” scrive, molto onestamente, uno dei ragazzi.

La letteratura che si occupa di Second Language Acquisition (SLA) riconosce, di solito, diverse variabili che intervengono nell'apprendimento di una lingua target. Queste variabili possono essere linguistiche, ambientali o individuali (Diadori 2019b e 2019c; Cohen 2011). Tra le variabili individuali più rilevanti c'è la motivazione. Secondo Diadori, per parlare di motivazione ci devono essere: “un obiettivo da raggiungere; il desiderio di raggiungerlo; uno sforzo per raggiungerlo; un senso di soddisfazione una volta che l'obiettivo sia raggiunto” (Diadori 2019c, pp. 152-153)¹⁴.

14 La motivazione è solitamente definita in modo diverso a seconda che sia culturale o strumentale. La motivazione strumentale è attivata dalla possibilità di ottenere un “vantaggio pratico” (Diadori 2019c, p. 153) dalla lingua target. La motivazione culturale, invece, si articola ulteriormente in due tipologie di motivazione parzialmente differenti: una motivazione integrativa che indica sia “la spinta dell'apprendente verso un rapido e completo inserimento nella società ospite” (ibid.), sia “il desiderio di comunicare con un numero più vasto di parlanti [...] o di assimilare la cultura del Paese ospite” (ibid.); una motivazione intrinseca che, invece, è «legata alla percezione della lingua stessa di apprendimento quando [...] l'apprendimento della L2 è di per sé una fonte di “piacere” per l'apprendente” (ibid.).

Questa comprensione della motivazione – pur legata ad altri elementi come l'attenzione, il filtro affettivo e ad altre variabili di tipo individuale – è alla base della letteratura che si occupa di SLA e di didattica della L2.

Lo studente che non ha scelto di iscriversi al CPIA è, in questa prospettiva, uno studente scarsamente o per nulla motivato. La nozione di motivazione, però, non basta a rendere conto del complesso – e spesso contraddittorio – rapporto che lega un apprendente di una lingua e la lingua target oggetto dell'apprendimento. Per Norton e McKinney non è possibile definire gli/le apprendenti in termini binari come motivati/e, da un lato, e non motivati/e, dall'altro, senza considerare che questi fattori sono socialmente costruiti all'interno di relazioni di potere inique ("inequitable relations of power"), relazioni che cambiano nel tempo e nello spazio e che possono anche coesistere in modi contraddittori in un singolo individuo. Nella loro prospettiva, gli studiosi e le studiose di SLA devono occuparsi proprio degli effetti che le relazioni di potere hanno sull'accesso degli/delle apprendenti alle comunità della lingua target (Norton, McKinney 2011, p. 86). Più della motivazione, ciò che è importante riguarda le diverse posizioni dalle quali gli/le apprendenti di una lingua possono parlare e in che modo apprendenti marginalizzati possono appropriarsi di identità più desiderabili in relazione alla comunità della lingua target (ibid.). Le opportunità di esercitare l'oralità, la lettura e la scrittura – abilità considerate fondamentali per i processi di apprendimento della seconda lingua – sono infatti strutturate socialmente sia all'interno delle pratiche di insegnamento formali che nelle situazioni di apprendimento informale.

Se ogni volta che gli studenti e le studentesse parlano in classe negoziano e rinegoziano un senso di sé in relazione al mondo di cui fanno parte, la principale obiezione che Norton solleva nei confronti delle teorie che si occupano di SLA¹⁵ è proprio il presupposto in base al quale gli/le studenti/studentesse di lingua sono nella posizione di scegliere in quali condizioni interagire con i membri della comunità della lingua target e che il loro accesso a questa comunità dipende semplicemente – o per la maggior parte – dalla loro motivazione. La nozione di motivazione, infatti, non rende conto del complesso rapporto tra potere, identità e apprendimento di una seconda lingua. Alla nozione di motivazione, Norton e McKinney sostituiscono quella di investimento (*investment*). L'investimento, a differenza della motivazione, tiene conto della dimensione storica e socialmente costruita del rapporto tra apprendente e lingua target. Parlare di investimento – e non solo di motivazione – permette di considerare gli/le studenti/studentesse di L2 come membri di gruppi culturalmente situati e di chiedersi, di conseguenza, all'interno di quali pratiche

15 Negli ultimi trent'anni si sono sviluppati diversi approcci all'apprendimento della seconda lingua (cfr. Atkinson 2011), approcci che si differenziano da quello che, storicamente, è stato il paradigma dominante: quello cognitivista – la pervasività dell'approccio cognitivista all'interno di questo campo di studio appare evidente anche dal titolo di un volume, apparso nel 2011, dal titolo *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* a cura di Dwight Atkinson, un volume che raccoglie, appunto, altri possibili modi di lavorare nel campo della SLA. Uno di questi approcci è quello che Bonny Norton and Carolyn McKinney definiscono "identity approach" (Norton, McKinney 2011; Norton 2013). Centrale, nella nozione di identità delle due studiose, è il modo in cui le persone comprendono le possibilità per il futuro «[...] how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future» (Norton 2013, p. 5).

sono inseriti e in che modo le comunità, reali o immaginate¹⁶, di cui fanno parte possono influenzare l'apprendimento della L2. Un/a apprendente, scrivono Norton e McKinney, potrebbe tranquillamente essere molto motivato/a nei confronti dell'apprendimento della L2, ma per niente investito/a nelle pratiche linguistiche di una determinata classe (magari perché quella stessa classe prevede pratiche razziste, sessiste, omofobe...) (Norton, McKinney 2011, p. 76). La domanda pertinente sembra allora essere: qual è l'investimento dello studente o della studentessa nelle pratiche linguistiche della classe o della comunità della lingua target? Come lavorare per aumentare le possibilità che questo investimento avvenga senza negare le dinamiche di potere implicate nell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera?¹⁷

Esercizi di straniamento

*Lo sbirro ci ferma che il mio amico è nero
e poi vede che pure io sono straniero
No, che strada prendere non lo so
Se chi ci dovrebbe proteggere poi non lo fa
Fa il contrario e picchia il mio bro*

Baby Gang (feat. Il Ghost), *3 occhi*

Poste le domande rilevanti, come passare, poi, alla pratica in classe? Quelli che seguono sono esercizi di straniamento, attività organizzate all'interno di corsi rivolti a MSNA o all'interno dei quali la presenza di MSNA era particolarmente alta. Nella maggior parte dei casi si è trattato di corsi di lingua frequentati da ragazzi con livelli di italiano eterogenei. Quasi tutti i ragazzi, in questi corsi, avevano già compiuto o stavano per compiere 17 anni. Per quanto riguarda la provenienza geografica, i paesi di origine dei corsisti coinvolti nei corsi di italiano MSNA analizzati sono Kosovo, Pakistan, Bangladesh, Algeria ed Egitto. Le lingue parlate dai corsisti sono principalmente l'albanese, il bangla, l'urdu, l'arabo e il berbero. I livelli di scolarizzazione e di alfabetizzazione dei corsisti sono eterogenei. La maggior parte dei corsisti ha buone competenze digitali di base, soprattutto nell'utilizzo dello smartphone. Alcune delle attività sono state proposte anche nelle ore di italiano di diversi corsi di primo livello – primo periodo didattico ("terza media"). Nel caso della terza media, l'eterogeneità della classe è più marcata: alle variabili già delineate per i corsi di italiano si aggiungono, nelle classi coinvolte, le differenze di età (MSNA, minori italofoeni/e, neomaggiorenni in proseguio amministrativo, persone adulte...) e di genere e aumentano le diversità di livello di scolarizzazione e di provenienza geografica (alle provenienze geografiche già evidenziate per i corsi rivolti a MSNA si aggiungono Russia, Ucraina, Serbia, Venezue-

16 «Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination» (Norton, McKinney 2013, p. 76).

17 La prospettiva di Norton sull'insegnamento è, evidentemente, politica: quando insegniamo, siamo sempre coinvolte nella costruzione di un orizzonte di possibilità per noi stesse, per i/e nostri/e studenti/studentesse, e per le comunità all'interno delle quali operiamo. Proporre una pedagogia è proporre una visione politica (Simon 1992, p. 56, cit. in Norton 2013, p.182).

la, Brasile, Afghanistan, Nigeria, Camerun, Romania e Italia). L'ambiente di apprendimento, per ciascuno di questi esercizi, ha previsto la disponibilità di computer (uno per corsista), collegamento a Internet, LIM o proiettore, accesso ai diversi software gratuiti di Google o Microsoft e a Canva.

Si tratta di esperimenti. Alcuni di questi esperimenti hanno attivato una serie di produzioni discorsive molto interessanti in alcune classi; in altre, invece, non hanno dato il via alla stessa produzione e non hanno avuto, come esito, un maggiore investimento da parte degli/delle studenti/studentesse nelle pratiche della classe. Ogni classe, e lo sanno bene gli/le insegnanti, è un mondo a sé e bisogna essere pronte a procedere per tentativi, false partenze e, perché no, fallimenti. Si tratta, in fin dei conti, di accettare il rischio di mettere in questione la propria posizione di stabilità, perché non esistono preconfezionate idee di emancipazione, non esistono canoni cui fare riferimento, non esistono esercizi da prendere e riprodurre tecnicamente e meccanicamente. L'obiettivo è quello di cercare di "disegnare" "mappe impreviste" delle possibilità e dei limiti di azione di studenti/studentesse e insegnanti nei punti e nei modi in cui la loro azione interseca la vita di ogni giorno e un certo specifico contesto sociale" (Zoletto 2006, p. 111), una certa specifica configurazione di pratiche culturali situate.

"Qual è la tua canzone preferita?"

L'attività sulla canzone preferita può far parte di una più ampia unità di apprendimento sulla musica e sul lessico della musica oppure può essere un modo per far presentare gli studenti all'inizio del corso. L'unità può iniziare con la richiesta di condivisione, sulla classroom, della propria canzone preferita. La canzone non deve essere necessariamente italiana, gli studenti possono condividere una canzone in italiano, in inglese, nella propria lingua o in qualsiasi altra lingua. Le istruzioni sono semplici: scegliere una canzone, condividere il link della canzone sulla classroom e, nel testo della condivisione, scrivere il nome del cantante o della cantante e il titolo della canzone. Se la canzone non è italiana, lo studente deve fornire anche una possibile traduzione, in italiano, del titolo originale.

Una volta condivise sulla classroom, ogni studente presenta al gruppo la sua canzone o le sue canzoni. Per le canzoni non italiane, gli studenti condividono anche la traduzione. Se il livello di italiano lo consente, le traduzioni sono proposte dagli studenti stessi. In caso contrario, possono intervenire l'insegnante, i programmi di traduzione online o, nelle classi multilivello, studenti-mediatori più competenti in L2. Nelle classi in cui questo esercizio è stato produttivo, gli studenti hanno quasi tutti condiviso, autonomamente, sia una canzone italiana, sia una canzone in un'altra lingua.

In almeno due occasioni, l'attività proposta ha alzato il livello di investimento dei ragazzi nelle pratiche culturali della classe. In entrambi i casi, si è osservato che tutte le canzoni condivise erano canzoni del mondo hip hop¹⁸, e questo indipendentemente dalla lingua

18 Per un approfondimento sulla storia dell'hip hop cfr. Alemanni 2019. Per un approfondimento sulla cultura

del testo (italiano, albanese, punjabi, inglese, arabo). La maggior parte delle canzoni condivise, inoltre, aveva degli elementi in comune che i ragazzi hanno subito messo in evidenza: oltre al genere musicale, il sesso del rapper (tutti maschi), la presenza di macchine di grossa cilindrata nei video e, a volte, la presenza di pistole o, comunque, di armi.

Questo esercizio, quando ha effettivamente attivato l'investimento dei ragazzi, ha avuto una serie di conseguenze positive per l'apprendimento della L2 e per la costruzione della comunità-classe come inclusiva: ha reso evidente l'appartenenza dei ragazzi a una cultura, in questo caso musicale – anche italiana – comune; ha attivato pratiche di aiuto tra parlanti della stessa L1 per la produzione di traduzioni corrette da condividere con i compagni e con l'insegnante; ha responsabilizzato tutti i corsisti che, a turno, hanno preso la parola per mostrare alla classe la propria preferenza musicale; ha permesso all'insegnante di cogliere alcuni interessi del gruppo e al gruppo di scoprire degli interessi comuni (Baby Gang, Il Ghost e altri rapper italiani soprattutto); ha messo i corsisti in una posizione di vantaggio conoscitivo rispetto all'insegnante che non parla l'albanese, il punjabi e l'arabo; ha permesso di sperimentare pratiche di traduzione collettiva.

In uno dei due corsi in cui si sono generate queste “mappe impreviste”, questa attività è stata il punto di partenza di una unità di apprendimento costruita sui testi proposti dai ragazzi in fase di condivisione¹⁹. Dopo aver studiato e raccolto informazioni sulle canzoni condivise dai ragazzi, tre canzoni sono state didattizzate e proposte al gruppo: *3 occhi* di Baby Gang²⁰, *Bandito* del Ghost²¹ e *Dalle Popolari* di 167 Gang²². Per ogni testo è stata proposta una lettura preliminare e uno o più ascolti (e visioni del video). In modo guidato e lavorando sulle conoscenze dei ragazzi (tanti, anche se non avevano un'alta comprensione del testo, conoscevano già il testo a memoria), si è lavorato sul lessico, sui modi di dire (“bando”, “sbirro”, “sbatti”, “dentro”, “bro”), sulle parole straniere nel testo (“fuego”, “tu t'rapelles”, “cash”), sulla grammatica (in una delle canzoni, per esempio, ci sono tanti passati prossimi e tanti imperfetti). I ragazzi hanno condiviso anche altri video e altre canzoni in cui avevano sentito questo lessico. Alla fine dell'analisi e della discussione collettiva sul te-

hip hop nei contesti educativi cfr. Fant 2015 e Issaa e Zukar 2021. Per un libro illustrato per ragazzi/e che racconti la storia del rap cfr. Kento 2020.

- 19 Non conoscevo i testi condivisi dai ragazzi, ma ho colto l'occasione per approfondire un argomento e dei materiali che, era evidente, avevano aumentato l'investimento di tutti i partecipanti alle pratiche della classe. Testi di questo tipo, soprattutto se non si presuppone una gerarchia di valore tra queste produzioni discorsive e altre produzioni discorsive più canoniche, permettono di lavorare a vari livelli: a un livello più strettamente linguistico, è possibile lavorare sulla grammatica (per es.: che tempi vengono usati? perché?); a un livello sociolinguistico, permettono di lavorare sulla differenza tra il linguaggio formale dell'italiano neostandard e i linguaggi informali e gergali dei testi; a un livello più teorico, permettono sia di lavorare sul punto di vista (per es.: chi parla? a chi? che storia racconta?), sia sulle diverse narrazioni e riscritture che possono essere fatte a partire da e assieme al testo di partenza.
- 20 Baby Gang, pseudonimo di Zaccaria Mouhib, è un rapper italiano di origini marocchine – come lui stesso racconta in alcuni dei suoi testi. Ha 21 anni, un passato complicato tra carcere minorile e servizi sociali, diversi follower sui social media e un contratto con una major musicale.
- 21 Il Ghost, pseudonimo di Lindon Bruti, è un rapper di origine kosovare cresciuto, fin da piccolo, in Italia. Fa musica sia in italiano che in albanese e ha vinto la “Best Albanian Hip Hop Song” nel 2020 con *Jackpot*, rilasciata assieme ad altri 5 artisti albanesi.
- 22 167 Gang (o 167 Crew) è un duo composto da due rapper, Master e The Future, conosciuti nel quartiere 167 di Malnate, in provincia di Varese.

sto, ai ragazzi è stato chiesto di completare l'esercizio di comprensione e analisi del testo in forma scritta su Google Documenti e di scrivere qualcosa rispetto alla canzone ("ti piace?", "perché", "c'è un verso che preferisci?"). È importante sottolineare che questo tipo di attività è piuttosto complessa e, di norma, non viene proposta prima del livello B1. I ragazzi, però, che avevano livelli di italiano variabili tra A1, A1+ e A2, hanno reagito positivamente all'esercizio, sono stati investiti nelle pratiche della classe e hanno lavorato sia individualmente sia in modo cooperativo per portare a termine il compito richiesto.

L'analisi dei testi ha fatto emergere la voglia di riscatto, la situazione di partenza sfavorevole e l'essere ai margini che caratterizzano le storie raccontate dai giovani rapper. C'è sicuramente una dimensione politica nella lettura dei ragazzi, anche se non necessariamente di resistenza: "le pratiche interculturali dei ragazzi e delle ragazze non costituiscono in se stesse sempre e comunque [...] una forma critica nei confronti" delle culture altre e, nel caso specifico, della scuola (Zoletto 2020, p. 47). L'emergere di una controcultura – se vogliamo considerare questi testi come parte di pratiche controculturali – non si traduce immediatamente e direttamente in una "resistenza ai meccanismi di riproduzione sociale/culturale messi in atto dalla scuola" (Zoletto 2020, p. 48). Senza una dimensione critica che, per riprendere Freire, sia attenta a quali sono i meccanismi che facilitano l'emancipazione di alcuni soggetti e quali sono, invece, i meccanismi che la ostacolano, l'enfasi sulla controcultura – e, in questo caso, su un tipo particolare di cultura popolare – rischia di tradursi in una riproduzione delle ideologie dominanti (Williams 1992; Pala 2005; Zoletto 2020).

Dissing e free-style

Questa attività è stata realizzata nella classe in cui sono state proposte anche le analisi dei testi rap. Si tratta, in pratica, di uno *spin-off* dell'attività precedente. L'attività è stata proposta come facoltativa a tutti, come compito per casa e, in particolare, in classe, ai due ragazzi che avevano già terminato l'analisi dei testi e che avevano mostrato il video di un *dissing* di Baby Gang.

Il *dissing* è, nella cultura hip hop e, in particolare, nella musica rap, una canzone, un brano, spesso improvvisato, che ha l'obiettivo di prendere in giro, criticare o addirittura insultare una o più persone, di solito appartenenti all'ambiente stesso della musica rap, non senza una dimensione, spesso, marcatamente ironica (cfr. la voce "dissing" in Vocabolario Treccani).

Ai ragazzi è stato chiesto di immaginare di *dissare* qualcuno o qualcosa. Questo il risultato della produzione di uno dei ragazzi (mantengo il maiuscolo scelto dall'autore e non intervengo sulla punteggiatura):

IO SONO IO, TU SEI TU,
TU NON PUOI FARE COME ME,
SIETE MOLTO GIÙ, VI VEDO DALL'ALTO,

SONO QUA, MA NON MI AIUTATE, NESSUNO.
 NON C'ERAVATE QUANDO STAVO MALE
 NON CI SARETE NEANCHE QUANDO STO BENE
 HO FATTO TUTTE LE COSE PER LA MIA FAMIGLIA
 E LE FARÒ FINO AL MIO ULTIMO RESPIRO.

In altre classi (in questo caso specifico: una terza media molto eterogenea) ho provato a chiedere a uno studente, di norma poco investito nelle pratiche della classe e della scuola in generale, di produrre un *freestyle* come alternativa a un compito che aveva già comunicato di non avere alcuna intenzione di portare a termine. La proposta, costruita a partire dalla conoscenza della sua passione per l'hip hop e per il *beatboxing*, è stata accettata positivamente.

Quella che segue è la trascrizione dell'audio che ho ricevuto via Whatsapp²³:

Ho passato bene la mia quarantena,
 chiuso in casa tutto il giorno a fumare fino a sera.
 In questi due mesi, il tempo si è fermato,
 e, con il tempo, anche il nostro cuore si è congelato.
 Forse ho sbagliato a uscire,
 ho sbagliato a pensare a lei
 (la museruola ho dimenticato).
 Era il primo appuntamento,
 lei faceva tardi
 (chissà perché l'hanno fermata quei bastardi?).
 Ho pensato che era una scusa, che mi ha paccato,
 ho preso la multa,
 ma ero soddisfatto,
 perché, sulla macchina della polizia, ho visto lei
 e ho capito che un giorno sarà mia!

Gli scioglilingua e l'insegnante goffa

Questa attività è focalizzata sulla lingua come gioco. A partire dalla parola scioglilingua e dalle possibili traduzioni della parola in altre lingue europee (*tongue twister*, *trabalenguas*, *virelangue*, *Zungenbrecher*), l'insegnante spiega che gli scioglilingua sono esercizi per sciogliere la lingua e chiede se i ragazzi sanno come si traduce scioglilingua in ciascuna delle loro lingue.

23 L'autore di questo freestyle non è, in realtà, un minore, né un ex MSNA. Quando ha realizzato il freestyle, il suo autore aveva da poco compiuto 19 anni e frequentava, non per la prima volta, la terza media al CPIA. Nella classe di cui ha fatto parte erano presenti anche numerosi MSNA, oltre che persone adulte con background culturali, sociali e migratori altamente eterogenei. R. è cresciuto in Italia da genitori stranieri e ha frequentato le scuole italiane. Il suo freestyle mi è arrivato, sotto forma di audio, via Whatsapp, accompagnato da un *beatboxing* da lui realizzato e da una serie di video in cui lui stesso suonava la base del freestyle con diversi strumenti. Il progetto era quello di editare insieme i vari video per realizzare una sorta di videoclip. L'idea, purtroppo, è naufragata a causa delle restrizioni pandemiche. Il ragazzo in questione ha superato la terza media con un elaborato sull'hip hop e sulle sue origini storico-sociali negli Stati Uniti.

Possibilità

Sono stanco di qualcosa di piccolo.

M.

Possibilità. È il titolo di una poesia di Wisława Szymborska. Ogni verso della poesia inizia con il presente indicativo del verbo preferire alla prima persona singolare: *Preferisco*. L'io lirico della poesia preferisce il cinema, i gatti, le querce sul fiume Warta. Preferisce Dickens a Dostoevskij. Preferisce i cassette, le favole dei fratelli Grimm alle prime pagine. Le eccezioni. L'elenco non è molto lungo. Il verbo preferire è seguito, a volte, da un nome, altre volte da un verbo all'infinito²⁴.

Dal punto di vista letterario e linguistico, è una poesia che si presenta, apparentemente, come semplice. Da un punto di vista lessicale e sintattico, la percezione della difficoltà cambia a seconda del livello di italiano di chi la legge. In ogni caso, come sempre, i livelli di lettura sono tanti e dipendono dal testo stesso e dal modo in cui ogni singolo lettore e ogni singola lettrice vi interagisce.

Ogni classe ha risposto in modo diverso alla lezione sulla poesia. In alcune classi la lettura faceva parte di un percorso più ampio sulla poesia e sulle differenze della poesia rispetto alla prosa. In altre, e sto pensando, in particolare, al corso già nominato in questo capitolo, ho inserito la lettura della poesia alla fine di un percorso sulla musica e sull'analisi di alcuni testi rap proposti dai ragazzi, enfatizzando la somiglianza tra Wisława Szymborska, Baby Gang e gli altri rapper di cui avevamo ascoltato e analizzato le canzoni. L'esercizio, dopo aver letto, analizzato e commentato la poesia collettivamente, era quello di immaginarsi poeti e scrivere una propria poesia. Le indicazioni erano molto semplici: il testo prodotto doveva avere la forma grafica di una poesia, l'argomento doveva essere legato alle possibilità e poteva essere declinato sia con il verbo "preferire", come nel testo letto assieme, sia assumere altre forme; non c'erano indicazioni rispetto alla lunghezza della poesia, né rispetto alla realizzazione grafica (presentazione su Canva, Google Documenti, Google Presentazioni...).

Queste sono tre delle poesie che i ragazzi hanno condiviso con la classe – un corso di italiano per MSNA. Alcuni di loro hanno voluto leggerla a voce alta, altri hanno preferito lasciare il proprio lavoro alla lettura silenziosa. Alcuni di loro hanno riusato il titolo del poeta, altri hanno lasciato il proprio testo senza un titolo. Non ho uniformato le diverse scelte grafiche (versi o elenco puntato), né ho corretto gli errori di italiano o aggiunto la punteggiatura mancante.

²⁴ La poesia è didattizzata nel manuale *Leggere per scrivere* (Bentini, Borri 2016). Ho letto questa poesia – e usato parte degli esercizi suggeriti dal manuale – in quasi tutte le classi in cui ho insegnato (sia in "terza media", sia in classi di MSNA multilivello). Nelle classi di MSNA, ho adattato il testo della poesia e gli esercizi del manuale per inserirli in una più dinamica presentazione su Canva che gli studenti hanno potuto vedere sullo schermo condiviso, sui propri PC portatili e, successivamente, sulla Classroom del corso. La maggior parte delle volte, ho eliminato gli esercizi di grammatica legati al testo – che il manuale, invece, prevede – per concentrarmi su una analisi del testo collettiva e sulla produzione della propria poesia.

Possibilità

Preferisco uscire perché non esco da 12 giorni

Preferisco un giorno realizzare i miei sogni

Preferisco cucinare per qualcuno

Preferisco lavorare sodo

Preferisco aiutare gli altri

Preferisco giocare a calcio

Preferisco guidare auto veloci

Preferisco dipingere

Preferisco la pizza

Preferisco imparare l'italiano

possibilità

preferisco cucinare.

preferisco lavorare.

preferisco mangiare tanta tanta pizza.

preferisco guidare la macchina.

preferisco la scuola.

preferisco giocare a calcio.

preferisco uscire sta sera.

preferisco il cellulare.

preferisco il Kosovo.

preferisco la lingua italiana.

preferisco l'estate e anche la primavera.

preferisco quando sarò maggiorenne.

preferisco stare con la mia famiglia.

preferisco le scarpe nike.

preferisco bere il caffè.

preferisco quando sono addormentato.

preferisco Trieste.

preferisco il mare e anche la piscina.

preferisco tanti amici.

preferisco fare il kahoot.

preferisco le sigarette.

con tutto il rispetto.

Ho paura di dio.

Desidero.

preferisco estate e anche la primavera
 mi sento insicuro quando non sono me stesso
 mi sento forte quando faccio qualcosa di buono per la famiglia
 mi manca mia mamma
 Sono stanco di qualcosa di piccolo
 Penso di poter avere una bella vita
 oggi mi sento un po' stanco, ma in generale è una bella giornata
 Mi arrabbio quando mi fa male la testa.

C'è una citazione di Judith Butler che mi viene sempre in mente quando penso all'immaginario, alla costruzione degli immaginari, alle finestre sulle possibilità che, in quanto insegnante, sento di avere il dovere di aprire, socchiudere, costruire e scoprire assieme alle classi in cui insegno. Vado a rileggere questa citazione anche quando mi chiedo che senso abbia chiamare in causa altre possibilità che, nelle condizioni di vita materiale dei ragazzi a cui insegno, sono difficili non solo da realizzare ma, spesso, proprio da immaginare. Torno su questa citazione quando l'ennesimo ragazzo che compie 18 anni e, infantilizzato fino al giorno prima dal sistema dell'accoglienza – me compresa? –, lascia il corso – fin troppo consapevole di ciò che *deve* fare –, pronto a costruire rotaie a Brescia, conciare pelli a Napoli, costruire muri a Trieste. Tutte le volte mi chiedo a che cosa gli sia servito riflettere sulle possibilità e mi domando se non sarebbe stato più utile, per lui, avere un kit lessicale pronto all'uso, piuttosto che aver riflettuto sulle configurazioni di potere di cui fa/facciamo parte, i miei privilegi, la sua subalternità. Me lo chiedo ogni volta, ogni volta il dubbio mi viene – la paura di essere Susan, appunto! Però, mi racconto, forse, che finché mantengo questa paura, come lei non ci divento:

[...] la fantasia, essendo parte dell'articolazione del possibile, ci trasporta, al di là di ciò che è puramente reale e presente, nel regno della possibilità, di ciò che non è ancora stato realizzato o che non è realizzabile. Non è possibile scindere la lotta per la sopravvivenza dalla vita culturale della fantasia; e il rifiuto della fantasia, attraverso la censura, il degrado e altri mezzi, rappresenta una strategia di morte sociale. La fantasia non è l'opposto della realtà, ma ciò che la realtà esclude e, di conseguenza, ciò che definisce i limiti della realtà stessa, ponendosi come il suo fuori costitutivo. La promessa critica della fantasia, qualora e laddove essa esista, è di sfidare i limiti contingenti di ciò che verrà, o meno, chiamato realtà. Essa ci offre l'opportunità di immaginare noi e gli altri in maniera diversa; essa fa sì che il possibile ecceda il reale, indicandoci un altrove e, qualora sia incarnato, conducendo l'altrove a casa (Butler 2006, p. 68).

Bibliografia

- Adamo, S., ed., (2007), *Culture planetarie? Prospettive e limiti della teoria e della critica culturale*, Roma, Meltemi.
- Adamo, S., Scaffai, N., (2022), Straniamenti: teorie in movimento, *Between*, v.12, n. 23, pp. i-xiv.
- Adamo, S., Scaffai, N., Pusterla, M., Watkins D., eds., (2022), Straniamenti, *Between*, v.12, n. 23.
- Alemanni, C., (2019), *Rap: una storia, due Americhe*, Roma, Minimum fax.
- Altin, R., e Cesaro, M.C., eds., (2021), *Linee-guida per una scuola inclusiva in contesti con presenza di alunne e alunni con background migratorio*, Trieste, EUT.
- Augelli, A., Lombi, L., Triani, P., (2018), La scuola: approdo e ripartenza. La progettualità formativa in relazione a bisogni e risorse dei Minori Stranieri Non Accompagnati in Traverso, A., a cura di, *Infanzie movimentate: ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano, Franco Angeli, pp. 144-158.
- Balboni, P. E., (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher.
- Biffi, E., Francia, G., Edling, S., (2018), Strategie educative e politiche di tutela per i minori stranieri non accompagnati: l'esperienza svedese e italiana a confronto in Traverso, A., a cura di, *Infanzie movimentate: ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano, Franco Angeli, pp. 25-40.
- Bracalenti, R., e Saggiotti, M., eds., (2011), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati: voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*, Milano, Franco Angeli.
- Bruno, T., ed., (2017), *I minori stranieri non accompagnati: analisi ragionata della L. 7 aprile 2017, 47*, Piacenza, La tribuna.
- Bruno, T., (2017). La legge 7 aprile 2017, n. 47 in Bruno, T., ed. (2017), *I minori stranieri non accompagnati: analisi ragionata della L. 7 aprile 2017, 47*, cit., pp. 9-14.
- Butler, J., (2004). New York-London, Routledge. Trad. it. Butler, J., (2006), *La disfatta del genere*, trad. Maffezzoli, P., Milano, Booklet.
- Cohen, A.D., (2011), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, New York, Pearson – Longman, Harlow.
- Colombo, M., Santagati, M., (2014), *Nelle scuole plurali: misure di integrazione degli alunni stranieri*, Milano, Franco Angeli.
- Council of Europe, ed., (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasburgo, Council of Europe Publishing.
- Coetzee, J.M., (1986), *Foe*, Penguin. Trad. it. di Cavagnoli, F., (2005), *Foe*, Torino, Einaudi.
- Da Fré, C., (2020), Orientamento per MSNA. Ipotesi di un percorso e individuazione di strumenti in Floreano, P., Zanon, F., Virgilio, F., Fusco, F., a cura di, *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche: L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, Milano, Franco Angeli, pp. 189-211.
- Danesi, M., Diadori, P., Semplici, S., eds., (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua: strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. 1a edizione, Roma, Carocci.

- Daugherty-Kelly, C., (2017), Unaccompanied Asylum-seeking Minors: An Urgent European Problem, *New Zealand International Review*, vol. 42, n. 1, pp. 18-20.
- Diadori, P., ed., (2019a), *Insegnare italiano L2*, Firenze, Le Monnier.
- Diadori, P., (2019b), Italiano L2: profilo “immigrati” in Diadori, P., ed. *Insegnare italiano L2*, cit., pp. 239-51.
- Diadori, P., (2019c), Le variabili di apprendimento della L2 in Diadori, P., ed. *Insegnare italiano L2*, cit., pp. 137-68.
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D., eds., (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- “dissing” in Vocabolario Treccani [Online] Consultabile all'indirizzo: [\(https://www.treccani.it/vocabolario/dissing_res-5a9cc2ef-8997-11e8-a7cb-00271042e8d9_\(Neologismi\)\)](https://www.treccani.it/vocabolario/dissing_res-5a9cc2ef-8997-11e8-a7cb-00271042e8d9_(Neologismi)) (Data di accesso: 21 agosto 2022).
- Doughty, C. J., e Long, M. H., eds., (2005), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.
- Fant, D., (2015), *Pedagogia hip-hop: gioco, esperienza, resistenza*, Roma, Carocci.
- Floreancig, P., Zanon, F., Virgilio, F., Fusco, F., eds., (2020), *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche: L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, Milano, Franco Angeli.
- Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., Zoletto, D., eds., (2018), *Tecnologie, lingua, cittadinanza: percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Milano, Franco Angeli.
- Florio, A., (2017), Dall'accoglienza all'integrazione in Bruno, T., ed. (2017), *I minori stranieri non accompagnati: analisi ragionata della L. 7 aprile 2017, 47*, Piacenza, La tribuna, pp. 32-34.
- Freire, P., (1970), The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom, *Harvard Educational Review*, 40 (2), pp. 205-225.
- Freire, P., (1985), Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire, *Language Arts*, 62 (1), pp. 15-21.
- Freire, P., Macedo, D., (1995), A Dialogue: Culture, Language, and Race, *Harvard Educational Review*, 65 (3), pp. 377-403.
- Freire, P., Macedo, D., (1987), *Literacy: Reading the Word & the World*, London-New York, Routledge.
- Freire, P., Macedo, D., (2008), *Cultura, lingua, razza: un dialogo*, Zoletto, D., a cura di, Udine, Forum.
- Hymes, D.H., (1972), On Communicative Competence in Pride, B., Holmes, J., eds., *Sociolinguistics: selected readings*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-93.
- Issaa, A., (2021), *Educazione rap*, Torino, ad editore.
- Kento, (2020), *Te lo dico in rap*, Milano, Il Castoro.
- Lombi, L., Triani, P., Augelli, A., (2018), Unaccompanied Minors: Exploring Needs and Resources to Plan Socio-Educational Programs into School Settings, *Italian Journal of Sociology of Education*, 10 (02/2018), pp. 43-61.
- Mayo, P., (2007), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti: possibilità di un'azione trasformativa*, trad. it. di Medas, A., C., Sassari, Delfino.
- Norton, B., (2013), *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*, Bristol, Multilingual Matters.

- Norton, B., McKinney, C., (2011), An Identity Approach to Second Language Acquisition in Atkinson, D., ed., *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, London-New York, Routledge.
- Pala, M., (2005), *The social text: letteratura e prassi culturale in Raymond Williams*, Cagliari, CUEC.
- Petrocelli, E., (2019), Italiano L2: profilo "adolescenti" in Diadori, P., ed., *Insegnare italiano L2*, cit., pp. 201-13.
- Šklovskij, V., (1966), L'arte come artificio in *Una teoria della prosa: l'arte come artificio: la costruzione del racconto e del romanzo*, tr. it. di M. Olsuf'eva, De Donato - Leonardo da Vinci, pp. 9-31.
- Šklovskij, V., (1968), L'arte come procedimento in Todorov, T., ed., *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, trad. it. di C. de Michelis - R. Oliva, Torino, Einaudi, pp. 74-94.
- Traverso, A., (2018), *Infanzie movimentate: ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano, Franco Angeli.
- Valtolina, G.G., Pavesi, N., (2017), I minori stranieri non accompagnati in ISMU, *Rapporto sulle migrazioni 23*, Milano, Franco Angeli.
- Vedovelli, M., (2014), *Guida all'italiano per stranieri: dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*, Roma, Carocci.
- Williams, R., (1960), *Culture and Society 1780-1950*, New York, Anchor Books.
- Williams, R., (1976), *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*, New York, Oxford University Press.
- Williams, R., (1992), *Marxism and Literature*, New York, Oxford University Press.
- Williams, R., (2001), *The Long Revolution*, Peterborough, Broadview Press.
- Zoletto, D., (2007), *Straniero in classe: una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Zoletto, D., (2011), *Pedagogia e studi culturali*, Pisa, Edizioni ETS.
- Zoletto, D., (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, Franco Angeli.
- Zoletto, D., (2020), *A partire dai punti di forza: popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano, Franco Angeli.

Manuali

Aloisi, E., Fiamenghi, N., Scaramelli, E., (2017), *Andiamo: corso di italiano multilivello per immigrati adulti : pre A1-A1- verso A2*, Torino, Loescher.

Benenti, A., Mambelli, M., Mussi, V., (2018), *Al centro: corso di italiano per richiedenti asilo*, Torino, Loescher.

Bentini, L., Borri, A., (2021), *Leggere per scrivere: antologia letteraria*, Torino-Bologna, Loescher: La Linea Edu.

Borri, A., (2017), *Pari e dispari: italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate. Pre A1*, Torino-Bologna, Loescher: La Linea Edu.

Borri, A., (2018), *Pari e dispari: italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate. A1*, Torino, Loescher.

Borri, A., (2019), *A piccoli passi: alfabetizzazione e competenze di base*, Torino, Loescher.

Borri, A., (2020), *Pari e dispari: italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate. A2*, Torino, Loescher.

Cassiani, P., Mattioli, L., (2016), *Facile facile, A2: libro di italiano per studenti stranieri*, Pesaro, Nina edizioni.

Debetto, G., (2020), *In classe con Tommy*, Torino, Loescher.

Debetto, G., (2022), *A spasso con Sofia*, Torino, Loescher.

Report

Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione. *Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*. Dati al 30 giugno 2022. [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-giugno-2022.pdf> (Data di accesso: 20 agosto 2022).

Direzione centrale autonomie locali, funzione pubblica, sicurezza e politiche dell'immigrazione FVG. *Minori stranieri non accompagnati in carico ai Comuni della Regione Friuli Venezia Giulia*. Rilevazione dati. Terzo trimestre 2021. [Online] Consultabile all'indirizzo: https://www.regione.fvg.it/rafvfg/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA14/allegati/Report_MSNA_III_trimestre_2021.pdf (Data di accesso: 20 agosto 2022).



8

CPIA Smart: distanti ma connessi

Flavia Virgilio e Denise Tonelli

Abstract

Il presente contributo riporta un percorso di ricerca-azione condotto nel Centro Provinciale degli Adulti (CPIA) di Udine, che ha coinvolto gli studenti dei corsi di alfabetizzazione ed apprendimento della lingua italiana e gli insegnanti di italiano L2.

Il disegno della ricerca si compone di un primo studio esplorativo volto a indagare l'uso delle tecnologie, in particolare dello smartphone, per l'informazione e la formazione da parte dei migranti e di un intervento di ricerca-azione, fondato sui risultati ottenuti nella prima fase e finalizzato alla realizzazione di un ambiente innovativo di apprendimento online per supportare la didattica a distanza e sia la comunicazione con gli studenti nella fase emergenziale dovuta al Covid, sia lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti coinvolti.

A conclusione, vengono proposte alcune riflessioni relative all'impatto della ricerca sulle pratiche scolastiche e sulla formazione a distanza dei migranti.

Keywords: CPIA; migranti; apprendimento online; smartphone; educazione per gli adulti.

Migranti connessi

Il legame tra tecnologie digitali e fenomeno migratorio è apparso in tutta la sua evidenza durante la crisi del 2015 (AbuJarour 2018; Leurs, Ponzanesi 2018), anche se già da anni, a partire dalla diffusione dei primi telefoni cellulari, questo rapporto era manifesto. Risale infatti alla fine degli anni Novanta una ricerca di Dana Diminescu sull'uso dei telefoni cellulari, in maniera individuale o collettiva, da parte di migranti senza documenti e senza fissa dimora, a Parigi, come strumento strategico per mantenere i contatti con i familiari nel paese d'origine, connettersi con la società d'accoglienza e cercare lavoro.

A partire dal *Manifesto epistemologico* di Dana Diminescu¹, viene messa in discussione la figura del migrante descritto dalla letteratura sociologica come sradicato e separato dalla terra di origine ed emerge la figura del migrante "connesso" (Diminescu 2008) o come viene denominato da altri autori: "online" (Nedelcu 2009, 2016), "co-presente" (Nedelcu, Wyss 2016), "mediatizzato" (Hepp, Bozdog, Suna 2011), "digitalmente connesso" (Leurs, Ponzanesi 2018), "smart" (Dekker, Engbersen, Klaver, Vonk 2018).

Questo nuovo attore del ventunesimo secolo è contraddistinto non solo da esperienze di rottura con il passato, ma anche da linee di continuità e forme multiple di "presenza a distanza" (Diminescu, Nicolosi 2019; Diminescu 2008, 2012).

¹ *Le migrant connecté. Pour un manifeste épistémologique* è stato pubblicato prima in francese nel 2005 e poi in inglese nel 2008.

Se da un lato l'idea di presenza diventa meno fisica, meno topologica, dall'altro l'idea di assenza è implicitamente modificata da queste nuove pratiche (Diminescu, Nicolosi 2019). Il migrante dell'era moderna, non è più "il doppio assente", come affermava Sayad (1999), parlando dei migranti economici algerini, assente fisicamente dalla società d'origine e allo stesso tempo dalla società d'accoglienza a causa delle difficoltà che incontra a integrarsi completamente, ma incarna complesse mutazioni sociali determinate da due fattori cruciali: la mobilità, da un lato, e la diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione dall'altro (Nedelcu 2016).

La figura del migrante sradicato viene sostituita, con un'efficace metafora, da quella dell'e-lettrone libero (Diminescu, 2002), le nuove tecnologie dei trasporti e delle comunicazioni permettono infatti ai migranti di muoversi e chiedere alleanze al di fuori del proprio gruppo di appartenenza, senza però staccarsi dall'atomo sociale originario. Grazie alle tecnologie digitali, il migrante può passare in maniera istantanea da un mondo all'altro dell'esistenza, portando sempre con sé la propria casa.

Licoppe (2004) osserva che la trasformazione del paesaggio tecnologico comunicativo permette la creazione di nuovi modelli di costruzione delle relazioni sociali e parla appunto di "presenza connessa" in riferimento alla mutua raggiungibilità permanente di membri geograficamente dispersi che fa sì che le interazioni in presenza si intreccino a tal punto con quelle a distanza da creare una rete senza soluzione di continuità.

Se anche Ponzanesi e Leurs (2014), sottolineando il forte legame tra tecnologie e migrazione, parlano di migranti digitalmente connessi, Hepp, Bozdag e Suna (2011) allargano il concetto e parlano di migranti mediatizzati che si sono evoluti all'interno di un complesso ambiente tecnologico dove, più che il singolo dispositivo, sono importanti le interrelazioni tra i diversi media, in una prospettiva multidimensionale. Dal punto di vista del singolo individuo, l'ambiente mediatico è costituito dalle interrelazioni tra i media utilizzati, quindi dal proprio repertorio.

I media, secondo Madianou (2014), che a questo riguardo parla di "polimedia", costituiscono ambienti complessi in cui ognuno di essi è definito dalle relazioni storiche con i media che li hanno preceduti e dalle relazioni orizzontali che detiene con gli altri mezzi di comunicazione. In passato gli utenti avevano accesso principalmente a un solo supporto che modellava le interazioni in modo specifico; ora invece possono scegliere e sfruttare le differenti potenzialità dei dispositivi in base alle proprie esigenze comunicative.

Uso delle tecnologie nella società d'accoglienza

La guerra civile siriana, con più di cinque milioni di profughi, e crisi, come quelle di Pakistan, Afghanistan, Tunisia, per citarne alcune, sono caratterizzate, rispetto al passato, dalla posizione centrale che la connettività digitale, intesa come combinazione di smartphone, Internet e social media, ha avuto nelle esperienze dei migranti (Latonero, Poole, Berens 2018).

Più di ogni altra tecnologia, lo smartphone, per le sue caratteristiche di portabilità e multifunzionalità, ha un ruolo da protagonista nei processi migratori. Jenkins (2006) lo definisce l'equivalente elettronico del coltellino svizzero proprio per il fatto che più media si integrano in un unico *device* dalle molte funzioni: foto e video camera, lettore mp3, accesso al web, giochi, e-reader.

Nella fase pre-migratoria contribuisce a dar forma alle aspirazioni e al desiderio di migrare permettendo di valutare rotte, opzioni di trasporto e potenziali destinazioni; durante il viaggio amplifica le possibilità di successo (Nedelcu, Soysüren 2020) e contribuisce a dare un senso di sicurezza in quanto può essere utilizzato, non solo per restare in contatto con la famiglia, ma anche per rimanere aggiornati sulle rotte da seguire e richiedere aiuto in caso di pericolo; nella società d'accoglienza risulta fondamentale per il viaggio metaforico attraverso i sistemi, le istituzioni, la cultura, la lingua e i modi di vivere europei (Gillespie et al. 2016) in quanto permette di reperire informazioni generali su leggi e regolamenti, possibilità di alloggio e occupazione, diritti e cittadinanza, programmi e corsi di apprendimento linguistico non solo nella lingua del paese d'accoglienza, ma anche nelle lingue di origine o in lingue veicolari (Aboujarour, Krasnova 2017).

Gli smartphone e gli altri dispositivi mobili, come sottolineato da Kukulska-Hulme (2018), oltre a consentire un facile accesso alle informazioni, hanno il vantaggio di fornire forme di aiuto immediato in situazioni rilevanti. Le potenzialità dello smartphone, relative a comunicazione, localizzazione, networking e multimedialità, ne fanno una piattaforma ideale per la conoscenza della società d'accoglienza e l'apprendimento sia nei contesti scolastici che in quelli informali (Gaved, Peasgood 2017).

Secondo Leurs e Ponzanesi (2018) i migranti utilizzano le tecnologie da un lato per rafforzare i legami etnici con i connazionali, sia nella terra di origine che nelle comunità diasporiche, e dall'altro per dar vita a comunicazioni-ponte che portano alla cosmopolitizzazione. Collin e Karsenti (2012), riprendendo i concetti introdotti da Codagnone e Kluzer (2011), parlano di *bonding capital*, capitale che chiude, che serra, in riferimento ai contatti che i migranti creano con la comunità d'origine e *bridging capital*, capitale che apre, che crea connessioni nella società di accoglienza. I due concetti non sono mutuamente esclusivi.

In questo contesto, secondo Diaz Andrade e Doolin (2016), come mostra la figura 1, le tecnologie digitali si configurano come uno strumento privilegiato per la partecipazione alla società dell'informazione, la comunicazione effettiva, la comprensione della nuova società, l'espressione della propria identità culturale.

CONTESTO

(Organizzazione sociale e caratteristiche ambientali)

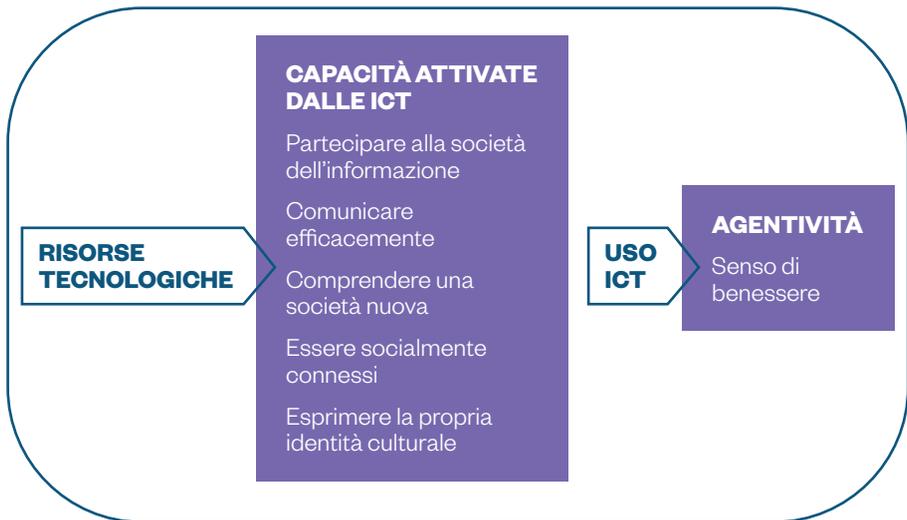


Figura 1: Il contributo delle tecnologie digitali all'inclusione dei rifugiati (elaborazione da Diaz Andrade e Doolin, 2016).

Partecipare alla società dell'informazione significa essere in grado di svolgere attività di tutti i giorni usando le tecnologie: tenersi aggiornati sulle novità nei paesi di origine, utilizzare metodi di trasferimento del denaro, cercare lavoro o alloggio su Internet, fare acquisti online, trovare i biglietti aerei più economici (Ros, González, Marín, Sow 2007). Avere competenze avanzate non è una scelta, ma una necessità per evitare esclusione e marginalità e potersi inserire a pieno titolo nelle società dei paesi sviluppati dove la presenza delle tecnologie è pervasiva (Codagnone, Kluzer 2011).

La possibilità di interagire efficacemente e di trovare un proprio ruolo nella società ospitante, mantenendo allo stesso tempo un legame con il passato e sviluppando un senso di appartenenza, contribuiscono al raggiungimento di due importanti obiettivi di inclusione sociale: l'*agentività*, intesa come la libertà di stabilire e perseguire i propri obiettivi e interessi, e il *benessere personale*, che si riflette sulla qualità di vita (AbuJarour, Krasnova 2017).

Allo stesso tempo, le tecnologie digitali favoriscono la difesa e la rivendicazione dei valori della cultura di origine, permettendo ai migranti di impegnarsi in comunità virtuali che danno loro la possibilità di connettersi con persone che hanno la stessa mentalità o di venire in contatto con centri e organizzazioni, anche locali, che offrono attività di tipo religioso o culturale di loro interesse (AbuJarour, Krasnova, 2017; Nedelcu 2016).

Una ricerca di AbuJarour e Krasnova dimostra che lo smartphone è particolarmente rilevante nel contesto di vita dei rifugiati, sia per i bassi costi della comunicazione, sia per la possibilità di accedere a diversi social media che permettono la comunicazione sincrona e asincrona, dando un senso di connettività globale (AbuJarour, Krasnova 2017).

Il progetto di ricerca CPIA Smart

L'intensità del fenomeno migratorio che ha interessato l'Europa e, nello specifico, l'Italia, ha sollecitato la riflessione sui bisogni e le esigenze dei migranti al fine di favorire il processo di integrazione, sia a livello linguistico, che a livello più ampio, nella società ospitante, implementando servizi in grado di facilitare l'inclusione e la partecipazione attiva.

L'integrazione linguistica è una dimensione trasversale del processo di inclusione nella società d'accoglienza che consente di prevenire isolamento ed esclusione e favorire il dialogo interculturale che sta alla base della coesione sociale.

Nel caso dei rifugiati, l'acquisizione della lingua è essenziale, fin dal primo momento, per comunicare con diversi gruppi a livello locale: autorità, uffici pubblici, associazioni di volontari (AbuJarour et al. 2019).

La Commissione Europea sottolinea però l'importanza di superare un'ottica emergenziale e prevedere azioni a lungo termine, finalizzate al miglioramento delle competenze linguistiche, per favorire l'ingresso nella società ospitante e nel mercato del lavoro, anche attraverso il riconoscimento delle qualifiche². Il primo passo è l'acquisizione delle competenze linguistiche necessarie per interagire nella quotidianità, compreso l'uso pragmatico e sociale della lingua, che permette di costruire i rapporti con i residenti locali (Kukulska-Hulme, Gaved, Paletta, Scanlon, Jones, Brasher 2015), anche se Collin e Karsenti (2012) osservano che i concetti di integrazione linguistica e di integrazione in senso più ampio non sono necessariamente collegati perché entrano in gioco anche altri fattori di carattere sociale, culturale e professionale di cui è necessario tener conto.

2 [Online] https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:cd0fa1ca-2ee9-11e6-b497-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF (Data di accesso: 2 settembre 2022).

In questo contesto, lo smartphone, che, come si è visto nei paragrafi precedenti, sostiene tutto il processo migratorio, si configura come un'utile risorsa per l'apprendimento linguistico e culturale (Berbyuk Lindström, Sofkova Hashemi, Bartram, Bradeley 2017), creando un ponte tra contesti scolastici e informali (Kukulska-Hulme 2019; Gaved, Peasgood 2017; Kukulska-Hulme 2009).

A questo riguardo, AbouJarour e colleghi (2019) sottolineano l'importanza delle competenze digitali per accedere autonomamente al materiale linguistico online, mettendo in rilievo che spesso i rifugiati non sono al corrente delle opportunità che hanno a disposizione perché manca un'adeguata informazione.

Va inoltre rimarcato che, anche se esistono molte applicazioni accessibili da dispositivi mobili, pensate per facilitare l'apprendimento linguistico e fare pratica online, spesso gli utenti selezionano le risorse semplicemente in base alla facilità d'accesso o d'uso, senza valutarne la spendibilità in contesti di comunicazione autentici (Bradley, Berbyuk Lindström, Sofkova Hashmi 2017).

Partendo da queste premesse, a partire da aprile 2019, all'interno di un progetto più ampio di dottorato di ricerca³, è stato condotto nel contesto del Centro Provinciale per l'Istruzione degli adulti di Udine uno studio multilivello che ha previsto una prima fase esplorativa, con l'obiettivo di delineare la fisionomia del "migrante connesso" all'interno del contesto specifico dell'istruzione degli adulti e una seconda fase in cui è stato attivato un intervento di ricerca-azione, che partendo dai risultati dell'indagine esplorativa, ha portato all'implementazione di un ambiente innovativo di apprendimento online per supportare la didattica a distanza e garantire la comunicazione con gli studenti dei corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana.

Il progetto è stato denominato CPIA Smart, utilizzando il termine *smart* sia nel suo significato di "abile, brillante e veloce", facendo riferimento alle scelte che sono state di volta in volta effettuate per costruire un ambiente di apprendimento efficace, sia nella sua accezione legata all'uso delle tecnologie, che sono state ampiamente utilizzate sia per la comunicazione che per l'implementazione delle attività.

3 Tonelli, D., (2021), *Distanti, ma connessi. Ricerca azione a sostegno della didattica a distanza in tempo di Covid-19 nel Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti di Udine*, tesi di dottorato di ricerca, Padova, Università degli Studi di Padova.

Lo studio esplorativo

La fase esplorativa, come si è detto, è stata finalizzata all'analisi della figura del “migrante connesso” all'interno dell'istruzione formale con l'obiettivo di comprendere i bisogni comunicativi, formativi e informativi dei migranti frequentanti i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) del CPIA di Udine e di investigare i loro comportamenti relativamente all'utilizzo delle tecnologie digitali, in particolare dello smartphone, attraverso la somministrazione di un questionario in formato cartaceo.

Il questionario, somministrato nei mesi di aprile/maggio 2019, è stato organizzato in tre sezioni, logicamente collegate.

La prima sezione delinea il profilo del campione e si compone di 20 item che riguardano genere, età, nazionalità, istruzione, status giuridico e condizione lavorativa e abitativa.

Nella seconda sezione, riguardante l'accesso e l'uso della tecnologia, sono state poste 14 domande relative a: tipologia di *device* utilizzati, modalità d'uso dello smartphone, utilizzo di Internet, uso di applicazioni e social media.

Nella terza sezione, lingua e informazioni sull'Italia, le 11 domande riguardano l'utilizzo dello smartphone per apprendere l'italiano e per la ricerca di informazioni sull'Italia.

Il campione, non probabilistico, di convenienza, è composto da 140 studenti frequentanti i corsi AALI di livello A1 e A2.

I risultati

Profilo socio-demografico

Per quanto riguarda la distribuzione di genere, le donne costituiscono i due terzi dei rispondenti; l'età media è di 33,8 anni.

Il dato relativo alla provenienza presenta un trend che richiama la frammentazione tipica della situazione italiana: i rispondenti provengono da 38 Paesi diversi. Gli europei sono il gruppo più consistente con il 39% del totale; seguono Asia (27%), Africa (24%) e Americhe (10%). Le nazionalità più rappresentate sono: Romania, Pakistan e Nigeria.

Per quanto riguarda il livello di istruzione, solo il 3% risulta non alfabetizzato nel paese d'origine, mentre quasi la metà ha frequentato la scuola superiore e poco più di un terzo l'università.

Rispetto alla condizione lavorativa, il 79% dichiara di non lavorare e il 21% svolge generalmente un lavoro non adeguato alla propria qualifica (lavapiatti, aiuto-cuoco, badante, domestico, distributore di volantini).

Il 69% dei rispondenti è in Italia da meno di tre anni e di questi, quasi la metà da meno di un anno.

Per quanto riguarda le tipologie di permesso di soggiorno, il 46% si trova in Italia per ricongiungimento familiare, il 29% è costituito da richiedenti asilo, il 6% ha un permesso per lavoro e il 9% è cittadino comunitario. Il rimanente, con percentuali tutte inferiori al 3%, è costituito da rifugiati, titolari di protezione umanitaria, e beneficiari di permessi per diritto di sangue o studio.

I dati illustrati sono riassunti nella tabella 1

Profilo socio-demografico					
Dimensione		%	Dimensione		%
Genere (n=140)	Maschi	34	Occupazione (n=140)	Sì	21
	Femmine	66		No	79
Età (n=139)	<18	6	Permanenza In Italia (n=139)	< di un anno	34
	Da 18 a 27	25		Da 1 a 3 anni	35
	Da 28 a 37	38		Da 4 a 6 anni	8
	Da 38 a 47	21		Da 7 a 9 anni	4
	Da 48 a 57	6		+ di 9 anni	19
	Da 58 a 67	3			
	+ di 68	1			
Età media		33,8	Permesso di Soggiorno (n=139)	Famiglia	46
				Lavoro	6
Provenienza (n=140)	Europa	39		Asilo	29
	Africa	24		Pr. Umanitaria	3
	Asia	10		Cittadini UE	9
	Americhe	27		Altri	7
Educazione (n=139)	Nessuna	3			
	Primaria	16			
	Secondaria	47			
	Terziaria	34			

Tabella 1: Le caratteristiche socio-demografiche del campione.

Accesso e uso della tecnologia

I dati mostrano che la netta maggioranza degli studenti partecipanti all'indagine (95%) dispone di uno smartphone.

Se poco più della metà degli intervistati (52,9%) ha a disposizione, oltre allo smartphone, anche almeno uno dei seguenti dispositivi: computer fisso, laptop o tablet, l'altra parte possiede unicamente lo smartphone.

Il 91,7% ha un contratto telefonico che include la connessione Internet e il 72,2% dispone di un accesso a Internet da casa.

Riprendendo la definizione dell'ISTAT (2018), risulta che l'84,3% dei partecipanti alla ricerca è costituito da utenti *forti*, che usano cioè Internet ogni giorno, e il 10,7% da utenti *deboli*, che usano Internet almeno una volta alla settimana, ma non tutti i giorni. Residuale il numero di persone che dichiara di usare Internet sporadicamente o mai.

Un quinto trascorre più di 5 ore al giorno online, il 17,8% da 3 a 5 ore e il 38,1% da 1 a 3 ore. Solo il 16,1% resta connesso per meno di un'ora al giorno.

Il dispositivo più usato per accedere a Internet è lo smartphone; solo il 6,4% vi accede mediante computer fisso, laptop o tablet.

Quasi la metà degli intervistati (47,8%), alla domanda *Quanto è importante lo smartphone per te?* dà il punteggio più alto, su una scala da 1 a 10.

Su 133 rispondenti il 65% ha completato la domanda aperta *Per me lo smartphone è ...*; di questi il 41% ha semplicemente affermato a livelli diversi l'importanza dello smartphone, mentre il rimanente 59% ha dato risposte più articolate che sono state ricondotte a sei diverse categorie.

Lo smartphone è stato identificato con:

- “comunicazione” (23%): un modo per essere in contatto, importante per parlare con la mia famiglia, ...
- “surrogato emotivo” (13%): amico, famiglia, mia moglie, ...
- “informazione” (9%): una finestra sul mondo, importante per conoscere meglio il mondo, ...
- “apprendimento” (5%): imparare, studiare, ...
- “supporto generico” (5 %): un aiuto, un supporto per la vita, ...
- “lavoro” (1%): professione, ...

Tre rispondenti hanno fornito risposte che rientravano contemporaneamente in più categorie.

Passando all'uso di app e social media, WhatsApp risulta essere utilizzato dal 95,5% dei partecipanti, YouTube dall'89,4%, Facebook dal 78,9% e Messenger dal 75,2%. Meno usati, ma comunque diffusi, sono Instagram con una percentuale del 47,4%, Viber con il 37,6%, Skype con il 21,8% e Imo con il 20,3%. Meno del 10% utilizza Snapchat e Twitter.

Il 63,9% si serve di specifiche applicazioni per l'apprendimento linguistico. Molto usate sono le applicazioni per la traduzione, in particolare Google Translator, e i canali YouTube a scopo educativo. Per l'apprendimento dell'italiano il quadro risulta molto frammentato, solo due sono i corsi che raggiungono le 10 preferenze: Duolingo e One World Italiano.

Parlare e ascoltare sono ritenute, rispettivamente con il 43,6% e con il 37,6%, le abilità più importanti da sviluppare durante il percorso di apprendimento della lingua.

Alla domanda *Vorresti avere più possibilità di imparare l'italiano?* la netta maggioranza (94%) è favorevole; tra questi, il 37,5% vorrebbe farlo attraverso lezioni online e il 18,7% attraverso app e siti web.

Lo smartphone è utilizzato dal 93,2% dei rispondenti per la ricerca di informazioni, soprattutto relative a opportunità di lavoro (58,9%) e di formazione (59,7%), notizie riguardanti il permesso di soggiorno (50%) e i mezzi di trasporto (63,7%).

Alla richiesta di indicare quali sono i siti più utili hanno risposto 75 studenti, segnalando in particolare i motori di ricerca generalisti, come Google (58 risposte), la piattaforma YouTube (25), siti per la compravendita online (19), come subito.it, Amazon e ebay, siti legati alla ricerca di lavoro (15), ad esempio indeed.com, servizi di geolocalizzazione (11) e siti di informazione (9), come euronews.com, ANSA, uдинetoday.it.

La ricerca-azione

L'emergenza Covid e la conseguente sospensione dell'attività didattica in presenza ha comportato il passaggio, indubbiamente complesso, dagli spazi fisici tradizionalmente deputati all'insegnamento/apprendimento, a spazi virtuali che implicano il ripensamento delle metodologie didattiche, sfruttando le potenzialità delle tecnologie e in particolare dello smartphone, che, come emerso nell'indagine esplorativa, oltre a essere ampiamente diffuso è per molti il dispositivo privilegiato, spesso unico, per connettersi a Internet.

I risultati della fase esplorativa hanno costituito la base per la riflessione nel momento in cui, a marzo 2020, si è passati interamente alla didattica a distanza e si è reso necessario essere presenti online in tempi molto stretti per non rischiare di perdere un'utenza che, anche nella pratica didattica in presenza, per le sue caratteristiche di vulnerabilità, necessita di avere un contatto stretto e continuo con l'insegnante.

I dati raccolti hanno offerto alcune indicazioni utili nella progettazione delle attività a distanza che possono essere così sintetizzati:

- le attività programmate e realizzate a distanza devono essere fruibili attraverso lo smartphone, per non escludere una grossa parte degli studenti dall'offerta di formazione;
- alcuni strumenti di comunicazione come la posta elettronica appaiono obsoleti;
- i social network, in particolare WhatsApp, YouTube e Facebook, si configurano come un mezzo privilegiato di comunicazione;
- le abilità di tipo comunicativo che permettono di interagire nella quotidianità sono ritenute prioritarie dagli studenti.

L'obiettivo perseguito in questa fase, condiviso con la Dirigente Scolastica e con le insegnanti interessate al lavoro di ricerca presentato, è stato quello di costruire dei contesti di formazione e informazione destinati ai migranti frequentanti i corsi AALI, per supportare la didattica a distanza, migliorando allo stesso tempo la consapevolezza e le competenze digitali degli insegnanti coinvolti.

La situazione problematica emersa è stata concretizzata nella seguente domanda di ricerca:

Con quali strumenti e quali pratiche è possibile mettere in atto e supportare la didattica a distanza nei corsi rivolti ai migranti attivati dal CPIA durante l'emergenza Covid, sfruttando le risorse a disposizione?

Per dare una risposta al problema si è scelto di utilizzare la metodologia della ricerca-azione (R-A) che era già stata utilizzata all'interno del progetto "Tecnologie, lingua, cittadinanza", nell'ambito di un programma integrato di azioni nazionali e internazionali, con il coordinamento dell'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia-Giulia e la supervisione dell'Università di Udine, con l'obiettivo di rafforzare le competenze digitali dei docenti per la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi e flessibili.

Inoltre, per sostenere il percorso di R-A, a partire da marzo 2020, è stato realizzato un percorso formativo rivolto ai tutti i docenti alfabetizzatori in servizio presso il CPIA di Udine, in collaborazione con l'Università di Padova che ha previsto sia seminari formativi tenuti da docenti dell'Università, focalizzati su unità di apprendimento (UDA), riconoscimento dei crediti e fruizione a distanza, che workshop di autoformazione che hanno avuto come tema l'utilizzo della tecnologia per la creazione di materiali digitali e la didattica a distanza.

Il Quadro Europeo per le competenze digitali degli Educatori (DigCompEdu), pubblicato nel 2017, grazie al lavoro del Centro di Ricerca della Commissione Europea, sottolinea infatti il ruolo degli educatori come modelli per le prossime generazioni e quindi la necessità che "siano dotati della competenza digitale di cui tutti i cittadini hanno bisogno per poter partecipare attivamente alla società digitale". Non si focalizza quindi sull'aspetto tecnico, ma sull'integrazione di competenze tecnologiche e didattiche per fornire agli studenti esperienze di apprendimento più efficaci, inclusive, personalizzate e innovative (Ghomi, Redecker 2019).

La sfida dell'educazione nell'era digitale, come viene sottolineato nel Piano Nazionale per la Scuola Digitale, non può essere quindi semplicemente legata alle tecnologie disponibili, ma deve “coniugare la crescente disponibilità *di tecnologie e competenze abilitanti, la rapida obsolescenza tecnologica e le nuove esigenze della didattica*” (PNSD 2015). Al centro del processo educativo non c'è quindi la tecnologia, ma i nuovi ambienti formativi e i modelli di interazione didattica che li caratterizzano. È in questa prospettiva che è nato il progetto CPIA Smart, che vede l'implementazione e la sperimentazione di un ambiente di apprendimento digitale multiforme.

L'ambiente di apprendimento

La prima fase della sperimentazione, che si è conclusa ad agosto 2020, ha visto l'implementazione del blog CPIA Smart e della pagina Facebook dell'istituto al quale si è aggiunto successivamente il canale YouTube CPIA Smart.

Il blog

Il termine “blog” è la contrazione della parola inglese *weblog*, formata da *web*, rete, e *log*, il diario di bordo dove il comandante della nave annota tutto quanto accade durante la navigazione. Diverse sono le definizioni che sono state date, tra queste: “sito web, diario online, incrocio tra web e forum, medium informale” (Dovigi 2003).

Relativamente all'esperienza presentata, la definizione che forse meglio si adatta è quella proposta da Cavedoni (2002) che caratterizza il blog come una multiforme scatola per idee. Idee per gli insegnanti, che possono utilizzare i materiali e gli spunti pubblicati, fornendo agli studenti le indicazioni, il supporto necessario per fruirne e il feedback; idee per gli studenti che lo possono utilizzare in base alle proprie esigenze e ai propri interessi, costruendo un ambiente di apprendimento personalizzato.



Figura 4: Blog CPIA Smart: <https://cpiasmart.blogspot.com>

Come rilevano Mancini e Ligorio (2007) i vantaggi del blog vanno rinvenuti nella semplicità di costruzione e gestione, nel fatto di non richiedere particolari competenze tecniche, nella facilità d'utilizzo da parte degli utenti, nell'immediata disponibilità dei contenuti, nella possibilità di conciliare il livello individuale e quello collettivo, mantenendo distinti i prodotti individuali e le rielaborazioni attraverso l'interazione degli utenti.

Il blog CPIA Smart, visualizzato nella figura 4, è stato implementato sulla piattaforma gratuita Blogger di Google e gestito, su base volontaria, da un gruppo di insegnanti alfabetizzatori che hanno costituito una comunità di pratica (Wenger 2006), condividendo scopi e saperi. Attraverso un'interazione regolare tramite incontri settimanali su Skype e contatti molto frequenti su una chat di WhatsApp creata ad hoc, è stato possibile mettere in atto un confronto continuo, lo scambio di conoscenze, la sperimentazione di software educativi, la condivisione di approcci e la riflessione sul lavoro svolto, affrontando collettivamente i problemi, cercando soluzioni e "imparando a fare meglio" (Wenger 2006). Riprendendo il gergo marinairesco, legato alla definizione della parola blog, nella fase iniziale si è navigato a vista, ma la messa in comune di conoscenze, abilità e competenze ha permesso di dare forma alla scatola delle idee e proporre giornalmente attività didattiche, suggerimenti per approfondimenti, argomenti di discussione, link a risorse esterne per l'apprendimento dell'italiano.

Il blog, soprattutto in un primo tempo, ha permesso di moltiplicare il materiale didattico a disposizione e renderlo patrimonio comune. È stato infatti richiesto a tutti gli insegnanti di italiano come L2 di condividere in un Padlet materiali testuali o multimediali, videolezioni, attività interattive autoprodotti all'interno della propria personale ricerca didattica. Il materiale raccolto, talvolta modificato per renderlo interattivo, è stato poi reso disponibile nel blog.

Sono stati sviluppati contenuti originali, sperimentando diversi software educativi per la creazione di attività pensate per l'utenza di riferimento e tenendo presente competenze, conoscenze e abilità delle unità di apprendimento.

Le attività sono state catalogate per livello (alfa, A1, A2, B1) e per abilità (ascolto, grammatica e lessico, lettura, produzione orale e produzione scritta). Una serie di attività è stata dedicata ai temi della cittadinanza: Costituzione, 25 aprile, Primo maggio, ecc....

È stato inoltre richiesto agli insegnanti di condividere link a siti e app per l'apprendimento della lingua italiana per creare un ambiente-repository a cui gli studenti possano accedere autonomamente.

La pagina Facebook

La pagina Facebook rivolta a tutta la comunità scolastica, composta da studenti, genitori, docenti, personale amministrativo, è stata creata per “far sentire che noi ci siamo ancora”, come ha sottolineato efficacemente un’insegnante. La finalità principale è quella di condividere informazioni e permettere l’interazione con il centro, inserendo con regolarità nuovi post. Oltre a rafforzare il rapporto con gli studenti iscritti, la pagina Facebook fornisce informazioni utili per potenziali nuovi studenti.



Figura 5: Pagina Facebook del Cpia di Udine: <https://www.facebook.com/cpia.udine/>

Le notizie pubblicate sono rivolte anche ai docenti: vengono fornite informazioni relative a eventi di formazione e link di approfondimento, in particolare sulla didattica a distanza, visto che molti docenti hanno messo in rilievo il senso di inadeguatezza e il disagio relativamente alle nuove modalità di interazione richieste. Particolare attenzione viene prestata all’attendibilità e qualità dei contenuti pubblicati.

Il canale YouTube

Lo studio esplorativo ha messo in luce che Youtube è particolarmente utilizzato dagli studenti anche per l’apprendimento della lingua italiana. Per questo motivo, una volta superata la fase emergenziale, nell’anno scolastico 2020/2021 il materiale video realizzato è stato raccolto e organizzato nel canale YouTube dell’istituto.

I video esplicativi possono essere visualizzati ovunque e in qualsiasi momento e danno la possibilità di sviluppare un proprio ritmo di apprendimento.

Gli studenti vengono inoltre incoraggiati a contribuire con propri materiali audio/video e ad assumere quindi un ruolo da protagonisti.

La valutazione del progetto CPIA Smart

Per valutare le attività svolte è stato proposto ai docenti del dipartimento di alfabetizzazione un questionario online. Purtroppo, visto il perdurare della situazione di emergenza, non è stato possibile coinvolgere gli studenti nelle attività valutative.

Analizzando i dati raccolti, risulta che l'ambiente digitale implementato è stato uno strumento efficace per rispondere alla situazione di emergenza, soprattutto nella fase iniziale di disorientamento. In particolare, il blog, che ha supportato le attività di erogazione di didattica a distanza, mettendo a disposizione quotidianamente materiali e suggerimenti, è stato utilizzato dai tre quarti degli insegnanti giornalmente o comunque spesso. Un quarto dei docenti ha assegnato e poi valutato attività specifiche presenti nel blog, motivando gli studenti al suo utilizzo. Sono state create, sperimentando un ventaglio di software educativi, molte attività adatte ai livelli linguistici e utili per sviluppare le diverse abilità: tutte le attività possono essere svolte direttamente dai dispositivi elettronici, in maniera interattiva, senza bisogno di stampare i contenuti e re-inviare gli elaborati. Questo materiale costituisce un'importante risorsa anche per la realizzazione attualmente in corso delle unità di FAD (formazione a distanza) istituzionali previste dalla normativa.

Emergono però alcune criticità: la prima riguarda il problema della relazionalità e dell'interazione che è rimasta limitata nonostante siano state messe in atto strategie diversificate; ciò porta a pensare alla necessità di valutare l'implementazione di spazi digitali diversi dove gli studenti possano collaborare online.

La seconda criticità riguarda le competenze digitali dei docenti e degli studenti. I risultati del questionario mostrano che la metà degli insegnanti prima dell'emergenza Covid non aveva frequentato corsi di formazione specifici e utilizzava in maniera ridotta le tecnologie digitali nelle attività in classe. Va però rilevato che la chiusura delle strutture scolastiche ha reso necessario rivedere le modalità di fare scuola e passare completamente al digitale: gli insegnanti riconoscono che la necessità d'uso abbia portato da un lato a una maggiore consapevolezza delle potenzialità degli strumenti e dall'altro a un incremento delle competenze in tutte le aree del Quadro europeo per le competenze digitali degli educatori (DigCompEdu). In particolare, chi ha fatto parte del gruppo operativo ha acquisito competenze maggiori rispetto ai colleghi.

Una terza criticità concerne la condivisione sia dei materiali che delle responsabilità che viene ritenuta importante, ma che nella realtà dei fatti fatica a realizzarsi: i dati mostrano come la condivisione dei materiali sia stata limitata e ridotta ad alcuni insegnanti, nonostante la maggioranza dichiari di averne creati.

La pagina Facebook si è rivelata un punto di riferimento informativo per gli studenti e si ritiene che possano esserne sfruttate maggiormente le potenzialità legate all'interazione. Anche la formazione in Moodle è stata funzionale alle esigenze di confronto e di sostegno in un momento particolarmente impegnativo come quello dell'emergenza Covid.

Se volessimo guardare a quanto realizzato con occhio etnografico, potremmo dire di aver osservato sul campo una trasformazione dei quadri culturali di riferimento dei docenti e, conseguentemente, delle pratiche professionali messe in campo.

Possiamo dire che la pandemia ha fatto letteralmente volare i banchi (Bonetti, 2020) obbligando tutti gli attori della scuola, in primo luogo i docenti, ad aprire una riflessione tra i molteplici interlocutori interessati alla prassi educativa su bisogni, domande e riflessioni riguardanti il senso del lavoro educativo e delle possibilità offerte oggi dalla formazione d'aula e dai processi formativi fuori e oltre l'aula.

È proprio l'aula, infatti, il primo campo di ricerca e di relazioni; luogo, per eccellenza, di incontro con un mondo fatto di infinite differenze. Nello stesso tempo, ciò che sta e avviene fuori dalle aule offre un'occasione unica per guardare alla scuola da un altro punto di vista.

Le tecnologie digitali e le "geografie del quotidiano", che abbiamo visto all'opera nei lunghi giorni della DAD, hanno portato docenti e studenti a considerare in modo nuovo e trasformativo il fare scuola in tutti i suoi molteplici aspetti. I docenti hanno dovuto reimparare ad insegnare, gli studenti hanno scoperto che competenze ritenute marginali possono essere centrali per costruire processi di apprendimento maggiormente personalizzati. In particolare, per i docenti si è trattato, e si tratta, di prendere atto del fatto che le tecnologie sono parte integrante della vita e dei processi di apprendimento degli studenti che, quindi, devono essere osservati e valutati a partire da questa prospettiva. Questo richiede una rinnovata consapevolezza e rinnovate competenze professionali. Non è possibile capire la vita online, in particolare sullo smartphone, senza le competenze trasversali che consentono di valorizzare e mettere in chiaro tutti quegli elementi mediati dalla tecnologia che hanno enormi conseguenze sulla vita delle persone e sui rapporti primari, inclusi i rapporti nella scuola e con la società di accoglienza per gli studenti migranti. Diventano allora rilevanti non solo le conoscenze disciplinari, la valutazione di ciò che insegniamo, ma divenire parte della vita sociale online per comprenderne gli usi quotidiani come l'uso delle mappe, la ricerca di informazioni, il controllo della salute, l'ascolto della musica e tutto l'ampio ventaglio di altre attività online (Miller et al., 2021).

Questo approccio all'uso delle tecnologie nella scuola impone di ripensare la scuola stessa come uno spazio permeabile e aperto all'esterno e, nello stesso tempo, come progetto rizomatico verso i territori e la quotidianità degli studenti. L'addestramento dei docenti e degli studenti a uno sguardo antropologico può essere un modo per accompagnare le disruptive innovazioni che stiamo attraversando.

L'impatto del progetto

L'emergenza sanitaria è stata un'opportunità per velocizzare il processo di digitalizzazione del CPIA, creando un ambiente di apprendimento innovativo, supportato dall'utilizzo delle tecnologie, e innestando un processo di cambiamento che è ancora in corso.

Il blog, infatti, è ancora attivo e viene regolarmente aggiornato; inoltre, nell'anno scolastico 2020/2021, i prodotti digitali del progetto di ricerca sono stati integrati in maniera più efficace nella "vita scolastica" dell'istituto. L'ambiente di apprendimento online si è evoluto in tre direzioni:

- è stato ampliato con la creazione del Canale YouTube del CPIA dove viene raccolto il materiale video creato;
- è stato creato, in via sperimentale, un canale Telegram che rimanda ai post pubblicati sul blog e si sta valutando l'utilizzo di altri canali come Instagram e Tik Tok, anche a seguito di un confronto con altri CPIA che hanno sperimentato queste modalità;
- è stato integrato con gli strumenti istituzionali come Gsuite e Google Classroom.

Riguardo l'ultima direzione di sviluppo, ossia la maggiore integrazione del progetto con gli strumenti dell'istituto, va rilevato che nel Piano Didattica Digitale Integrata del CPIA di Udine per l'anno scolastico 2020/21, il blog CPIA Smart è stato individuato come uno degli strumenti per:

- assicurare unitarietà all'azione didattica e alla comunicazione con i corsisti;
- semplificare la fruizione delle lezioni a distanza;
- semplificare il reperimento dei materiali;
- rendere fruibile l'offerta formativa da qualunque tipo di *device* (smartphone, tablet, pc).

È stato inoltre nominato un responsabile per la progettazione e la produzione di unità di apprendimento da fruire a distanza e per il supporto della didattica integrata a distanza. Il materiale creato e attualmente archiviato all'interno del blog verrà utilizzato per la costruzione delle UDA d'istituto fruibili a distanza.

Alla luce di quanto la ricerca ha evidenziato, l'istituto è intervenuto su quelle che sono state alcune delle criticità individuate nella realizzazione del progetto, in particolare le competenze digitali dei docenti e quelle degli studenti.

Per i primi è stato organizzato un corso di formazione online e un corso di autoformazione sull'utilizzo dei software educativi per la costruzione di materiali digitali da fruire a distanza.

Per i secondi, prima di iniziare le attività didattiche (attualmente erogate in massima parte in presenza) è stata proposta un'unità di apprendimento sull'utilizzo delle tecnologie, che comprende anche le modalità di accesso e utilizzo al blog, tenuta dagli insegnanti di tecnologia in compresenza con gli insegnanti alfabetizzatori. Ciò ha indubbiamente compor-

tato un uso più consapevole e attivo dello strumento da parte degli studenti, testimoniato dal maggior numero di interazioni. Inoltre, gli studenti sono tutti stati dotati, al momento dell'iscrizione, di un'identità digitale, cosa che precedentemente non avveniva.

La pandemia: un'occasione di innovazione?

La situazione pandemica determinatasi a marzo 2020 ha obbligato le istituzioni scolastiche in generale e anche il CPIA di Udine a fare i conti con le criticità e le debolezze di sistema. Il fenomeno della didattica a distanza nelle scuole, infatti, ha portato i docenti e i dirigenti a ragionare su come rispondere all'emergenza, ma anche a riflettere sul mutamento dello scenario pedagogico e del sistema formativo all'interno degli istituti scolastici.

Il report di INDIRE (2020) *Report integrativo relativo all'indagine sulle pratiche didattiche durante il lockdown* mette in luce alcuni dati interessanti. In primo luogo, la ricerca evidenzia come tratto caratteristico del periodo emergenziale pratiche didattiche basate sulla trasposizione della didattica tradizionale frontale nella DAD, attraverso la modalità della lezione in video-conferenza e l'assegnazione di risorse per lo studio e gli esercizi. In generale, la ricerca mette in evidenza come la tendenza a riprodurre la didattica frontale sia connessa alle competenze digitali dei docenti. I docenti che dimostrano maggior confidenza con gli strumenti della didattica a distanza manifestano anche una forte propensione a sviluppare la propria professionalità anche in questa direzione.

Per quanto riguarda i CPIA, la riforma dell'istruzione degli adulti in Italia, introdotta con il DPR 263/2012, vede nell'introduzione della fruizione a distanza una delle principali innovazioni organizzative e didattiche. Gli apprendenti possono fruire a distanza una parte del percorso richiesto all'atto dell'iscrizione, in misura di regola non superiore al 20% del monte ore complessivo. L'uso delle ICT risponde alle necessità di personalizzazione dell'apprendimento, contribuendo a garantire un accesso non discriminatorio alle opportunità educative.

Diverse esperienze, anche in ambito europeo (Codagnone, Kluzer 2011), hanno infatti dimostrato che le ICT possono essere utilizzate per affrontare anche le sfide poste dall'insegnamento della L2 a platee spesso molto eterogenee.

D'altro canto, il crescente utilizzo delle ICT nella vita quotidiana dei migranti (Codagnone, Kluzer 2011; Miller et al. 2021) genera processi informali di apprendimento sia delle ICT, sia di diversi codici comunicativi che favoriscono la riduzione della marginalità.

L'uso delle tecnologie, infatti, assicura la possibilità di:

- creare opportunità di fruizione a distanza per gli utenti immigrati con bassi livelli di scolarità;

- personalizzare i percorsi di apprendimento riconoscendo anche le competenze informali;
- garantire un accesso non discriminatorio alle opportunità educative dei CPIA riducendo le barriere di tempo e spazio.

Le attività qui documentate hanno consentito di avviare il raggiungimento di queste finalità, lavorando su obiettivi legati alla formazione dei docenti, all'organizzazione degli ambienti di apprendimento e all'organizzazione del curriculum e declinati su due livelli:

- migliorare le competenze dei docenti sull'uso delle ICT per la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi;
- migliorare la capacità dei docenti di integrare nella didattica diversi strumenti che facilitino la fruizione a distanza.

Da queste indicazioni che abbiamo cercato di mettere all'opera nelle azioni progettuali qui descritte, emerge un nuovo modello di epistemologia della pratica, in cui la pratica professionale è intesa come indagine riflessiva, contraddistinta dall'azione del professionista nel ruolo del ricercatore che riflette responsabilmente sull'azione e nel corso dell'azione. La formazione, infatti, deve ispirarsi a criteri di ricerca-azione, orientarsi alla produzione di ipotesi didattiche, alla loro sperimentazione in classe, alla loro validazione, ed è quindi fondamentale assicurare un adeguato sostegno in termini di qualità dei metodi, di ricerca, di verifica degli esiti (MIUR 2016, p. 61). Zoletto e Zanoni (2019, p.13) parlano di R-A come "risposta alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei" e osservano che in istituzioni scolastiche ad alta presenza migratoria, come i CPIA, la R-A costituisce una metodologia privilegiata per il ruolo assunto dai docenti che diventano "co-ricercatori" e sono dunque protagonisti di tutte le fasi della ricerca a partire dall'individuazione della situazione problematica fino ad arrivare alla rimodulazione delle pratiche pedagogiche e didattiche. In questo processo, i saperi e le competenze dei singoli insegnanti vengono valorizzati e ricontestualizzati e il confronto tra colleghi potrebbe contribuire, secondo Zoletto (2019), a focalizzare l'attenzione sul modo di fare scuola e sulle azioni messe in atto più che sulle appartenenze degli studenti a determinati gruppi socio-culturali e alla criticità connesse. Bove (2019) aggiunge che la R-A si rivela una metodologia particolarmente utile per gli insegnanti che operano in contesti educativi plurali, dove si intrecciano aspetti culturali, valoriali, socio-economici, in quanto permette loro di sviluppare competenze critico-riflessive utili per superare la distanza tra teoria e prassi e analizzare con sistematicità e rigore le pratiche educative e didattiche al fine di creare spazi di apprendimento interculturali che garantiscono la "qualità" del fare.

La direzione della responsabilità sulla "qualità" del fare va percorsa sia a livello personale che professionale e coinvolge la capacità di fare scelte che assumono un valore trasformativo ed emancipativo sia dei contesti che delle persone che si trovano a vivere la pan-

demia (Mezirow 2003). Si tratta di ripensare i significati dell'atto educativo e di farsi carico dei bisogni formativi dei soggetti, garantendo un'offerta formativa concepita come "spazio" di condivisione e di cura.

Nei OPIA, infatti, "[...] gli studenti con background migratorio possono imparare una con-cittadinanza ancorata al contesto nazionale e insieme aperta a un mondo sempre più grande, interdipendente, interconnesso. [...] si "allenano" a convivere in una pluralità diffusa. [...] Famiglie e comunità con storie diverse possono imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune" (MIUR 2015, p. 1).

L'esperienza documentata nel progetto OPIA Smart mostra come efficaci contesti di apprendimento online, organizzati in modalità inclusiva e tenendo conto delle competenze informali degli studenti, possono rappresentare insostituibili strumenti per garantire che la particolare utenza scolastica dei migranti ampli gli spazi di apprendimento e quindi le possibilità di inclusione.

Bibliografia

AbuJarour, S., (2018), *Digital integration: The role of ICT in social inclusion of refugees in Germany. Dissertation Proposal Paper*, University of Potsdam, Germany.

AbuJarour, S., Krasnova, H., (2017), *Understanding the role of ICTs in promoting Social Inclusion: The case of Syrian Refugees in Germany*, Paper presented at the Twenty-Fifth European Conference on Information Systems (ECIS), Guimarães, Portugal.

AbuJarour, S., Wiesche, M., Díaz Andrade, A., Fedorowicz, J., Krasnova, H., Olbrich, S., Tan, C., Urquhart, C., Venkatesh, V., (2019), ICT-Enabled Refugee Integration: A research Agenda, *Communications of the Association for Information Systems (CAIS)*, 44, pp. 874-891.

Berbyuk Lindström, N., Sofkova Hashemi, S., Bartram, L., Bradley, L., (2017), Mobile resources for integration: how availability meets the needs of newly arrived Arabic-speaking migrants in Sweden, in Borthwick, K., Bradley, L., Thouëseny, S., eds., *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017*, pp. 40-45. (doi: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2027.eurocall2017.686>).

Bonetti, R., a cura di, (2020), *Far volare i banchi*, Bologna, BUP Bononia University Press.

Bove, C., (2019), Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale, *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), pp. 76-89.

Bradley, L., Berbyuk Lindström, N., Soflova Hashemi, S., (2017), Integration and language learning of newly arrived migrants using mobile technology, *Journal of Interactive Media in Education*, 1(3), pp. 1-9. (doi:<https://doi.org/10.5334/jime.434>)

Cavedoni, A., (2002), Weblog, le molte forme di una scatola per idee. *Internet news*, 9. [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://cavedoni.com/2002/10/weblog> (Data di accesso: 15 settembre 2022).

Codagnone, C., Kluzer, S., (2011), ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe, *JRC Scientific and Technical Reports*, European Union, Luxembourg.

Collin, S., Karsenti, T., (2012), ICT and migration: A conceptual framework of ICT use by migrants, in Amiel, T., Wilson, B., eds., *Proceedings of EdMedia 2012-World Conference on Educational Media and Technology*. Denver, Colorado: pp. 1492-1497. [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://www.learntechlib.org/primary/p/40945/> (Data di accesso: 15 settembre 2022).

Dekker, R., Engbersen, G., Klaver, J., Vonk, H., (2018), Smart refugees – How Syrian Asylum migrants use social media information in migration decision making, *Social Media + Society*. (doi:10.1177/2056305118764439)

Diaz Andrade, A., Doolin, B., (2016), Information and Communication Technology and the social inclusion of refugees, *MIS Quarterly*, 40(2), pp. 405-416. (doi: 10.25300/MISQ/2016/40.2.06).

Diminescu, D., (2002), Les migrations à l'âge des Nouvelles technologies, *Hommes et Migrations*, 1240, pp. 6-9.

Diminescu, D., (2008), The connected migrant: an epistemological manifesto, *Social Science Information*, 47(4), pp. 565-579. (doi:10.1177/0539018408096447)

Diminescu, D., (2012), Introduction: Digital methods for the exploration, analysis and mapping of e-diaporas, *Social Science Information*, 51(4), pp. 451-458. (doi: 10.1177/0539018412456918).

Diminescu, D., Nicolosi, G., (2019), Les risques et les opportunités de la migration connectée, *Socio-anthropologie*, 40, pp. 202-212.

Dovigi, M., (2003), *Weblog. Personal publishing*, Milano, Apogeo.

Gaved, M., Peasgood, A., (2017), Fitting in versus Learning: A Challenge for Migrants Learning Languages Using Smartphones, *Journal of Interactive Media in Education*, 1(1), pp.1-13. (doi: <https://doi.org/10.5334/jime.436>)

Ghomi, M., Redecker, C., (2019), *Digital Competence of Educator (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-Assessment Instrument for Teachers' Digital Competence*. Paper presented at the 11th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU), Heraklion, Crete, Greece.

Gillespie, M., Ampofo, L., Cheesman, M., Faith, B., Iliadou, E., Issa, A., Skleparis, D., (2016), *Mapping refugee media journeys: Smartphones and Social Media Networks*, Milton Keynes. The Open University/France Médias Monde.

Hepp, A., Bozdog, C., Suna, L., (2011), Mediatized migrants: Media cultures and communicative networking in the diaspora, in Fortunati, L., Pertierra, R., Vincent, J., eds., *Migrations, Diaspora, and Information technology in Global Societies*, New York, Routledge.

INDIRE, (2020), *Report integrativo relativo all'indagine sulle pratiche didattiche durante il lockdown*. [Online] <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (Data di accesso: 15 settembre 2022).

Jenkins, H., (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press.

Kukulska-Hulme, A., (2009), Will mobile learning change language learning?, *RECALL*, 21(2), pp. 157-165.

Kukulska-Hulme, A., (2018), Mobile-assisted language learning, in Chapelle, C.A., ed., *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley, pp. 1-9. [Online] Consultabile all'indirizzo: http://oro.open.ac.uk/57023/1/_userdata_documents5_ak35_Desktop_Accepted%20Manuscript_Concise%20Encyclopedia.pdf (Data di accesso: 15 settembre 2022).

Kukulska-Hulme, A., (2019), Mobile language learning innovation inspired by migrants. *Journal of learning for development*, 6(2), pp. 116-129.

Kukulska-Hulme, A., Gaved, M., Paletta, L., Scanlon, E., Jones, A., Brasher, A., (2015), Mobile Incidental Learning to Support the Inclusion of Recent Immigrants, *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 7(2).

Latonero, M., Poole, D., Berens, J., (2018), *Refugee Connectivity: A survey of mobile phones, mental health, and privacy at Syrian Refugee Camp in Greece*, Harvard Humanitarian Initiative, Data & Society Research Institute, Harvard. [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://datasociety.net/output/refugee-connectivity/> (Data di accesso: 15 settembre 2022).

Leurs, K., Ponzanesi, S., (2018), Connected migrants: Encapsulation and cosmopolitanization. *Popular Communication*, 16(1), pp. 4-20. (doi:10.1080/15405702.2017.1418359)

- Licoppe, C., (2004), "Connected" presence: the emergence of a new repertoire for managing social relationships a changing communication technospace, *Environment and Planning D: Society and Space*, 22, pp. 135-156. (doi: 10.1068/d323t).
- Madianou, M., (2014), Smartphones as Polymedia, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19, pp. 667-680.
- Mancini, I., Ligorio, B., (2007), *Progettare scuola con i blog. Riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli.
- Mezirow, J., (2003), *Apprendimento trasformativo*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Miller, H., et al., (2021), *The Global Smartphone: Beyond a youth technology*, London, UCL Press.
- MIUR, (2015), *Diversi da chi*. [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410> (Data di accesso: 15 settembre 2022).
- MIUR, (2016), *Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019*. [Online] Consultabile all'indirizzo: https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf (Data di accesso: 15 settembre 2022).
- Nedelcu, M., (2009), *Le migrant online. Nouveaux modèles migratoires à l'ère du numérique*, Paris, L'Harmattan.
- Nedelcu, M., (2016), Online migrants, in Friese, H., Rebane, G., Nolden, M., Schreiter, M., eds., *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*, Wiesbaden. Springer: 1-8. (doi 10.1007/978-3-658-08460-8_35-1)
- Nedelcu, M., Soysüren, I., (2020), Precarious migrants, migration regimes and digital technologies: the empowerment-control nexus, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 8, pp. 1-16. (doi: 10.1080/1369183X.2020.1796263).
- Nedelcu, M., Wyss, M., (2016), "Doing family" through ICT-mediated ordinary co-presence: Transnational communication practices of Romanian migrants in Switzerland, *Global Networks*, 16(2), 17. (doi: 10.1111/glob.12110).
- Ponzanesi, S., Leurs, K., (2014), On digital crossing in Europe. *Journal of Migration and Culture*, 5(1), pp. 3-22. (doi: 10.1386/cjmc.5.1.3_1).
- Ros, A., González, E., Marín, A., Sow, P., (2007), *Migration and information flows: A new lens for the study of contemporary international migration* [Online] Consultabile all'indirizzo: http://uoc.edu/in3/dt/eng/ros_gonzalez_marin_sow.pdf (Data di accesso: 15 settembre 2022).
- Sayad, A., (1999), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Wenger, E., (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Zoletto, D., (2019), Formarsi insieme in scuole ad alta complessità socio-culturale. Ricerca-Azione e collaborazione tra docenti, in Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., Zoletto, D., *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche*, Milano, Franco Angeli, Milano.
- Zoletto, D., Zanon, F., (2019), La ricerca-azione come "risposta" alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei: Responsabilità sociale dell'università e formazione in servizio degli insegnanti, *LLL - Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), pp. 13-25.

Note sugli autori

Roberta Altin, professoressa associata e docente di Antropologia culturale all'Università degli Studi di Trieste, si occupa di migrazioni transnazionali, di antropologia pubblica e museale. È coordinatrice del CIMCS, Centro Interdipartimentale sulle Migrazioni e Cooperazione allo sviluppo Sostenibile dell'Università degli Studi di Trieste ed è delegata Scholars at Risk. Fa parte della redazione della rivista "Antropologia Pubblica" ed è vice-presidente SIAA – Società Italiana di Antropologia Applicata.

raltin@units.it

Giuseppe Grimaldi è affiliato all'Università degli Studi di Trieste (Dipartimento di Studi Umanistici) dove insegna Antropologia dei contesti educativi. La sua attività di ricerca si focalizza principalmente sulle modalità attraverso cui le migrazioni stanno impattando sui concetti di cittadinanza, identità e spazio con attenzione specifica ai figli dei migranti, alla scuola e al nesso tra migrazioni e agricoltura. Nel 2019 ha fondato l'associazione Frontiera Sud Aps, un progetto di ricerca-intervento sul nesso tra migrazioni e identità locale nel Mezzogiorno italiano.

giuseppe.grimaldi@units.it

Maria Cristina Cesaro, antropologa, da diversi anni si occupa di tematiche legate alla dispersione scolastica in contesti eterogenei, portando avanti interventi di ricerca-azione nelle scuole secondarie di Trieste nell'ambito del progetto dell'Università degli Studi di Trieste FAMI IMPACTFVG. In passato, ha condotto lunghi periodi di ricerca sul campo in Asia Centrale cinese, esplorando le dinamiche identitarie tra la minoranza uigura e la maggioranza dominante cinese Han. Ha inoltre collaborato a numerosi progetti di ricerca applicata sul tema delle migrazioni da e verso l'Italia.

mcesaro@units.it

Paolo Sorzio insegna Progettazione e documentazione educativa presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Trieste ed è coordinatore del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (Università di Trieste). Tra i suoi interessi di ricerca, le pratiche sociali dell'apprendimento e la metodologia di ricerca qualitativa. Ha lavorato in numerosi progetti europei nella costruzione di linee guida per insegnanti, cercando una complementarità tra misurazione e descrizione qualitativa.

psorzio@units.it

Caterina Bembich è ricercatrice di Pedagogia sperimentale all'Università degli Studi di Trieste, dove insegna Pedagogia sperimentale e Strumenti e tecniche della ricerca educativa. I suoi principali temi di ricerca vertono sui fattori di rischio e di protezione nei contesti educativi vulnerabili; sulla progettazione educativa per il contrasto alla dispersione scolastica; sulla riflessione metodologica nella ricerca empirica in campo educativo; sui processi inclusivi affrontati attraverso metodologie innovative.

cbembich@units.it

Federica Misturelli si è laureata in Storia e Filosofia, con una tesi in Storia delle tradizioni popolari, presso l'Università degli Studi di Trieste. Ha ottenuto un Master in Linguistica applicata e successivamente un PhD in Cooperazione e sviluppo presso l'Università di Reading in Gran Bretagna. Dopo aver lavorato all'estero per 14 anni, è tornata a Trieste. Dal 2009 lavora presso il CIOFS FP ETS FVG come formatrice, coordinatrice degli assi culturali e responsabile dei progetti internazionali.

federica.misturelli@ciofs.it

Adriana Salvin, laureata in psicologia socio-culturale presso l'Università degli Studi di Trieste e laureanda in lettere, lavora al CIOFS dal 2006. Adriana è tutor e referente dell'orientamento, oltre che formatrice.

adriana.salvin@ciofs.it

Giulia Zanfabro, dottoressa di ricerca in Teoria della letteratura, insegna materie letterarie e italiano L2 al CPIA di Trieste e Strategie di apprendimento linguistico all'Università di Pola. Attualmente, i suoi principali interessi di ricerca riguardano la didattica dell'italiano come L2, la letteratura giovanile e l'inclusione scolastica.

giulia.zanfabro@gmail.com

Denise Tonelli, docente di italiano come lingua seconda e lingua straniera con una pluriennale esperienza di insegnamento sia in Italia che all'estero, ha conseguito un dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione con una tesi sull'uso delle tecnologie, e in particolare dello smartphone, a sostegno dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano nei centri provinciali per l'educazione degli adulti. I suoi interessi di ricerca comprendono il fenomeno migratorio e l'integrazione linguistica dei migranti, l'educazione degli adulti, la didattica digitale, il plurilinguismo.

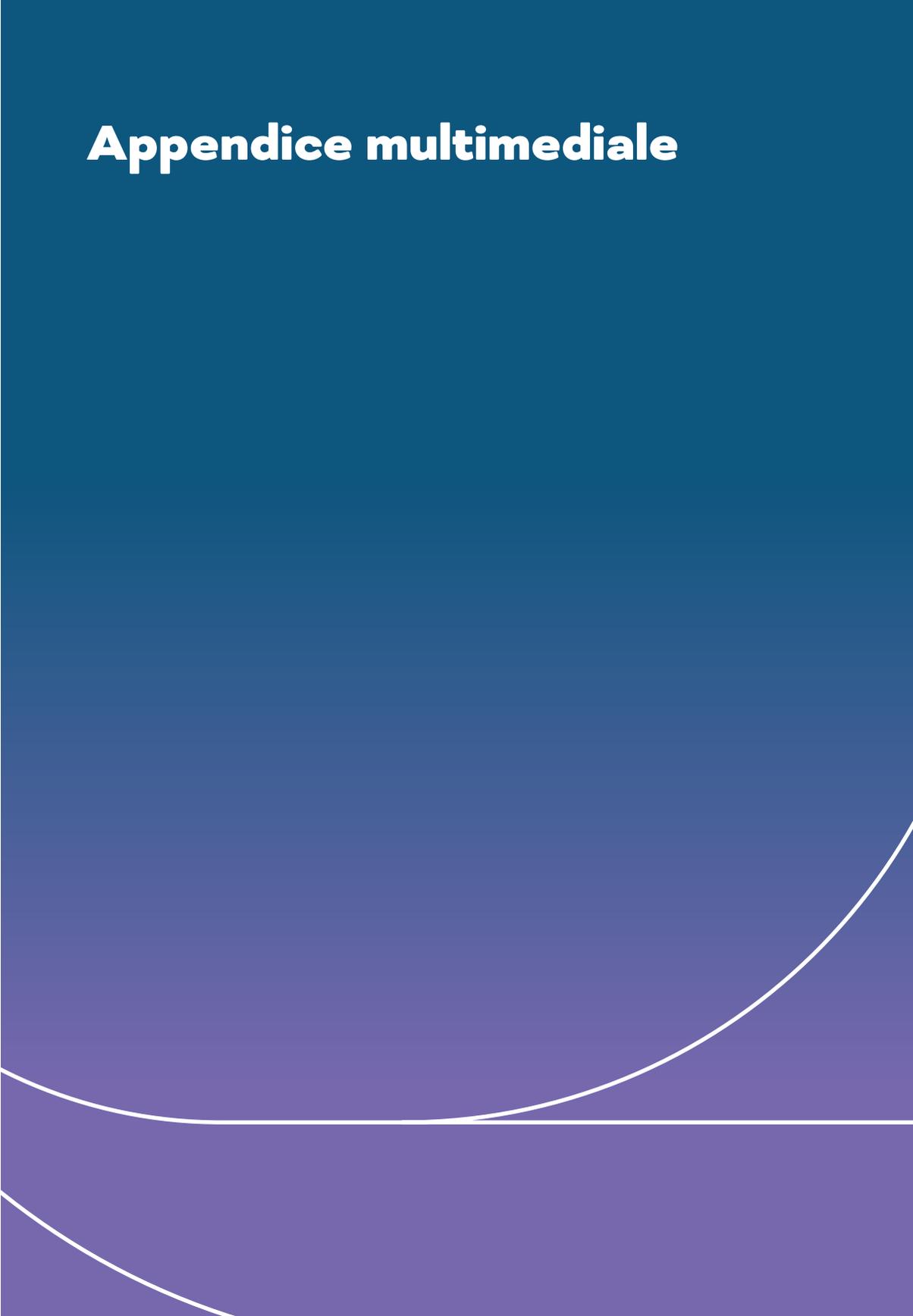
denise.tonelli@cpiaudine.edu.it

Flavia Virgilio è dirigente scolastica del Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti (CPIA) di Udine e docente a contratto all'Università degli Studi di Udine. Si occupa di antropologia dell'educazione e di educazione degli adulti con particolare attenzione ai contesti informali e internazionali.

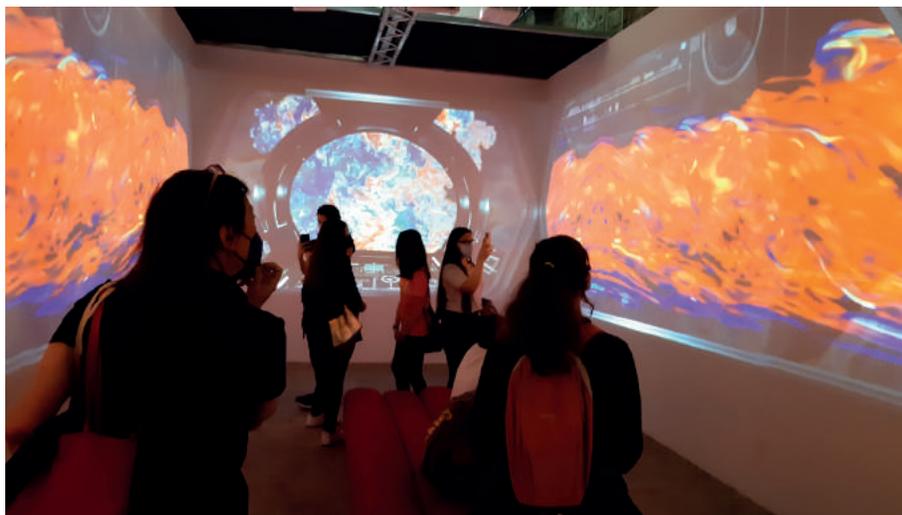
flavia.virgilio66@gmail.com



Appendice multimediale

The background of the page is a vertical gradient from dark blue at the top to a lighter purple at the bottom. Three white curved lines are drawn across the lower half of the page, starting from the left edge and curving towards the right, creating a sense of movement and design.

Percorsi di ricerca-azione realizzati nell'anno scolastico 2019-2020



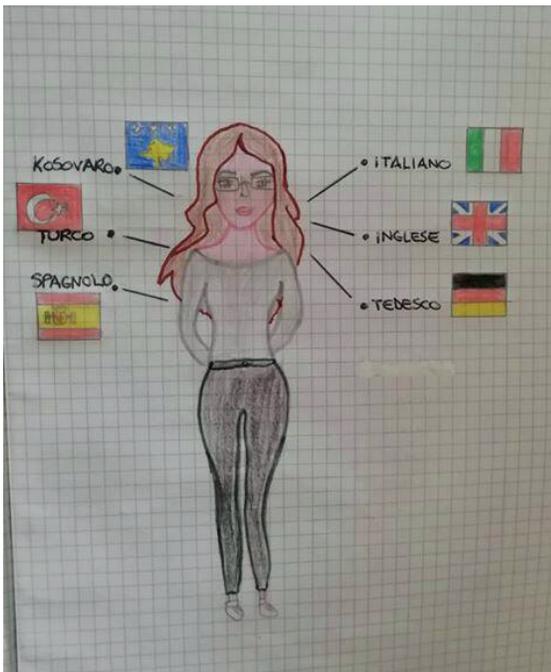
Visita con la classe 3C della scuola F.lli Fonda Savio – Manzoni (IC Marco Polo, Trieste) all'Immaginario Scientifico – Science Centre dove sono stati esposti alcuni dei loro lavori realizzati l'anno precedente durante il percorso di ricerca-azione (Trieste, 28 maggio 2021)



Kosovo

Mi manca tantissimo il Kosovo perché è il luogo dove sono nata e cresciuta. In questo Paese c'è ~~anche~~ ^{soprattutto} la mia infanzia, la mia famiglia e tutti i ricordi da piccola. In Kosovo mi mancano soprattutto i nonni, mio nonno non c'è più, ma mia nonna sì. Alla morte di mio nonno, mi disse anche se lui non ci sarà di venire sempre nel luogo di nascita, era la persona alla quale trascorrevi maggiormente il tempo.

Materiali realizzati tra aprile e maggio 2020 dalle alunne della 2C della Scuola secondaria di primo grado F.lli Fonda Savio - Manzoni di Trieste durante un percorso di ricerca-azione in DAD



Materiale multimediale prodotto nel corso dei laboratori di Trieste e Monfalcone durante l'anno scolastico 2021-2022



Monfyblog: laboratorio di produzione di materiale audiovisuale dell'istituto ISIS Pertini di Monfalcone.

<https://monfyblog.tumblr.com/>



I video prodotti dai partecipanti al laboratorio sono pubblicati sul canale Youtube del Monfyblog:



mini inchiesta sull'uso del cellulare a scuola:
<https://www.youtube.com/watch?v=vEp1LclGJhY>



inchiesta sul cantiere navale di Monfalcone:
<https://www.youtube.com/watch?v=yRHAjNqheKU>



Il laboratorio realizzato a Monfalcone è documentato nel video *Monfyblog* di Francesco Cibati prodotto da Rawsight (maggio 2022):

<https://vimeo.com/rawsight/monfyblog>
(password: Monfyblog)



Il laboratorio di animazione teatrale realizzato a Trieste è documentato nel video *Tra cinque anni* di Francesco Cibati prodotto da Rawsight (maggio 2022):

<https://vimeo.com/rawsight/hangar>
(password: Hangar)



“Ci stiamo dentro”: evento finale del progetto FAMI IMPACTFVG presso l'ex-lavatoio di San Giacomo, Trieste, 28 maggio 2022



L'ex-lavatoio di San Giacomo, Trieste



M. Cristina Cesaro, Giuseppe Grimaldi, Valentina Milan, Roberta Altin introducono l'evento

***Tra cinque anni...* alcuni momenti dello spettacolo teatrale**



Le veggenti annunciano a Djiby il suo futuro



Monju, Djiby e Senat commentano i loro responsi



Monju recita una poesia in bengalese



Conclusion: gli attori salutano e ringraziano il pubblico

Presentazione dei documentari



Studenti dell'ISIS Pertini di Monfalcone presentano al pubblico il documentario *Il cantiere di Monfalcone*, prodotto nel corso del laboratorio Monfyblog (<https://www.youtube.com/watch?v=yRHAjNqhEKU>)



Proiezione dei documentari *Monfyblog* (<https://vimeo.com/rawsight/monfyblog> password: Monfyblog) e *Tra cinque anni* (<https://vimeo.com/rawsight/hangar> password: Hangar).

Finito di stampare nel mese di ottobre 2022 presso
GECA Industrie Grafiche - San Giuliano Milanese (MI)