

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 15 n. 1

Gennaio-Giugno 2024

ISSNe 2284-015X

**Pedagogia Speciale, Terza Missione
e impatto sociale: riflessioni e pratiche
per una comunità inclusiva**
**Special Education, Third Mission
and Social Impact: Reflections and practices
for an inclusive community**

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 15 n.1

Gennaio-Giugno 2024

**Pedagogia Speciale, Terza Missione
e impatto sociale: riflessioni e pratiche
per una comunità inclusiva**
**Special Education, Third Mission
and Social Impact: Reflections and practices
for an inclusive community**

FrancoAngeli 

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Education Sciences & Society (ESS) is an international scholarly open access, peer reviewed biannual journal. The journal aims at highlighting and discussing the main issues arising in the pedagogical and didactical fields. The journal objective is also to provide the educational scientific community with the state-of-the-art and tools to interpret the ongoing debate. The issues of **Education Sciences and Society** offer their professional and academic knowledge in the fields of General Pedagogy, Philosophy of Education, Social Pedagogy, Learning and Teaching, Technology of Education, Special Education and Education Research and related disciplines.

Editors in Chief/Direttori: Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Editorial Committee/Comitato Editoriale

Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Ilaria D'Angelo (Università di Macerata, Italia); Noemi Del Bianco (Università di Macerata, Italia); Tommaso Farina (Università di Macerata, Italia); Laura Fedeli (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Francesca Gratani (Università di Macerata, Italia); Grazia Romanazzi (Università Telematica Pegaso, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Direction Committee/Co-Direttori

Fabrizio d'Aniello, Rosita Deluigi, Catia Giaconi, Lorella Giannandrea, Luca Girotti, Chiara Sirignano, Massimiliano Stramaglia, Raffaele Tumino

Scientific Committee/Comitato Scientifico

Serge Agostinelli (Université Paul Cezanne de Marseille, France); Marguerite Altet (Université de Nantes, France); Anna Ascenzi (Università di Macerata, Italia); Massimo Baldacci (Università di Urbino, Italia); Vitalij G. Bezrogov (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Boris M. Bim-Bad (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Marc Bru (Université de Toulouse, Francia); Renza Cerri Musso (Università di Genova, Italia); Cristina Coggi (Università di Torino, Italia); Piero Crispiani (Università di Macerata, Italia); Elio Damiano (Università di Parma, Italia); Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Louvain-La Neuve, Belgio); Juan Manuel De Pablos Pons (Universidad de Sevilla); Gaetano Domenici (Università di Roma Tre, Italia); Yrjö Engeström (University of Helsinki, Finlandia); Franco Frabboni (Università di Bologna, Italia); Luciano Galliani (Università di Padova, Italia); Jim Garrison (Virginia Tech University, U.S.A.); Larry Hickman (Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.); Jean Houssaye (Université de Rouen, Francia); José Antonio Ibañez-Martin (Universidad de Madrid, Spagna); Cosimo Raffaele Laneve (Università di Bari, Italia); Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Quebec, Canada); Susanna Mantovani (Università di Milano Bicocca, Italia); Anna Maria Mariani (Università di Torino, Italia); Luigina Mortari (Università di Verona, Italia); Maria Teresa Moscato (Università di Bologna, Italia); Anatolij V. Mudrik (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra, Spagna); Luigi Pati (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Philippe Perrenoud (Université de Genève, Svizzera); Minerva Franca Pinto (Università di Foggia, Italia); Aleksandr N. Poddjakov (State Research University, Higher School of Economics, Moscow, Russia); Jean-Pierre Pourtois (Université de Mons-Hainaut, Belgio); David Rasmussen (Boston College, U.S.A.); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Naoko Saito (Università di Kyoto, Giappone); Albert Sangrà (Universitat Oberta de Catalunya, Spagna); Roberto Sani (Università di Macerata, Italia); Luisa Santelli Beccogato (Università di Bari, Italia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria, Italia); Bianca Spadolini (Università di Roma Tre, Italia); Flavia Stara (Università di Macerata, Italia); Jean-Marie Van der Maren (Université de Montréal, Canada); Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Emil Visnovsky (Accademia Slovaca delle Scienze, Slovacchia); Carla Xodo (Università di Padova, Italia)

Peer Review Process

Manuscripts for publication in ESS are selected through a rigorous peer review to ensure originality, timeliness, relevance, and readability. The main aim of the journal is to publish peer reviewed research and review articles in rapidly developing field of Education and all other related fields. ESS is an online journal having full access to the research and review paper.

Aut. Trib. Roma n. 80/12 del 15.3.2012 – Semestrale – Dir. Resp: Michele Corsi Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy
Issn 2038-9442, ISSNe 2284-015X. Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)
L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

I semestre 2024 – Finito di stampare: giugno 2024

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Pedagogia Speciale, Terza Missione e impatto sociale: riflessioni e pratiche per una comunità inclusiva

Special Education, Third Mission and Social Impact: Reflections and practices for an inclusive community

Sommario

Editoriale

Michele Corsi, Catia Giaconi e Gabrielle Miller

La pedagogia speciale è per le persone, la società e la democrazia pag. 7

Editorial

Michele Corsi, Catia Giaconi e Gabrielle Miller

Special Pedagogy is for people, society and democracy » 13

Articoli

The role of Special Pedagogy for Third Mission and Social Impact between transformative practices and emancipatory processes

Catia Giaconi, Salvatore Patera, Lucia Borsini, Davide Scotta, Ilaria D'Angelo, Noemi Del Bianco » 19

«Ce ne importa». Esperienze di terza missione per una comunità educante inclusiva

“We care”. Third stream experiences for an inclusive educational community
Silvia Zanazzi, Tamara Zappaterra » 31

Dalla comunicazione della ricerca a un modello di sviluppo dei territori: processi virtuosi e Terza Missione

From the communication in Research to Territorial Development: Virtuous processes and Third Mission
Natascia Curto, Cecilia Marchisio, Cristina Frioni » 58

«Happily, they embraced each other»: contributing to the Third Mission with stories to include and create community? A review of experiences

Elena Girotti, Anna Ascenzi » 73

Le potenzialità educative e inclusive del *Group-based Early Start Denver Model*. Un progetto di ricerca e formazione nelle scuole dell'infanzia

Educational and inclusive potential of the *Group-based Early Start Denver Model*. A Research and Training Project in Early Childhood Schools

Emanuela Zappalà, Fausta Sabatano, Paola Aiello

pag. 83

Un laboratorio di formazione permanente per gli insegnanti sulla robotica e le metodologie didattiche per l'inclusione

A permanent training laboratory for teachers on robotics and didactic methodologies for inclusion

Valentina Pennazio, Rita Cersosimo

» 95

Formarsi e formare l'altro da sé: la terza missione come veicolo per arginare la povertà educativa

Educating the other beyond the self: The third mission of universities as a means to reduce educational poverty

Erika Marie Pace, Alessio Di Paolo, Iolanda Zollo, Paola Aiello, Maurizio Sibilio

» 114

Costruire culture e pratiche inclusive tra Università e territori. Uno studio di caso multi-regione per il contrasto della povertà educativa

Building inclusive cultures and practices between universities and territories. A multi-region case study on combating educational poverty

Catia Giaconi, Ilaria D'Angelo, Noemi Del Bianco, Salvatore Patera, Simona Rotondi, Simone Aparecida Capellini

» 134

The Inclusive University: Practices and reflections for student community well-being

Arianna Taddei, Simone Aparecida Capellini, Elena Girotti, Catia Giaconi

» 148

Scuola, famiglia e comunità inclusive: dall'esperienza universitaria del TFA alla progettazione di un'unità didattica interculturale

School, family, and inclusive communities: From the university experience of TFA to the design of an intercultural teaching unit

Tommaso Farina, Elisa Pacini

» 159

Inclusive action in an international setting: a universal value and individual commitment. The 'Bridges in Amman' Project <i>Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni</i>	pag.	177
Cooperazione internazionale e Nepal: supportare studenti con disabilità e provenienti da gruppi emarginati negli studi universitari International Cooperation and Nepal: Supporting students with disabilities and marginalised groups in higher education <i>Luca Decembrotto, Elena Pacetti</i>	»	190
"Guardare oltre per abitare il mondo, avendo un progetto": una ricerca per promuovere l'operosità delle persone a occupabilità complessa "Looking beyond to inhabit the world, having a project": Research to promote the industriousness of people with complex employability <i>Patrizia Sandri, Leonardo Callegari</i>	»	203
Valorizzazione e promozione dell'inclusione lavorativa per le persone con disabilità: analisi e prospettive del progetto "Mission Inclusion" dell'Università di Foggia Enhancing and promoting employment inclusion for people with disabilities: Analysis and perspectives of the University of Foggia's "Mission Inclusion" project <i>Guendalina Peconio, Valentina Berardinetti, Martina Rossi, Giusi Antonia Toto</i>	»	233
La complessa questione della transizione alla vita adulta per i giovani con disabilità intellettiva: le prospettive dei genitori The Complex Issue of Transition to Adult Life for Youth with Intellectual Disabilities: Views from the Parents <i>Mariachiara Feresin, Elena Bortolotti</i>	»	244
Profiles of students in STEM across Latin America and Europe <i>Maria Giulia Ballatore, Alicia García-Holgado, Anita Tabacco, Juanjo Mena, Francisco José García-Peñalvo, Lucía Amores</i>	»	260
Il diritto di dimenticare: sfide pedagogiche e reti territoriali per le persone con Alzheimer		

The *right to forget*: pedagogical challenges and territorial networks for people with Alzheimer's disease

Arianna Taddei, Elena Rosciani

pag. 279

Alia

L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale

The inclusive teacher and intercultural pedagogy

Farnaz Farahi Sarabi

» 294

Recensioni/Book reviews

» 310

Scuola, famiglia e comunità inclusive: dall'esperienza universitaria del TFA alla progettazione di un'unità didattica interculturale

School, family, and inclusive communities: From the university experience of TFA to the design of an intercultural teaching unit

Tommaso Farina*, Elisa Pacini**

Riassunto

Tra i diversi fattori che, da un punto vista pedagogico e educativo, co-determinano la realizzazione di una comunità inclusiva, assumono grande valore la sinergia e la concertazione tra le istituzioni scolastiche e le famiglie degli educandi/discenti. Tuttavia, oggi, il patto educativo è diventato anche un patto interculturale, che ha il dovere e la responsabilità di cogliere nelle differenze di etnia e di provenienza geografica delle bambine e dei bambini le risorse e il potenziale di sviluppo *in nuce* in tutte/i e in ciascuna/o. Il presente contributo propone una riflessione di matrice interculturale e pedagogico-critica sul ruolo determinante che la Scuola italiana deve assumere nel processo di superamento delle immagini, delle ideologie e degli atteggiamenti di superiorità dell'uomo bianco/occidentale nei confronti del nero, del diverso, dello straniero, divulgati anche attraverso i libri scolastici di testo nel corso del Novecento. Nella seconda parte dell'articolo, inoltre, viene illustrata l'esperienza pratica di progettazione di un'unità didattica/laboratoriale funzionale all'accoglienza dei tanti alunni stranieri che, ogni anno, arrivano in Italia e vengono inseriti in percorsi di istruzione, per promuoverne l'inclusione attraverso l'apprendimento e il miglioramento dell'italiano come seconda lingua.

Parole chiave: pedagogia post-coloniale, inclusione, interculturalità, didattica, pedagogia critica, emancipazione.

* Ricercatore in Pedagogia generale e sociale, Università di Macerata.

** Specializzanda presso il TFA sostegno a.a. 2022/2023 dell'Università di Macerata.

L'articolo è frutto del lavoro congiunto tra i due autori. Nondimeno, l'introduzione va attribuita a Tommaso Farina, i paragrafi 2, 3 e 4 vanno attribuiti a Elisa Pacini.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17638

Abstract

Among the factors that, from a pedagogical and educational point of view, contribute to the realization of an inclusive community, the synergy and collaboration between educational institutions and pupils'/learners' families has a great value. However, today, the educational covenant become an intercultural covenant, which has the duty and responsibility to grasp in the differences of ethnicity and geographic origin of children the resources and developmental potential inside each one. This paper proposes a cross-cultural and pedagogical-critical reflection on the decisive role that Italian school must assume in the process of overcoming the images, ideologies, and attitudes of superiority of the white/Western man towards the black, the different, the foreigner, popularized also through school textbooks during the 20th century. In the second part of the article, moreover, the practical experience of designing a teaching unit/workshop for the reception of the many foreign pupils who, every year, arrive in Italy and are included in educational pathways, to promote their inclusion through learning and improving Italian as a second language, is illustrated.

Keywords: postcolonial pedagogy, inclusion, interculturality, didactics, critical pedagogy, emancipation.

Articolo sottomesso: 08/04/2024, accettato: 06/05/2024

1. Introduzione: per una pedagogia dell'incontro nelle differenze

Dall'avvento della società di massa in poi, e per tutto il XX secolo, il fondamento filosofico dell'*unità* ha ceduto il passo al paradigma della *differenza* (Cambi, 2019). Contestualmente, la progressiva esacerbazione delle differenze – etniche, religiose, culturali, ideologiche – di cui si sono nutrite le derive totalitariste e i regimi dittatoriali, prima, e le politiche espansionistiche e neocoloniali degli Stati occidentali, poi, ha contribuito a scrivere, in poco meno di un secolo, alcune delle pagine più tragiche della storia dell'uomo. Oggi, in una post-modernità globalizzata che, in principio, sembrava avere superato la logica delle differenze, andando verso una visione del mondo aperta, multiculturale e pluralista, assistiamo a rigurgiti d'odio razziale che mettono pericolosamente a rischio l'accoglimento della diversità, l'inclusione, il diritto all'integrazione e la garanzia di una coesistenza non violenta tra i popoli.

A partire da queste premesse, è altrettanto evidente l'urgenza di formare le nuove e future generazioni affinché sviluppino un pensiero critico fondato sulla

decostruzione dei pregiudizi e sul rifiuto degli stereotipi razziali, culturali e di genere. Un tale processo di interiorizzazione del valore delle differenze, e di arricchimento generato dall'incontro con "l'altro", oltre ad essere necessario risulta, ormai, inevitabile. Basti pensare a come, anche nel nostro Paese, i contesti scolastici sono caratterizzati da un'elevata eterogeneità etnica (ISTAT, 2023), e come questa induca, giocoforza, a confrontarsi, sul piano pedagogico e educativo, con le differenze di provenienza geografica e culturale dei bambini e delle bambine che compongono i gruppi classe. Gli insegnanti, da questo punto di vista, hanno una opportunità più unica che rara: riappropriarsi del ruolo pubblico – di cui sono stati gradualmente spogliati – di intellettuali con la funzione (e la responsabilità) di contribuire al rinnovamento di una cultura politica democratica.

Su questo tema, già Henry Giroux (2011), nel commentare le riflessioni dello storico della letteratura americana John Brenkman sulle contraddizioni culturali della tradizione democratica, sottolineava che:

Sebbene nelle democrazie liberali vi sia la possibilità di un confronto importante sulle questioni dei diritti, libertà, partecipazione, autogoverno e cittadinanza, questo è stato storicamente mediato dalla 'tradizione malata e deviata' dell'esclusione di razza e di genere, dell'ingiustizia economica e dal consolidarsi di una democrazia formalistica e ritualizzata, che ha beffato la promessa di partecipazione condivisa (p. 108).

Da qui, la necessità di un approccio interculturale e pedagogico-critico come motore dello sviluppo di nuovi linguaggi democratici e nuove forme di resistenza, tramite la riflessione e la coscientizzazione delle possibilità di «trasformazione delle relazioni esistenti di subordinazione e oppressione» (*Ivi*, p. 109). Una riflessione pedagogica, in altri termini, promotrice di quel dialogo che, attraverso l'esercizio della fiducia reciproca, consente di avventurarsi assieme nell'ignoto e di andare oltre gli interessi particolari dei partecipanti ambendo, antitetivamente, all'empatia e alla *con*-cordia (Panikkar, 2002). Ed è proprio a partire dal dialogo – in primis, quello tra le istituzioni scolastiche e, quindi, tra gli insegnanti, le figure educative e le famiglie straniere – che è possibile co-determinare la realizzazione di una comunità inclusiva. In questo senso, il patto educativo, divenuto oggi un patto interculturale, assume un nuovo e fondamentale valore:

sia nei confronti delle bambine e dei bambini stranieri e delle loro famiglie, per le quali lo spazio scolastico costituisce uno dei pochi se non l'unico contesto pubblico in cui non solo conoscere e appropriarsi della cultura del Paese di approdo ma in cui essere riconosciuti su un piano di pari dignità con le altre famiglie [...]; sia

nei confronti delle famiglie italiane e del loro avvicinamento alla consapevolezza di vivere in una società multiculturale (Guerzoni, 2012, pp. 54-55).

Da un lato, pertanto, occorre ribadire l'importanza della Scuola nella sua funzione di mediazione interculturale e di inclusione sociale; dall'altro, è fondamentale sostenerne gli sforzi attraverso politiche educative e sociali lungimiranti, che prevedano, ad esempio, la progettazione di percorsi di accoglienza, così come di specifiche attività di orientamento e di supporto alle famiglie di stranieri/immigrati per facilitare il percorso scolastico dei propri figli, i quali, nella stragrande maggioranza dei casi, partono da una posizione di svantaggio iniziale – innanzitutto, dal punto di vista linguistico – rispetto ai coetanei italiani (Fiorucci, 2012). È necessario, cioè, garantire a chi arriva nel nostro Paese, soprattutto alle bambine e ai bambini, il senso di appartenenza a una comunità aperta e accogliente, che dimostri di essere disposta, sempre e comunque, ad avere a cuore il futuro delle generazioni più giovani, indipendentemente dalla provenienza geografica.

2. La pedagogia postcoloniale come riconoscimento della diversità e rifiuto della contrapposizione oppressori-oppressi

La visione pedagogica postcoloniale ci fornisce una ulteriore definizione del concetto di interazione come arricchimento reciproco nell'incontro tra soggetti appartenenti a culture differenti. Questa definizione ci permette di capire come una simile pedagogia abbia alla base l'interazione tra sistemi di pensiero, in modo tale che le popolazioni non europee – in particolare, quelle del sud del mondo – superino il “mito” dell'uomo bianco. Bisogna, innanzitutto, cercare di rivedere i contenuti ereditati dal periodo colonialista, così che il pensiero europeo, che è stato dominante, lasci spazio al pensiero dei colonizzati. La responsabilità della pedagogia è stata, per un lungo periodo, quella di aver spesso privilegiato un solo punto di vista, ovvero la prevalenza dell'uomo bianco/occidentale sul nero/straniero, negando la diversità della cultura e della sensibilità dei popoli del sud del mondo. Nonostante la fine del colonialismo sia avvenuta a metà del Novecento, la pedagogia prevalente è rimasta spesso incentrata sui modelli occidentali; essa può essere definita pedagogia neocoloniale in cui lo straniero (e, in particolare, il nero) continua ad essere un soggetto subalterno (Cfr. Elamé, 2011, pp. 211-212). L'obiettivo della nuova pedagogia è superare la contrapposizione oppressori-oppressi attraverso i processi di riconoscimento dell'altro e di sé nell'altro. Elamé ci spiega che la pedagogia postcoloniale poggia su due pilastri.

Il primo pilastro consiste nel dare voce agli oppressi, attraverso la metodologia “coscientizzante”, già teorizzata da Paulo Freire, ovvero, un approccio che aiuti a prendere consapevolezza della propria situazione storica e personale (Cfr. *ivi*, p. 212). In questa ottica le persone colonizzate, devono diventare consapevoli della propria storia per liberarsi dalla paura e dall’insicurezza ed acquisire un’autonomia di pensiero che superi gli stereotipi sugli stranieri. La finalità è rendere coscienti le popolazioni non europee di poter ragionare secondo la propria modalità di pensiero, liberandosi dalla dicotomia nero/bianco e normalizzando modelli di pensiero differenti da quello europeo. L’autonomia di pensiero che si è creata tra uomo nero e uomo bianco, infatti, deve essere sostituita con una modalità di pensiero in cui le persone con diversità etnica e culturale possano convivere pacificamente in un’ottica di scambio e arricchimento reciproco.

Il secondo pilastro riguarda la decostruzione mentale degli oppressori, i quali, operando spesso in modo implicito, non si accorgono nemmeno che il loro discorso, le loro rappresentazioni e i loro schemi mentali sono egemonici, al punto di condizionare l’altro (*Ibidem*). È importante che tutti, ex colonizzati ed ex colonizzatori, diventino consapevoli degli stereotipi costruiti nel periodo storico della colonizzazione, decostruendoli, per capirne l’infondatezza; ciò è possibile solo mettendosi in contatto e dialogando con il diverso:

[...] l’esistenza umana non può essere muta, silenziosa, nemmeno può nutrirsi di false parole, ma di parole veritiere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere, umanamente, è pronunciare il mondo, è modificarlo. Il mondo pronunciato diventa, a sua volta, per i soggetti che l’hanno pronunciato, problematizzato, esigendo da loro di essere pronunciato nuovamente. Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nell’azione-riflessione (Freire, 1979, p. 78).

La chiave per superare i limiti della pedagogia tradizionale è, quindi, promuoverne una nuova, in un’ottica interculturale. Ovvero, da un lato, rifiutando la staticità e la gerarchizzazione delle culture e, dall’altro promuovendo il dialogo e il confronto paritetico, senza la costrizione, da parte dei soggetti coinvolti, di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale (Cfr. Portera, 2014, p. 137). Il dialogo con la diversità, infatti, il confronto e il rispetto reciproco giocano un ruolo centrale nella pedagogia postcoloniale, in cui si supera la rivalità colonizzato-colonizzatore per restituire “dignità” a entrambi. In questa nuova prospettiva, il modello pedagogico postcoloniale risponde all’esigenza del mondo attuale di re-inventare una nuova cultura, secondo cui la diversità e l’alterità sono presenti in ognuno di noi. Il principio fondamentale della pedagogia postcoloniale è l’interconnessione tra diverse modalità di pensiero e il dialogo tra culture diverse: promuovere l’interazione tra appartenenze culturali diverse permettere di crescere insieme, costruire una

nuova etica del vivere insieme e iniziare un nuovo momento storico caratterizzato dalla convivenza pacifica e dalla comprensione reciproca (Cfr. Elamé, 2011, pp. 203-215).

Una modalità ampiamente utilizzata dalla pedagogia postcoloniale, per instaurare la conoscenza del diverso, è il dialogo; il dialogo è caratterizzato dall'ascolto, che comporta un'apertura e uno sforzo di interesse nei confronti dell'altro, per farlo sentire accolto e compreso. Il dialogo è una modalità di contatto in cui sono necessari piena consapevolezza di sé e il decentramento dalle proprie convinzioni; avere consapevolezza di sé significa acquisire consapevolezza dei valori e delle ideologie che guidano il nostro agire professionale e personale. Il decentramento dai propri ideali e valori permette di mettere in discussione le proprie certezze, per attuare modalità di pensiero flessibili e aperte, attraverso le quali ci si può immedesimare nella visione altrui, annullando pregiudizi e riferimenti etnocentrici.

Spesso, infatti, nei contesti educativi, e non solo, quando ci confrontiamo con un bambino con tratti etnici e culturali non italiani tendiamo ad associargli una serie di caratteristiche che conosciamo sulla sua cultura di provenienza, dimenticando che è, prima di tutto, una persona con una sua personalità e caratteristiche individuali. Questa modalità di pensiero ci induce in errore, perché ci porta a considerare il bambino come un oggetto di conoscenza, invece dovremmo soffermarci sul bambino stesso, sul suo carattere e sulla sua individualità, considerando la provenienza etnica e culturale come uno dei tratti caratteristici della sua persona. È proprio il dialogo che ci permette di ascoltare autenticamente l'altro, per renderci consapevoli che i pregiudizi e gli stereotipi che tendiamo ad associare ad una certa cultura, non sono universalmente validi, ma frutto della nostra interpretazione (Bolognesi, 2013).

Giuseppe Burgio (2016) afferma che per impostare una pedagogia interculturale è necessaria una svolta coloniale attraverso la quale spingersi verso una teorizzazione pedagogica in cui non solo si riconosca l'altro come soggetto autonomo con cui dialogare, ma si conceda all'altro di avere voce in capitolo sulla costruzione della propria immagine mentale. La prospettiva interculturale è, di fatto, una visione occidentale; infatti, l'altro-nero rimane un oggetto di studio delle ricerche e delle domande di "noi-bianchi". L'altro viene costruito sull'immagine che i bianchi costruiscono per riuscire a comprenderlo, ma lo sguardo con cui si esamina l'altro rimane una prospettiva occidentale. Nondimeno, oggi, come sottolineano Crespi e Zanier (2020), nello studio dei fenomeni migratori «le parole contano e assumono una rilevanza importante, non solo da un punto di vista scientifico, ma anche per le conseguenze sociali di cui sono portatrici nel definire lo status del migrante e nel garantire l'accesso ai diritti e alle opportunità o nell'influenzarne l'accettabilità sociale» (p. 16).

Per riuscire a superare questo atteggiamento è necessario “restituire” la parola allo straniero; non si possono mettere in discussione le conseguenze del colonialismo sulla visione delle popolazioni non europee, fino a quando le stesse minoranze non potranno dire la loro in materia di educazione e politiche sociali (*Ibidem*). La presa di parola, infatti, permette l’emancipazione perché «un subalterno che parla non è più tale» (Mellino, 2005, p. 80). Pretendere di avere la possibilità di espressione sui fatti del colonialismo e del de-colonialismo non è un processo scontato e semplice; i migranti che oggi vivono in Europa, infatti, devono lottare attivamente per uscire da questa situazione. Di conseguenza, il lascito coloniale delle persone nere, degli stranieri, dei migranti, è costituito dalla necessità di combattere per la libertà di movimento, per i diritti e il lavoro, in modo tale da produrre nuove identità e coalizioni. Tutto questo permette di sconfiggere quel modello di sfruttamento e inferiorità che affonda le sue radici nel periodo storico del colonialismo. In questo senso, i migranti riescono a formare la propria identità attraverso la resistenza culturale, riconoscendosi in essa e nella sua possibilità di emancipazione.

3. La pedagogia postcoloniale alla prova dei banchi di scuola italiani nella progettazione di un’unità didattica interculturale

In questo paragrafo viene descritta l’esperienza di tirocinio presso una scuola primaria alla quale, chi scrive, ha avuto l’opportunità di prendere parte nel a.s. 2023/2024, durante lo svolgimento del corso TFA sostegno presso l’Università di Macerata. Considerando l’eterogeneità etnica e culturale che caratterizzava la classe in cui è stato svolto il tirocinio, si è reso necessario pensare a un percorso che rispondesse ai bisogni presenti nella realtà specifica: accogliere i numerosi alunni neoarrivati in Italia, per promuoverne l’inclusione attraverso l’apprendimento e il miglioramento dell’italiano come seconda lingua (L2). In un contesto classe come quello sopra descritto si è reso necessario creare occasioni di confronto e di contatto tra le “diversità” presenti. In un contesto scolastico, per evitare di attribuire ai compagni pregiudizi e immagini precostituite, infatti, è importante confrontarsi, in modo tale da conoscere le diverse culture tramite le parole e i racconti dei diversi componenti della classe.

Come la pedagogia interculturale ci spiega, è necessario dare parola ad ogni bambino in modo tale che abbia l’occasione di raccontare ai compagni una piccola parte di sé. Il prerequisito fondamentale per raccontarsi agli altri, attraverso artefatti e aspetti culturali significativi, è assumere consapevolezza di sé, del proprio aspetto e della propria cultura di origine, diversa dalla cultura del contesto italiano. Attraverso la cultura nella quale si cresce e si nasce, infatti, ognuno struttura la propria personalità e acquisisce le competenze necessarie

per entrare in contatto con l'altro. Nondimeno, non esistono società improduttive dal punto di vista culturale e non vi sono culture al di fuori delle società e dei sistemi sociali (Cfr. Parricchi, 2021, p. 105). È importante considerare il bambino straniero secondo due aspetti: il primo interessa l'essere bambino; il secondo si riferisce al suo essere straniero. Non considerare questo duplice aspetto significa negare la cultura di origine e considerarlo solo un bambino o solo uno straniero, senza dare importanza ai bisogni tipici dell'infanzia.

Alcune fasi di osservazione in classe mi hanno fatto notare come, nonostante gli alunni presentassero caratteristiche melaniniche molto diverse, si rappresentassero utilizzando il colore rosa chiaro, dai bambini stessi definito rosa pelle. Il problema del colore della pelle è diventato l'occasione per riflettere sulla diversità, in modo tale da affrontare con creatività le differenze individuali (tra cui quelle linguistiche), per farle diventare particolarità che caratterizzano ognuno di noi. Da questo fatto, è nata l'esigenza di un percorso educativo che permettesse ai bambini la conoscenza e l'accettazione di sé, delle proprie radici in un nuovo contesto culturale, diverso da quello della famiglia di provenienza. Questo bisogno si è intrecciato con le esigenze delle insegnanti di migliorare l'apprendimento dell'italiano che, per gran parte della classe, è stata acquisito come seconda lingua.

L'apprendimento dell'italiano deve essere uno strumento che permette il confronto e la relazione con gli altri nel contesto scolastico, proprio per questo la lingua madre non va negata o "rifiutata". La conoscenza dell'italiano non nega l'uso della lingua madre, che, invece, deve essere considerata un ponte per facilitare il processo di costruzione della nuova lingua. Graziella Favaro, a questo proposito, sostiene che la lingua madre è una *lingua humus*, un terreno fertile indispensabile per dare linfa alle lingue della formazione e dell'incontro (Lorenzini, 2024).

Attraverso il progetto di tirocinio ci si è impegnati a promuovere la valorizzazione del bilinguismo che caratterizzava tutti gli studenti della classe, in modo tale da creare un'evoluzione verso il miglioramento dell'italiano (su più livelli), senza negare la conoscenza della lingua e della cultura di origine, al fine di sostenere la crescita e la formazione di identità plurali e in modo tale da evitare che gli alunni si trovassero costretti a dover scegliere di dimenticare le vecchie appartenenze culturali per prediligere quelle nuove. Il percorso è stato pensato per l'intera classe, compresi gli alunni con disabilità, in quanto aveva l'obiettivo di migliorare aspetti significativi nell'italiano: comprensione orale, comprensione scritta, approfondimento della semantica delle parole, aspetti grammaticali e riflessione linguistica. Ha permesso alle alunne e agli alunni, inoltre, di acquisire una maggiore consapevolezza di se stessi e della propria identità, per evitare di trovarsi nella condizione di dover scegliere un'identità etnica piuttosto che un'altra.

Tra le modalità operative che hanno reso possibile impostare in questo modo il lavoro vanno citate le strategie cooperative (Cfr. Castoldi, 2015, pp. 159-161), nelle quali i bambini che parlano la stessa lingua madre possono supportarsi a vicenda per approfondire l'italiano e riflettere su di esso. Il progetto, che affrontava il tema delle diverse provenienze etniche/culturali e delle diversità somatiche e melaniniche, inoltre, aveva la finalità di migliorare il clima e le relazioni tra gli alunni. L'obiettivo non era affermare che siamo tutti uguali, anzi, il progetto ha voluto evidenziare le differenze di ognuno, le proprie caratteristiche somatiche e le proprie individualità. In questo senso, far emergere le differenze ha significato affermare la propria unicità.

3.1. Descrizione del contesto classe e modalità organizzative

La classe terza della scuola primaria in cui si è svolto il progetto, fa parte di un istituto comprensivo della città di Ancona¹ che si caratterizza per una popolazione scolastica quasi totalmente di origine straniera. Gli alunni non italiani sono nati in larga parte in Italia, ma le famiglie non risultano pienamente inserite nel tessuto socioeconomico e culturale della città. La presenza di diverse etnie spinge il personale docente a promuovere scelte didattiche e pedagogiche, organizzative e di gestione che favoriscano il successo scolastico di tutti gli alunni. Una caratteristica del contesto da tenere in considerazione è la “mobilità” degli alunni stranieri nel corso dell'anno scolastico, che comporta l'iscrizione di nuovi studenti in base ai flussi migratori.

Il gruppo classe presenta un insieme di fragilità che necessitano di attenzioni costanti da parte di tutti i docenti: la classe terza primaria, infatti, è costituita da 17 alunni, di cui tre alunni con disabilità e sette alunni neoarrivati in Italia (per cui è stato redatto un PDP), quattro dei quali inseriti a partire dall'a.s. 2023/2024. Gli alunni con disabilità presentano difficoltà differenti, connesse alla propria particolare condizione; due bambini presentano un disturbo del linguaggio, con compromissione in produzione e in comprensione; in uno dei due alunni questa difficoltà linguistica è associata a una lieve disabilità intellettiva; nell'altro, invece, la difficoltà linguistica si associa ad altri disturbi evolutivi misti, tra cui difficoltà dell'attenzione. Inoltre, in classe, è presente una bambina con un funzionamento intellettivo limite, ovvero, con potenzialità intellettive inferiori alla norma.

Essendo una classe interamente composta da bambini che appartengono a nazionalità differenti (nessuno di nazionalità italiana), solo una bassissima

¹ A questo proposito, chi scrive desidera ringraziare gli alunni e le insegnanti della classe B – Solidea, Manuela, Silvia, Lucia, Barbara e Nicoletta – per la loro capacità di trasmettere non solo coraggio ma anche la speranza di poter costruire realmente una Scuola in cui essere stranieri non sia uno stigma ma, piuttosto, un valore e una risorsa per sé e per gli altri.

percentuale comprende e parla correttamente l'italiano: ciò richiede un'attenzione specifica su quasi ogni singolo alunno. La presenza di un contesto caratterizzato da tanta complessità richiede un enorme lavoro da parte degli insegnanti nel trovare continue strategie e tempi per una precisa personalizzazione di tutte le attività proposte, a favore di molteplici e differenti bisogni educativi. Da questo punto di vista, è importante sottolineare che i problemi interculturali sono soprattutto problemi di comunicazione e che tutto si può ridurre ad un riadattamento dei rispettivi codici culturali, in modo che la relazione torni ad essere armoniosa e ci si ritrovi sulla stessa lunghezza d'onda (Cfr. Cadei, Plesa, p. 157) In classe le docenti cercano di proporre una didattica attenta, non solo alle specifiche esigenze degli alunni con bisogni educativi speciali, ma accessibile alle diversità di un gruppo così eterogeneo. Pertanto, le didattiche sono progettate pensando ad ogni studente, utilizzando diversi metodi e modalità di approccio al bambino e prevedendo specifiche personalizzazioni, quando necessario.

Viene posta particolare cura e attenzione al setting di lavoro all'interno della classe: la disposizione dei banchi, attraverso la creazione di piccole isole, permette alle docenti di suddividersi in modo da offrire il proprio supporto in maniera precisa, focalizzando l'attenzione sulle richieste e necessità di ogni piccolo gruppo. Questa modalità di organizzazione del lavoro in classe è possibile perché il corpo docente è costituito da cinque insegnanti afferenti alle seguenti discipline: italiano, storia, alternativa alla religione cattolica e musica, matematica, scienze, educazione motoria, arte/immagine, geografia e tecnologia e lingua inglese. A supporto della classe vi sono, inoltre, due insegnanti di sostegno, che affiancano nella didattica i tre bambini con disabilità.

Ogni giorno, per lo svolgimento delle attività didattiche, ogni insegnante lavora con un piccolo gruppo, predisponendo attività e lavori adeguati al livello di apprendimento dello stesso. Date le singole specificità che presenta ogni alunno, le docenti sono attente ad effettuare proposte più esecutive, alternandole ad altre più operative, finalizzate a coinvolgere tutti i sensi o altre funzioni corporee e cognitive, in modo da rendere la lezione più efficace attraverso diverse modalità di ricezione, rappresentazione ed espressione delle competenze da acquisire. Non solo: il compito delle docenti è anche quello che Elisabetta Musi descrive come la capacità di "aver cura delle parole", ovvero, di verificare se è stata stabilita una circolarità comunicativa che consenta alle bambine e ai bambini di ribattere o accogliere inviti e incoraggiamenti, a partire dalla presa d'atto di un'avvenuta comprensione dei messaggi veicolati (Cfr. Musi, 2022, p. 157). Allo stesso modo, quando possibile, si cerca di effettuare proposte di lavoro per tutta la classe, attraverso metodologie differenti, al fine di offrire molteplici stimoli, mantenere viva la motivazione e coinvolgere tutti in attività simili.

Durante le lezioni viene incoraggiata la partecipazione di tutti gli alunni dando loro la possibilità di intervenire, prendendo parola per alzata di mano, nel rispetto delle regole di convivenza della classe. Per facilitare il processo di inclusione di tutti i bambini e rispondere al bisogno educativo di una classe così eterogenea, è importante il supporto dei dispositivi multimediali come la LIM. L'impiego di questo strumento in classe permette alle docenti di affiancare la didattica arricchendola con l'uso di immagini, foto, filmati che facilitano l'accesso all'informazione e alla comprensione di tutti gli alunni, giacché essi presentano molteplici difficoltà legate alla scarsa conoscenza della lingua. Inoltre, ciò permette alle insegnanti di effettuare proposte plurali prendendo in considerazione canali comunicativi diversi, in modo che ogni alunno possa trovare quella a lui più affine.

3.2. Definizione degli obiettivi e dei contenuti del progetto di tirocinio

La finalità del progetto è stata potenziare l'apprendimento dell'italiano sia nella produzione sia nella comprensione, consentendo agli studenti di acquisire consapevolezza di sé e della propria identità, in bilico tra una doppia appartenenza culturale. Gli obiettivi di apprendimento che si è inteso perseguire sono i seguenti:

1. migliorare la comprensione orale dell'italiano attraverso l'ascolto di storie e racconti, con il supporto iconico;
2. potenziare la produzione orale e scritta dell'italiano attraverso attività di scrittura, conversazione e racconti di esperienza di vita personale;
3. ampliare il vocabolario lessicale in lingua italiana, attraverso l'interazione orale o la lettura;
4. strutturare frasi e brevi testi rispettando le convenzioni ortografiche.

Sono stati, quindi, definiti alcuni contenuti caratterizzanti: in primo luogo, considerata la necessità di migliorare il livello di competenza in lingua italiana, in un contesto caratterizzato da una forte eterogeneità etnica, è stato scelto un libro nel quale la protagonista ha tratti etnici e melaninici diversi dai tratti tipici bianchi, per facilitare l'immedesimazione nel racconto. L'aspetto principale del percorso sono state attività individualizzate e personalizzate, predisposte basandosi sul contenuto del racconto letto a puntate. Nonostante alcuni alunni avessero una scarsa conoscenza della lingua italiana, la lettura del libro con le relative immagini ha aiutato a comprendere il racconto e il suo significato.

Un secondo aspetto molto interessante è stato dare la possibilità ad ogni bambino di raccontare se stesso, a partire dal proprio nome e dall'immagine che ciascuno restituisce agli altri di sé. Infatti, il vissuto di ogni bambino, con le proprie esperienze è diventato il contenuto principale di tutte le attività

laboratoriali proposte alla classe. In questo senso, la consapevolezza che si ha di sé diventa l'occasione per farsi conoscere e riconoscere dai compagni e dalle insegnanti, uscendo dagli stereotipi e dalle idee precostituite che si hanno sulle culture differenti dalla nostra. A supporto di questi contenuti sono state individuate alcune metodologie didattiche per facilitare l'individualizzazione delle attività.

In primo luogo, è stata adottata una lettura collettiva ad alta voce con supporto iconico, in modo tale che la comprensione fosse chiara a tutti gli alunni. Le attività di riflessione linguistica e comprensione sono state proposte a piccoli gruppi, secondo un approccio cooperativo, in cui gli alunni lavorano insieme e condividono ipotesi per portare a termine le attività. Inoltre, il *peer tutoring*, proposto per alcune attività di traduzione, è servito a rafforzare, approfondire e raffinare l'apprendimento attraverso l'aiuto reciproco (Castoldi, 2015). Il sostegno tra pari permette di consolidare gli apprendimenti, in quanto crea occasioni di riflessione e confronto tra alunni; in questo modo, nell'interazione si crea la possibilità di dialogare e scambiarsi idee per arrivare all'obiettivo. L'approccio cooperativo e l'istruzione tra pari, ampiamente utilizzate nello svolgimento del percorso, inoltre, hanno permesso ai bambini e alle insegnanti di imparare a considerare l'errore come una questione produttiva, dal cui è possibile comprendere le modalità di pensiero e ragionamento di ognuno, e applicare eventuali correttivi.

Le strategie didattiche utilizzate hanno promosso un maggior senso di efficacia in tutti gli alunni, in particolare negli alunni con bisogni educativi speciali, consentendo loro di partecipare attivamente alle attività in piccolo gruppo e con i compagni. Questo aspetto, oltre a promuovere un senso di appartenenza alla classe, ha permesso di migliorare il senso di autoefficacia degli alunni con BES, i quali si sono resi conto che il compito ha potuto essere svolto anche grazie al loro contributo.

3.3. *Descrizione del percorso, metodologie e materiali*

Il punto di partenza del progetto è stata la lettura del libro *Una coperta di parole*, in cui si racconta il viaggio di una bambina che dal suo Paese di origine si trasferisce in una città europea nella quale deve ambientarsi e adattarsi, perché tutto quello che la circonda è diverso rispetto al paese dal quale proviene (Kobald, Blackwood, 2015). Però, attraverso l'amicizia con una coetanea conosciuta al parco, impara a conoscere quel mondo e, lentamente, strade, abitazioni e parole finiscono per essere assimilate e diventare familiari. Il libro in questione è interessante perché permette ai bambini con tratti diversi da quelli bianchi di identificarsi nella protagonista, che racconta le difficoltà e le emozioni che questo trasferimento comporta e il bisogno di sentirsi compresi e

accolti, ma è utile anche agli altri bambini, che possono capire le difficoltà e le paure che alcuni loro coetanei sono costretti a vivere per integrarsi nella nuova società di appartenenza.

Il libro affronta, in maniera esplicita, temi riguardanti il colore della pelle, il confronto culturale e l'integrazione; può essere usato per affrontare la tematica della migrazione perché tratta dei sentimenti e delle emozioni che suscita lasciare la propria terra per trovarsi in un Paese nuovo ed estremamente diverso da quello di origine. Questa breve storia ha fatto da filo conduttore per il percorso didattico, durante il quale sono stati presentati esercizi e attività di rafforzamento dell'italiano come L2 e attività laboratoriali di arte e immagini.

Il percorso è stato suddiviso in 6 lezioni e il libro letto a puntate. Per garantire la comprensione all'intera classe, la lettura è stata supportata da immagini e la rielaborazione dei contenuti, da parte dell'insegnante, effettuata con termini semplici e chiari. Per ampliare il vocabolario e migliorare le competenze espositive di ogni bambino, dopo la lettura, si è riflettuto tutti insieme sulla sequenza letta dall'insegnante: in questa fase, i bambini hanno potuto prendere la parola liberamente, per rielaborare le pagine della storia lette; successivamente, è stato realizzato un vocabolario illustrato in cui sono stati annotati i significati di alcune parole più rilevanti, accompagnati dalle immagini che le rappresentavano. Ciò ha permesso a tutti i bambini di arricchire il vocabolario e comprendere le parole nuove.

A questo punto della lezione, la classe è stata divisa in gruppi omogenei e sono state proposte attività individualizzate per il raggiungimento di obiettivi diversi in base al livello di ogni singolo gruppo: esercizi di riletture, scrittura, comprensione scritta o orale (anche per immagini), esercizi di riflessione linguistica o di grammatica (completamento di frasi, frasi da correggere, ecc.) inerenti al passo della storia letto precedentemente. Dopo essersi assicurati che tutti avessero compreso la sequenza letta, la classe è stata suddivisa a coppie di alunni con medesima provenienza e sono stati proposti esercizi di traduzione dall'italiano alla madrelingua (e/o viceversa). Questa attività ha permesso di consolidare alcune regole grammaticali di base in italiano.

Terminata la lettura dell'intero libro, a queste attività di italiano, dalla quinta lezione in poi, sono state affiancate altre tipologie di attività laboratoriali più coinvolgenti, prima fra tutte: il laboratorio sul proprio nome e il suo significato. Il nome, infatti, è un tratto distintivo della propria persona che ci rende unici e riconoscibili agli altri, per questo è importante riflettere su tale aspetto e sui significati di ogni nome. Ciò è stato fatto attraverso domande poste alle famiglie di origine, in particolare ai genitori. Con l'aiuto delle tecnologie (computer, LIM, tablet), inoltre, è stata data ai bambini la possibilità di fare alcune ricerche per capire il significato e l'origine del proprio nome, per poi esporre i risultati alla classe.

In un ulteriore appuntamento, la classe è stata divisa in piccoli gruppi eterogeni e ogni bambino ha avuto la possibilità di raccontare qualcosa di sé, della propria storia e delle aspettative future, proprio come la protagonista del racconto. In ultimo luogo, ogni bambino ha realizzato un autoritratto, a partire dalla possibilità che ciascuno aveva di guardarsi allo specchio per osservare il proprio colore della pelle e i propri tratti somatici, capire quale fosse la tecnica più adeguata e ricreare il colore più adatto. Di seguito si descrivono in modo più dettagliato le sequenze didattiche.

3.4. Sequenze didattiche

Nella prima lezione è stato introdotto il percorso portato avanti per i due mesi successivi. È stato mostrato loro il libro, spiegata la metodologia di lettura a “puntate”, e illustrate le attività connesse con il racconto. Le prime 4 lezioni sono state strutturate con una “scaletta didattica” simile. Per permettere di creare un clima sereno e disteso, le insegnanti hanno svolto i momenti di lettura in cerchio, seduti per terra, in un angolo abbastanza ampio dell’aula. Il cambio del setting ha reso l’attività più coinvolgente, e ciò ha permesso ai bambini con una scarsa comprensione dell’italiano di intuire che stava per iniziare il momento dedicato alla lettura del libro scelto. Si è iniziato leggendo una prima parte del libro e, per rendere il processo di comprensione dell’ascolto chiara a tutti, la lettura è stata supportata da immagini. Il supporto iconico era costituito dalle immagini del libro stesso, ma anche da palette in cui sono stati raffigurati i protagonisti della storia. Inoltre, prima della lettura di ogni nuovo passo, le insegnanti hanno promosso un breve riassunto delle lezioni precedenti.

Nella seconda fase della lezione, è stata promossa una discussione guidata in modo tale da assicurarsi che la comprensione fosse chiara a tutti. Le insegnanti hanno posto agli studenti delle domande-stimolo di differente livello, chiedendo semplicemente i nomi dei protagonisti o articolando domande più complesse sui fatti accaduti. Calibrare la difficoltà delle domande secondo i diversi livelli presenti in classe, ha permesso a tutti i bambini di essere in grado di rispondere e intervenire, chiedendo la parola. Successivamente, si è focalizzata l’attenzione sui nuovi vocaboli incontrati durante la lettura, scrivendoli alla lavagna e chiedendo alle bambine e ai bambini il significato degli stessi. Attraverso una riflessione collettiva, i bambini, con il supporto dell’insegnante, sono giunti alla definizione, che hanno poi trascritto su un piccolo quaderno affiancando ad essa un’immagine o un disegno per facilitarne la comprensione.

In una terza fase della lezione, la classe è stata suddivisa in piccoli gruppi da quattro/cinque bambini. Questo ha facilitato le proposte di attività, infatti, ad ogni gruppo è stata assegnata un’attività adeguata al livello di competenza linguistica, in riferimento al testo letto. Ogni gruppo, inoltre, è stato seguito e

supportato da una delle insegnanti di classe. Al piccolo gruppo dei neoarrivati in Italia, sono state proposte attività di lettura di semplici parole o brevi frasi incontrate durante il racconto della storia, ed esercizi in cui collegare nuove parole all'immagine da colorare che ne rappresentava il significato. Ai bambini che conoscevano meglio la lingua italiana, invece, sono stati proposti esercizi in cui si chiedeva di riordinare le sequenze per immagini con breve descrizione di ognuna di esse; esercizi di comprensione con domande a risposta chiusa (vero/falso o scelta multipla) e attività di rielaborazione orale per riassumere la parte di storia letta durante la mattinata.

Ai bambini con una buona conoscenza della lingua italiana, invece, sono state proposte attività di comprensione scritta con domande a risposta aperta, attività di riflessione linguistica in cui correggere gli errori grammaticali, attività in cui si chiedeva di ordinare le sequenze (immagine con breve frase) e ampliarle con altre informazioni che sono rimaste impresse, e attività di esposizione orale per riassumere la storia letta. In questa fase è stato possibile dividere i bambini a coppie con medesima provenienza etnica proponendo loro attività di traduzione dall'italiano alla madrelingua per consolidare le regole di base dell'italiano. Sono state fornite schede con immagini della storia e semplici frasi in italiano, il cui significato poteva essere dedotto dal supporto iconico, così da garantire a tutti la traduzione in madrelingua.

Le ultime due lezioni sono state le più coinvolgenti, infatti, hanno riguardato laboratori artistici sulla propria identità. Durante la quinta lezione, in particolare, è stata programmata un'attività sul proprio nome, giacché il primo passo per assumere consapevolezza su di sé e sulla propria identità è partire dal nome che ci distingue e differenzia da tutti gli altri. Divisi in piccoli gruppi eterogenei per livello di conoscenza della lingua italiana, i bambini hanno svolto una ricerca per indagare l'origine del proprio nome, che poteva essere ampliata ponendo domande alle proprie famiglie/ai propri genitori. Per questa questa era previsto l'uso di tablet, LIM e personal computer, in modo tale che i bambini con meno dimestichezza potessero essere supportati dai più bravi nell'utilizzo dei dispositivi tecnologici. Il nome proprio ha un significato coerente con le proprie radici etniche e culturali, per questo, condividere il significato del nome significa condividere con gli altri una parte di sé e delle proprie origini. Questa attività ha consentito di promuovere l'incontro tra le diverse culture presenti in classe e lo scambio interculturale. L'esito delle ricerche e delle interviste ai genitori è stato condiviso con i compagni durante la lezione successiva e poi trascritto da ogni alunno su post-it appesi in classe in uno spazio dedicato.

L'ultima lezione è stata dedicata alla realizzazione di un autoritratto: in cerchio, ogni bambino ha avuto l'occasione di osservarsi allo specchio, focalizzando l'attenzione sui propri tratti somatici e melaninici. Prima di realizzare il ritratto, è stata promossa una riflessione collettiva sulle differenze individuali,

cercando di fare in modo che ogni bambino fosse consapevole delle proprie caratteristiche fisiche. In particolar modo, si è cercato di portare la riflessione sui tratti somatici e sui diversi colori della pelle, sottolineando come questi rappresentino soltanto alcune delle possibili sfumature e tentando di annullare l'idea per cui ogni colore equivalga a una potenziale stigmatizzazione. Attraverso questo percorso si è voluto riflettere sulle radici dei bambini stranieri, facendo in modo che il vissuto migratorio potesse trasformarsi in una possibilità in più per farsi conoscere e conoscere gli altri, piuttosto che essere considerato come un'esperienza difficile e faticosa. L'identità personale, infatti, si costruisce attraverso l'integrazione di vissuti ed esperienze diverse, che devono essere accolte e condivise nel gruppo.

Il bambino straniero, in bilico tra due culture, deve sentire che nei nuovi contesti, la cultura di origine è considerata e valorizzata come uno degli aspetti della persona; in questo senso, il bambino, futuro adulto, può riuscire ad affermarsi nella società senza tradire i valori e le modalità di pensiero che sceglie di condividere, rispettando ogni tipo di diversità.

4. Considerazioni finali

Il percorso didattico appena descritto è ricco di elementi pedagogici e educativi volti a favorire l'inclusione, la comprensione interculturale e la costruzione dell'identità personale dei bambini della classe, soprattutto in quelli che hanno esperienze migratorie o che si trovano in contesti multiculturali. Una delle componenti più significative di questo percorso è stata l'attenzione posta sulla creazione di un ambiente accogliente e disteso durante le prime fasi delle lezioni, facilitando così l'assimilazione e la partecipazione attiva degli studenti.

La struttura delle lezioni, organizzate in modo progressivo, ha permesso agli insegnanti di adattare gli insegnamenti al livello di competenza linguistica di ogni singolo bambino, garantendo un coinvolgimento attivo e una comprensione adeguata del materiale didattico utilizzato. In particolare, l'approccio multidisciplinare, che integra la lettura con attività artistiche e riflessioni sull'identità personale, offre agli studenti diverse modalità di espressione e di apprendimento. Inoltre, l'accento posto sul significato dei nomi e sulla condivisione delle radici culturali favorisce un senso di appartenenza e di accettazione reciproca all'interno della classe, offrendo a tutti «la possibilità di esprimere tutta l'incertezza, il timore e i desideri che [le bambine e i bambini] custodiscono fra le maglie della loro esperienza di vita» (Deluigi, 2012, p. 180).

La suddivisione degli studenti in piccoli gruppi di lavoro, con attività differenziate in base al livello linguistico, è stata un'ottima strategia per favorire la partecipazione di tutti gli studenti e garantire un apprendimento personalizzato.

L'inclusione delle famiglie attraverso interviste sui nomi dei bambini ha contribuito a creare un legame tra scuola e comunità, rafforzando il senso di appartenenza degli studenti. Infine, il culmine del percorso, con la realizzazione di autoritratti, ha offerto agli studenti l'opportunità di esplorare e celebrare la propria identità personale, incoraggiando l'accettazione delle differenze individuali e la valorizzazione della diversità culturale.

Va specificato che, al momento della scrittura del presente contributo, il tirocinio non si è ancora concluso. Pertanto, non è stato possibile ottenere una restituzione puntuale dei risultati di apprendimento che, in ogni caso, verrà effettuata al termine dell'esperienza. Tuttavia, in sintesi, si ritiene che la sistematizzazione di percorsi educativi-didattici con le caratteristiche appena descritte abbia le potenzialità per rappresentare una buona pratica di progettazione inclusiva e interculturale, promuovendo la consapevolezza di sé e degli altri, l'accettazione delle differenze e la costruzione di un ambiente scolastico positivo e stimolante per tutti gli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Bolognesi I. (2013). *Insieme per crescere*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G. (2016). Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 18(2): 101-122. Doi: 10.13128/Studi_Formaz-18018.
- Cambi F. (2019). Riconoscere e governare le differenze: un compito della pedagogia attuale. In: Felini D., Di Bari C. (Eds.). *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*. Parma: Edizioni Junior, 23-28.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Education.
- Crespi I., Zanier L. (2020) (Eds.). *Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza. Sfide per una società inclusiva*. Milano: Mimesis.
- Deluigi R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cadei L., Plesa T. (2015). Meeting of cultures and experience foreign families. In: Deluigi R., Logashenko Y., Toropov P. (Eds.). *Active citizenship and prosocial cooperation. Theory and practice of inclusive education*. Fano: Aras, pp. 139-161.
- Elamé E. (2011). Il sé e l'altro: per una pedagogia postcoloniale. *Formazione & Insegnamento*, 9(3): 203-216. Testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/961>.
- Fiorucci M. (2012). Gli allievi con cittadinanza italiana e le cosiddette "secondo generazioni". Problemi identitari e percorsi di integrazioni. In: d'Aniello F. (Ed.). *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 65-74.
- Freire P. (1978). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

- Giroux H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing. (trad. it.: *Pedagogia critica*. Roma: Anicia, 2023).
- Guerzoni G. (2012). Uguaglianza/diversità: pratiche e retoriche della disalleanza. In: Contini M.G. (Ed.) *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci, pp. 49-57.
- ISTAT (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*. Roma: Marchesi Grafiche Editoriali, testo disponibile al sito <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf> (ultima consultazione: 13/03/2024).
- Kobald I., Blackwood F. (2015). *Una coperta di parole*. Milano: Mondadori.
- Lorenzini F. (2024). Perché è importante dare dignità alle lingue madri nella scuola. *Internazionale.it*, testo disponibile al sito <https://www.internazionale.it/notizie/franco-lorenzoni-2/2024/02/21/giornata-lingua-madre-scuola> (ultima consultazione: 13/03/2024).
- Mellino M. (2005). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Roma: Meltemi.
- Musi E. (2022). *Dire il mondo. Una ricerca fenomenologica sul valore educativo delle parole*. Roma: Armando.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
- Parricchi M. (2021). Bambini del mondo costruttori di cultura: il ruolo della pedagogia. In: Biagioli R., Ongini V., Papa A. (Eds.). *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 105-115.
- Portera A. (2014). La pedagogia interculturale ai tempi del pluralismo. In: Elia G. (Ed.). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 132-137.

