



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
Human Sciences

CURRICULUM
Psychology Communication and Social Sciences

CICLO XXXI

Il Diversity Management a Scuola

RELATORE

Chiar.ma Prof.ssa Paola Nicolini

DOTTORANDO

Dott. Matteo Papantuono

ANNO 2018/2019

COORDINATORE

Chiar.mo Prof. Angelo Ventrone

INDICE

INTRODUZIONE	6
Capitolo 1. I CAMBIAMENTI SOCIALI IN ATTO	9
1.1 Il cambiamento	9
1.2 Crisi e cambiamento	9
1.3 La società liquida globalizzata e l'omologazione dell'individuo	10
1.4 Da piccoli cambiamenti grandi effetti: la legge del caos	11
1.5 Flussi migratori e cambiamenti demografici nella società globalizzata	12
1.6 Cultura e salute	13
Capitolo 2. IL DIVERSITY MANAGEMENT	16
2.1 Il Diversity Management (DM)	16
2.2 Cenni storici dell'organizzazione del lavoro fino al DM	16
2.3 Come approcciarsi al DM	17
2.4 Cosa implica il DM	18
2.5 Peculiarità del DM	19
2.6 Struttura del DM	20
2.7 Perché adottare il DM	20
2.8 Il DM per una migliore organizzazione	21
2.9 Il DM in Italia	22
2.10 Il DM nelle Pubbliche Amministrazioni (PA)	23
2.11 Il DM in ambito scolastico	23
Capitolo 3. DESCRIZIONE DEI CASI: LE TRE SCUOLE STUDIATE	25
3.1 Caso: uno sguardo alla scuola in Irlanda e la B. – <i>Educate Together secondary school</i>	25
3.1.1 Il Sistema scolastico in Irlanda e il suo ordinamento scolastico	25
3.1.2 Istruzione per gli <i>Special Needs</i>	26
3.1.2.1 Il programma <i>Delivering Equality In Schools</i> (DEIS) per gli studenti con <i>Special Needs</i>	27
3.1.2.2 Lo <i>Special Needs Assistant</i> (NSA) e la sua assegnazione	27
3.1.3 La Popolazione studentesca irlandese e le diverse nazionalità dei non irlandesi	28
3.1.3.1 La lingua degli studenti irlandesi di diversa origine e il tipo di scuola scelto	29
3.1.3.2 La popolazione studentesca non irlandese nelle diverse aree nazionali	30
3.1.3.3 Le diverse nazionalità nelle scuole con programma DEIS/non-DEIS	30
3.1.4 Censimento degli studenti dell'a.s. 2015/2016 della scuola secondaria	31
3.1.5 I tassi di abbandono scolastico	32
3.1.6 La B. Secondary School, parte dell' <i>Educate Together School</i> e valutazioni	32
3.2. Caso: uno sguardo alla scuola in Italia e la scuola M.	36
3.2.1 L'organizzazione del sistema d'istruzione e l'obbligo scolastico	36
3.2.2 La popolazione studentesca della scuola italiana	37
3.2.3 Disabilità nella scuola	37
3.2.4 Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)	39
3.2.5 Gli alunni stranieri	41
3.2.5.1 Gli studenti stranieri e la scelta della scuola secondaria di II°	41
3.2.5.2 Le nazionalità degli studenti stranieri e la distribuzione nelle diverse regioni d'Italia	42
3.2.5.3 Studenti stranieri con disabilità	42
3.2.6 I Bisogni Educativi Speciali (BES)	43
3.2.7 I docenti per il sostegno	43
3.2.8 Figure per gli studenti con disabilità: l'educatore professionale e i collaboratori scolastici	44
3.2.9 I drop-out nella scuola italiana di I° e II°	45

3.2.10 Leggi e direttive pro-scuola	47
3.3. Caso: uno sguardo alla scuola di Malta e la <i>H. secondary school</i>	50
3.3.1 Il sistema scolastico maltese e la sua organizzazione dall'infanzia alla post-secondaria	50
3.3.2 I diversi tipi di scuole: Scuole statali, private, internazionali e altre	51
3.3.3 La popolazione studentesca maltese	53
3.3.4 La scelta della scuola secondaria	53
3.3.5 Gli alunni non maltesi	53
3.3.6 Studenti con <i>Learning Difficulties</i> e con <i>Special Needs</i> o Disabilità	54
3.3.7 Il <i>Learning Assistent Support (LSA)</i>	54
3.3.8 Drop-out elevato ma pochi NEET (<i>Not in Employment, Education or Training</i>)	55
3.3.9 Misure per prevenire la dispersione scolastica e per favorire il successo scolastico	56
3.4. Conclusioni	59
Capitolo 4. PERCORSO STORICO-LEGISLATIVO SCOLASTICO DELL'IRLANDA, DELL'ITALIA E DI MALTA	63
4.1 Normalità e patologia	63
4.2 Percorso storico-legislativo della scuola irlandese: dall'abbandono all'inclusione	64
4.2.1 Fase dell'abbandono e della negazione	64
4.2.2 Fase delle scuole speciali	65
4.2.3 Fase dell'integrazione e dell'inclusione	66
4.3 Percorso storico-legislativo della scuola italiana: dalla segregazione all'inclusione	69
4.3.1 Fase dell'esclusione	70
4.3.2 Fase dell'inserimento	70
4.3.3 Fase dell'integrazione	70
4.3.4 Fase dell'inclusione	71
4.4 Percorso storico-legislativo della scuola maltese: verso l'inclusione	74
Capitolo 5. LA METODOLOGIA	80
5.1 Introduzione	80
5.2 Le domande della ricerca	80
5.3 La ricerca qualitativa: una prospettiva teoretica	81
5.4 Il paradigma costruttivista	82
5.5 Presentazione delle figure intervistate	83
5.6 Gli strumenti e i metodi per la raccolta e l'analisi dei dati	85
5.6.1 Studio pilota	85
5.6.2 L'intervista semi-strutturata	86
5.6.3 Osservazione e diario di bordo	88
5.6.4 Focus Group	89
5.6.5 Assemblaggio di documenti	90
5.6.6 Strumenti di analisi dei dati	90
5.6.7 La triangolazione dei dati	91
5.7 La validità e l'attendibilità della ricerca qualitativa	91
Capitolo 6. PROCESSO DI ANALISI DEI DATI	93
6.1 Introduzione	93
6.2 Processo di analisi dei dati	93
6.3 Affidabilità e rigore	93
6.4 Analisi tematica	94

Capitolo 7. ANALISI DEI RISULTATI E DISCUSSIONE	98
7.1 Introduzione	98
7.2 Tema: Percezione	99
7.2.1 Sotto-tema: costruito sociale	100
7.2.2 Sotto-tema: stereotipo → individualità	102
7.2.3 Sotto-tema: paura dell'ignoto	106
7.2.4 Sotto-tema: sfida	108
7.2.5 Sotto-tema: bisogno → arricchimento	111
7.2.6 Sotto-tema: norma non eccezione	115
7.3 Tema: Pro-azione e strategie	118
7.3.1 Sotto-tema: conoscenza-consapevolezza	119
7.3.2 Sotto-tema: contatto diretto	124
7.3.3 Sotto-tema: partecipazione attiva	128
7.3.4 Sotto-tema: rendere piacevole	134
7.3.5 Sotto-tema: aggiungere anziché ridurre	137
7.3.6 Sotto-tema: gioco di squadra	141
7.4 Tema: Applicazione	144
7.4.1 Sotto-tema: livelli	144
7.4.2 Sotto-tema: modalità	151
7.4.3 Sotto-tema: tempistica	156
7.5 Tema: Competenze	159
7.5.1 Sotto-tema: capacità	159
7.5.2 Sotto-tema: formazione	163
Capitolo 8. CONCLUSIONI	168
8.1 Introduzione	168
8.2 Pratiche significative condivise nelle tre realtà scolastiche	168
8.3 Elementi comuni	169
8.4 Limiti	170
8.5 Punti di forza	171
8.6 Pensieri conclusivi	173
Bibliografia e sitografia	174
Appendice I. Intervista alla figura istituzionale maltese	191
Appendice II. Intervista alla dirigente italiana	201
Appendice III. Intervista al genitore irlandese	212
Appendice IV. Sheet form (compilato dalle segreterie delle scuole)	222
Foto 1. Parte del consiglio di classe della classe seconda della scuola irlandese	225
Foto 2. Attività mensili della scuola irlandese	225
Foto 3. visita alla scuola irlandese con la dirigente	226
Foto 4. Lezione speciale nell'orto della scuola di Ancona	226
Foto 5. Cartellone delle attività organizzate nella scuola di Ancona	227
Foto 6. Cartellone della scuola maltese	227
Foto 7. Cartello dietro la porta di uno dei bagni maltese	228
Foto 8. Cucina della scuola maltese	228
Foto 9. Liberatoria per la videoregistrazione	229
Foto 10. Appunti di uno degli osservatori presi nella scuola italiana	230
Foto.11 Appunti di uno degli osservatori presi nella scuola irlandese.	230

Glossario **231**

Figura 1. Studenti prima, secondo e terzo livello della primaria e secondaria, 2016	29
Figura 2. Studenti stranieri che frequentano scuole secondarie con statuto DEIS	31
Figura 3. Alunni con disabilità e scuola secondaria di II°	39
Figura 4. Docenti per il sostegno per ordine di scuola – a.s. 2016/2017	44
Figura 5. Abbandono scolastico in Italia e nelle sue regioni – a.s. 2016/2017	46
Figura 6. Abbandono scolastico complessivo per indirizzo. Scuola secondaria di II° (%) - a.s. 2016/2017	47
Figura 7. Studenti delle scuole di stato, della chiesa e indipendenti. Source: <i>N.S.O. 2014/1015</i>	53
Figura 8. Abbandoni prematuri delle strutture educative e di formazioni dei diversi paesi UE (%). <i>Source: Eurostat, 2016</i>	56
Figura 9. La mappa dell’analisi di ciò che rientra nel tema “Applicazione”	97
Tavola 1. Alunni con disabilità e totale alunni per ordine di scuola – a.s. 2016/2017	37
Tavola 2. Alunni con disabilità e totale alunni per ogni grado – a.s. 2016/2017	38
Tavola 3. Alunni con disabilità e totale alunni per tipo di scuola II° - a.s. 2016/2017	38
Tavola 4. Alunni con DSA per ordine di scuola – a.s. 2016/2017	39
Tavola 5. Alunni con DSA per tipologia di disturbo – a.s. 2016/2017	40
Tavola 6. Totale e % studenti stranieri, con certificato e abbandoni nelle scuole irlandesi – a.s. 2015/2016	59
Tavola 7. Totale e % studenti stranieri, con certificato e abbandoni nelle scuole della regione Marche e nelle scuole italiane – a.s. 2015/2016	60
Tavola 8. Totale e % studenti stranieri, con certificato e abbandoni nella scuola di Malta e Gozo – a.s. 2015/2016	61
Tabella 1. Compilata dalla scuola irlandese	32
Tabella 2. Compilata dalla scuola italiana	49
Tabella 3. Compilata dalla scuola maltese	58
Tabella 4. Temi e sotto-temi	95
Tabella 5. Tema percezione, sotto-temi, parole chiave ed estratti	99
Tabella 6. Tema pro-azione e strategie, sotto-temi, parole chiave ed estratti	118
Tabella 7. Tema applicazione, sotto-temi, parole chiave ed estratti	144
Tabella 8. Tema competenze, sotto-temi, parole chiave ed estratti	159

Avvertenza per il lettore. Relativamente al genere, per agevolare la lettura verrà utilizzato convenzionalmente la regola grammaticale della lingua italiana: il maschile plurale quale forma neutra “inclusiva” per i gruppi che includono persone individuate con entrambi i generi, mentre il femminile in modo “esclusivo” quando il gruppo sia composto unicamente da persone di genere femminile.

INTRODUZIONE

È una sera come tante del 2180. A casa di Tobia, un bambino di 12 anni e mezzo, si stanno facendo le valigie. La famiglia deve trasferirsi in un pianeta molto lontano. Tobia è triste, perché deve lasciare l'amata Terra e il suo bel mare, i suoi amici, i suoi compagni di classe, i suoi compagni di musica e la sua squadra di hockey su ghiaccio, che lo adora perché Tobia col suo talento riesce a risolvere anche le situazioni apparentemente impossibili; però, contemporaneamente è anche desideroso di conoscere il nuovo mondo che l'aspetta e le persone che lo abitano, di cui i genitori già da un po' di tempo gli stanno parlando. Lui, dai racconti dei genitori, che con le migliori intenzioni cercano di rassicurarlo, ha capito: che andranno a vivere in un posto parecchio lontano dalla Terra, ma che ogni tanto ritorneranno per fare visita ai parenti; sa che si tratta di un posto molto più freddo della Terra, ma ben organizzato e dove non ci sono molti insetti fastidiosi come sulla Terra; in più, sa che i suoi nuovi compagni/amici, come tutti gli abitanti di quel luogo, sono fisicamente diversi da lui e dai terrestri, ma di questo si preoccupa meno, perché sulla Terra ha avuto modo di conoscere amici di famiglia provenienti da quel posto. Dopo qualche giorno di viaggio arrivano a *Gliese 581*, un pianeta della costellazione della Bilancia, a 200 mila miliardi di chilometri dalla Terra. Tobia è colpito dalle dimensioni del nuovo pianeta quasi sette volte più grande rispetto alla piccola Terra. È molto contento anche della nuova casa super... spaziosa, comoda, tecnologica, bella, ecc.... Sembra incredibile la straordinarietà di quel posto!

Il primo giorno di scuola. Tobia è sicuramente pronto, ha tutto il suo corredo scolastico, è un bel bambino e non ha dato mai nessun tipo di problema; anzi, riesce molto bene a scuola, così come nella musica e negli sport. Dai sorrisi che volge ai genitori lascia pensare di essere contento e in realtà dentro di sé non vede l'ora di conoscere i suoi nuovi compagni.

Con i suoi genitori si avviano verso la scuola per presentarsi al Dirigente che sembra essere una persona seria e disponibile. Durante il tragitto da casa a scuola incrociano solo alcuni glesiani e qualche abitante forse originario del pianeta *Trappist-1B*. Tobia, quando vede qualcuno che potrebbe essere un suo coetaneo, pensa: "forse questo diverrà un mio amico!".

A scuola, dopo i preamboli con i genitori e aver mostrato la struttura, il dirigente accompagna Tobia in classe e lo presenta ai nuovi compagni e all'insegnante che si trova lì in quel momento.

In quella classe non c'è nessuno come lui, ci sono solo studenti glesiani. Ma per Tobia questo non è un problema sapeva già che i glesiani sono simili ma non uguali ai terrestri.

Di quello che accadrà nella classe di Tobia se ne parlerà più in là. Per ora, sappiamo che questo studente modello, sportivo molto capace e giovane di bell'aspetto originario della terra, ad un certo punto della sua vita si ritrova in un pianeta fatto su misura per i suoi abitanti. Lui lì è lo straniero ed è l'unico della sua classe ad essere diverso da tutti gli altri. È il diverso parte di una minoranza.

Il termine diversità è un termine ampio col quale si intende "qualità o condizione di chi, di ciò che è diverso: di idee, di giudizi, di opinioni" (Nuovo Zingarelli, 1990). È un termine dai confini indefiniti, liquidi come direbbe Bauman, un termine con cui si intendono le differenze fisiche, etniche, religiose, politiche, culturali... di cui è portatrice ogni persona. Riccò (2008, p. 189) definisce la diversità «la molteplicità di differenze e somiglianze individuali che esistono fra le

persone e che combinate fra loro creano l'unicità di ogni individuo; unicità che si esprime nel modo particolare che ognuno ha di vedere il mondo, di viverci e di relazionarsi con gli altri».

In un contesto in cui a regnare è la diversità, la sua gestione è più concretizzabile se si adotta un approccio collaudato come lo è il Diversity Management (DM). Le organizzazioni che si sono approcciate ad esso mostrano dati di crescita incoraggianti, dimostrato possibilità di un cambiamento vantaggioso per tutti. Mor Barak (2014) afferma che un'organizzazione che pianifica le sue azioni, che progetta allo scopo di creare una maggiore inclusione dei dipendenti con i diversi background, attraverso deliberati politiche e programmi, è un'organizzazione che pratica il DM.

È da 20 anni che svolgo la professione di insegnante e durante questo periodo ho avuto modo di osservare da vicino i cambiamenti che stanno riguardando la scuola. Le esperienze compiute durante questo periodo di lavoro, la partecipazione attiva alla vita socio-politica, i fatti che osservo quotidianamente, le ricerche di cui mi sono occupato, mi hanno spinto verso un nuovo bisogno di ricerca: capire come la scuola e gli educatori che in essa operano (dirigenza, corpo docente) possono reagire ai cambiamenti socio-demografici in atto? A questo interrogativo s'aggiunge il desiderio di contribuire a dare speranza, e forse anche qualche strumento in più, ai molti educatori che cercano di fraporsi ai valori del mercato che stanno "sgomitando" per scansare ed isolare sempre più quelli umani. Mi chiedo: «la scuola, essendo l'ambiente dove la stragrande maggioranza dei bambini crescono, può ancora fare qualcosa per ostacolare questo processo apparentemente governato esclusivamente dalle leggi del mercato?»

La motivazione che ha portato a compiere questa ricerca ha preso spunto dall'osservazione dei cambiamenti che stanno inevitabilmente riguardando la società, cambiamenti che dall'inizio del nuovo millennio si stanno intensificando in tutto il globo, quindi, anche in Europa. Cambiamenti di cui la scuola non può non tener conto e ai quali per svariate ragioni (di scopo, organizzative, legislative, etico-morali) non può sottrarsi. Tra questi cambiamenti (climatici, etno-demografici, politico-economici, tecnologico-comunicativo), si ritrova il cambiamento apportato dalla diversità; la quale, per quanto naturale e "trasversale", se non "curata", come insegna la storia può trasformarsi in un elemento di conflitto e di avversione. Probabilmente questa è la ragione per cui, ultimamente, sempre più spesso, accade di ritrovare affianco a tale termine il concetto di "gestione".

Le organizzazioni moderne che resistono alle crisi hanno obiettivi ed interessi chiari e ben definiti, continuano ad essere competitive perché fanno attenzione a non ignorare la realtà, anzi, si aggiornano imparando a trarre vantaggi e a percepire e trasformare in risorse ciò che per altri sono i limiti. Di solito queste sono organizzazioni dirette da visionari che progettano una cosa immaginandola per quello che sarà il suo più ampio contesto. Confucio diceva «colui che non prevede le cose lontane si espone ad infelicità ravvicinate» (Masi, 2017).

Il DM è un approccio basato su evidenze empiriche che non considerano solo il vantaggio a breve, ma anche: la sostenibilità a lungo termine, gli aspetti etici, il contesto, il valore di quell'organizzazione parte di un contesto pensato e costruito per dare valore a ciascun attore che in tali condizioni riuscirà a dare il meglio di sé (Corbetta, 2015). È un approccio che secondo

Riccò (2016) integra fra loro in maniera coordinata tre livelli che si compiono con il ripensamento dell'intero processo. Esso prevede un livello strategico: per formulare una nuova vision; quello progettuale: per selezionare le dimensioni di diversità rilevanti e urgenti, le linee di azione e per progettare la politica e le pratiche; quello operativo: per implementare le pratiche, per comunicare il *commitment* e per misurare e valutare i risultati. Nel testo "Il Diversity Management per una crescita inclusiva" gli autori affermano che la pratica del DM "si concretizza in una nuova gestione delle risorse umane interne fondate sulla valorizzazione delle specificità individuali" (Buemi, Conte, Guazzo, 2015). Il testo affianca il concetto di DM ad un tema vicino e caro al mondo della scuola: l'*inclusione*. Tema per il quale a partire dal nuovo millennio a livello Europeo¹, allo scopo di apportare un cambiamento di paradigma, vengono prese varie iniziative dal punto di vista legislativo. Esse sostanzialmente considerano quattro elementi:

- 1) la prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita: il *life long learning*;
- 2) l'estensione dei luoghi in cui si può apprendere: il *life wide learning*;
- 3) la presa in carico del soggetto in apprendimento;
- 4) la trasparenza e comparabilità degli apprendimenti a livello europeo.

Alla luce di quanto detto sopra è stata pensata la seguente ricerca intitolata "*Il Diversity Management a scuola*", con cui si cercherà di rispondere alla domanda: «*Ci sono elementi riconoscibili di DM nelle scuole studiate?*»,

Per l'indagine sono state prese in considerazione una classe di una scuola irlandese, una classe di una scuola italiana e una classe di una scuola maltese. Classi inserite in scuole segnalate da figure istituzionali esperte di gestione della diversità, poiché ritenute delle eccellenze nella gestione della diversità.

¹La Commissione Europea con la direttiva 2000/78 CE garantisce la piena applicazione della legislazione europea in materia di lotta contro le discriminazioni fondate sulla disabilità e, in particolare a favore della parità di trattamento in materia di occupazione e di lavoro. Nella Carta dei diritti fondamentali (art. 21) e nel Trattato sull'Unione Europea (art. 2; art. 10 e 19.1) si fa riferimento al divieto di discriminazione e il principio di uguaglianza a prescindere dalla razza e l'origine etnica. Oltre ai trattati, altri strumenti di diritto vincolanti dell'UE a protezione delle minoranze dalla discriminazione e ne promuovono l'uguaglianza vi è la direttiva sull'uguaglianza razziale (2000/43/CE), la Decisione Quadro sulla lotta contro il razzismo e la xenofobia (2008/913/GAI), la Direttiva sul diritto di spostarsi e risiedere liberamente entro il territorio dell'UE (2004/38/CE) garantisce il diritto di libera circolazione all'interno dell'UE a tutti i cittadini, a condizione che lavorino, oppure, che siano in cerca di occupazione, studino, o siano autosufficienti.

Capitolo 1. I CAMBIAMENTI SOCIALI IN ATTO

1.1 Il cambiamento

Il mondo, la società, gli individui è naturale che cambino. Ciò avviene a prescindere dalla volontà, dalla consapevolezza, dai tempi e dai modi.

I cambiamenti, solitamente, a cascata finiscono per toccare più aree dello stesso sistema, fino a modificarlo interamente. Il processo non ha una fine né un inizio, ma è continuo. Ad esempio i cambiamenti tecnologici, modificano l'economia, che modifica gli stili di vita, le abitudini, i bisogni. Possiamo distinguere i cambiamenti in:

- a) strutturali: riguardanti la persona, il suo aspetto, la forma fisica, l'apprendimento o riguardanti l'ambiente, la società, la demografia, il clima;
- b) accessori: le mode, le abitudini alimentari, i mezzi tecnologici, ecc;
- c) funzione dei tempi: velocità, ritmo, durata;
- d) funzione dei modi (spontanei o imposti e/o pianificati o casuali);
- f) esterni (provenienti dai contatti con altri di diverse culture) o interni (dati da insight, scoperte, riforme, proposte di persone appartenenti allo stesso sistema).

1.2 Crisi e cambiamento

I cosiddetti “eventi critici”, in psicologia, sono concepiti come potenziali attivatori di risorse (Sifneos, 1982; Erikson, 1968), possono essere considerati stimolo alla ricerca di forme relazionali più funzionali a quelle che sono le presenti condizioni (Mazzoleni, 2004), possono rappresentare sfide importanti che rendono chi vive la crisi un soggetto resiliente, ovvero, capace di adattarsi al cambiamento e di trasformare le incertezze e i rischi in innovazione (Keegan, 2017). La crisi economica con cui è iniziato il nuovo millennio ha creato le condizioni e la messa in discussione delle certezze esistenti fino ad allora, in più, ha acceso il dibattito relativamente alle criticità di altri macro-temi, riguardanti: l'educazione e le relazioni tra le persone familiari e non; la lotta alla povertà e gli effetti della globalizzazione; il rispetto dell'ambiente e l'ecologia; la fiducia verso gli organi di potere, le istituzioni e la politica dei governi. La Comunità Europea, in risposta a questo momento di crisi ha stabilito aree strategiche e fatto dei piani di intervento per l'occupazione, le imprese, le infrastrutture, l'energia, la ricerca e l'innovazione. Tuttavia, in un mondo come quello attuale, come faceva notare alla fine degli anni '70 Willy Brandt², «l'Europa non può sopravvivere come un'isola di ricchezza in un mare di povertà». La politica, infatti, consapevole della necessità di un cambiamento cerca di abbracciare una visione globale e rispettosa di tutte le persone, dei loro limiti, nonché di quelli che sono i limiti del Pianeta.

² È stato un politico tedesco, Cancelliere della Repubblica Federale Tedesca dal 21 ottobre 1969 al 6 maggio 1974.

1.3 La società liquida globalizzata e l'omologazione dell'individuo

Una parte del mondo tende a rappresentarsi come in un “villaggio globale” interdependente ed interconnesso. Un'altra parte, però, si oppone a questa visione e dissente. Di fatto, si è parte di un processo che non tiene conto dei confini convenzionali, che omogenizza le persone, che produce una cultura transnazionale che spinge a muoversi da una parte all'altra del mondo.

La globalizzazione si contraddistingue: per aver stravolto l'organizzazione produttiva, il sistema politico che sembra non poter prescindere dai *diktat* dell'economia (Zamagni, 2002); per aver fatto aumentare la ricchezza ma anche le disuguaglianze, conflitti e movimenti di protesta (George, 2004); per aver generato una cultura omologante che tende ad annullare le differenze, a non valorizzare la varietà, a disconoscere l'identità, a penalizzare l'originalità; per aver sostituito in molti punti la cultura locale con quella globale (Ferrari Occhionero, 2001).

L'idea popperiana di una “società aperta”, libera, sensibile e tollerante verso chiunque partecipa ai processi decisionali, sembra si sia infranta contro una società formata da una massa indifferenziata, in cui ogni singolo che la costituisce è preso soprattutto dalle sue paure, ma anche dai suoi incessanti desideri. Per Bauman (2002) si tratta di un fenomeno, derivato di una “società liquida”, in contrasto alla solidità dei valori e dei diritti. La società liquida di cui parla Bauman è la risposta dell'uomo comune alla società aperta di cui parla Popper (1945). In una società aperta così com'è intesa da Popper, l'essere liquidi è il “mal-essere”: si può soffrire della solitudine quando si è soli, allo stesso tempo si soffre anche quando si è in relazione con gli altri. Secondo Bauman il *povero*, nella *vita liquida*, cerca di omologarsi, però, quando non riesce ad essere come tutti gli altri avverte un senso di frustrazione e si sente escluso se non consuma. In una società di questo tipo, l'essere umano tende ad essere considerato una merce e le sue relazioni dei prodotti del tipo “usa e getta”. Umberto Eco (2016) spiegando Bauman, sostiene che il soggettivismo ha minato le basi della modernità, l'ha resa fragile, ha creato una situazione senza punti di riferimento in cui tutto si dissolve in una sorta di liquidità. L'individuo senza punti di riferimento finisce per rifugiarsi e credere solamente in ciò che vede, perciò cerca di apparire a tutti i costi. L'apparenza diventa valore. Diventa oggetto di piacere, ma di un piacere fugace e mai raggiungibile completamente. Per il sistema bloccato in questo *loop* il consumo non mira al possesso, ma è fine a se stesso, o a causa dell'obsolescenza programmata, o perché anche la novità è già obsoleta. Il singolo che passa da un consumo all'altro confonde e/o sostituisce l'essere e il divenire con l'avere e il possedere. Le vittime d'ingordigia rischiano di vivere con la paura che l'altro, il diverso, l'estraneo possano portargli via qualcosa. Nell'autoinganno che il piacere arrivi dall'eccitazione che dà il desiderio di possedere, cresce la paura di perdere anche quel godimento. Questo timore (perdita del piacere) crea uno stato di ansia, che si ripercuote nell'ambiente circostante: si vive una dimensione di costante all'erta ed incertezza. Chiunque può essere il nemico ed ovunque può nascondersi, «i legami diventano sempre più fragili e volatili, difficili da alimentare per periodi prolungati, bisognosi di una vigilanza continua» (Bauman 2003, p. 67),

La società liquida risponde al “paradigma tecno-economico” di cui parla Papa Francesco. Un modello aderente al progetto di costruire una società sempre più performante, progressista, utopica. Una società che costruisce ciò che si subisce! L'individuo, che rincorre il mito della libertà, ma è incapace di riconoscere ed approfittare di quella che ha già; la persona vulnerabile psicologicamente; coloro che hanno radici poco salde e/o con poca memoria socio-culturale; chi

crede o cerca di essere accettato da quelli che possiedono certi oggetti distintivi di un particolare status. Tutti costoro corrono il rischio di illudersi che la libertà, la sicurezza, la felicità, il benessere e persino l'aldilà siano "beni" che si possono conquistare/acquistare.

Per contrastare la paura di perdere ciò che si ha s'inasprisce la lotta, s'innalzano muri, si cerca di essere/fare/dire/pensare in maniera differente, tuttavia, nonostante i tentativi, seguendo un certo tipo di pensiero si arriva alla conclusione che la sicurezza non è mai abbastanza. Ogni stimolo potrebbe essere interpretato come una minaccia.

Si confondono l'utile e il futile, i valori, il mezzo col fine, l'inclusione con l'esclusione. Spesso, il soggetto che si ritrova in questo vortice soffre di ansia, è preda di un circolo vizioso simile a quello della "fame bulimica": il soddisfacimento del bisogno alimenta il bisogno di consumare.

In una tale realtà la vita può diventare difficoltosa e l'individuo può non riconoscere, non comprendere, non riuscire a sintonizzarsi con l'altro diverso da sé percepito come una minaccia. La paura può essere considerata uno dei più insidiosi e pericolosi demoni dei nostri tempi; insicurezza del presente e incertezza del futuro covano, si alimentano nelle società aperte dove si diventa sempre più spaventati e meno tolleranti (Bauman, 2003).

Come insegna Chaun-Tsu nell'*Arte della guerra e della strategia* (Arena, 2008) essere educati a riconoscere e a rispettare anche il diverso consente di raggiungere il più elevato dei podi, riservato solo a chi vince senza combattere. Avvicinarsi all'oggetto temuto, rende amico il "nemico", rende audace il timoroso, trasforma la debolezza in forza, aiuta a crescere forti, coraggiosi e capaci. Nella società aperta, che secondo Popper dovrebbe essere simbolo di libertà e determinazione, in molti casi però va in maniera diversa. Si osserva una massa di popoli che si assomigliano nelle abitudini, nei costumi, nei mezzi, nei fini. L'ossessione della paura determina un iper-controllo, che scatena un crescente bisogno di sicurezza e di paura.

1.4 Da piccoli cambiamenti grandi effetti: la legge del Caos

I Tatuyo dell'Amazzonia colombiana erano una popolazione che viveva di caccia e orticoltura. Sin dai tempi più antichi gli uomini con asce di pietra tagliavano, abbattevano e toglievano rami e foglie, invece, le donne ripulivano, piantavano e raccoglievano i prodotti. Quello che facevano gli uomini era un'attività molto faticosa, perciò, alcuni missionari entrati nella zona pensarono bene di agevolarli fornendo loro degli strumenti più efficienti (asce di ferro, coltelli e machete). Con questi strumenti gli uomini riuscivano a fare di più, di conseguenza c'era bisogno di un maggiore lavoro femminile. Di fronte alla nuova esigenza si modificarono le istituzioni sociali dei Tatuyo. Ogni nucleo familiare, infatti, cercava di trattenere il maggior numero di donne possibili: incrementò la poligamia, che prima era più rara; le figlie venivano date in matrimonio a più tarda età perché i padri cercavano di trattenerle più tempo possibile; le donne dopo il matrimonio non si trasferivano più nella casa del marito, ma era il marito ad andare a casa della famiglia della moglie. I gruppi familiari col maggior numero di donne divenivano anche quelli con maggior potere (Gros, 1976).

Un piccolo cambiamento, nel giro di qualche anno, può modificare un sistema millenario. La teoria della cibernetica di Weiner (1998) spiega il funzionamento della legge che Lorenz (1979) chiama "*Butterfly Effect*".

Sembra che l'azione umana stia alterando l'equilibrio omeostatico della Terra, sempre più difficile da ripristinare a causa di ritmi di crescita logaritmici, per certi versi innaturali, altamente selettivi ed insostenibili dalla maggior parte. Ogburn (1922) parla di *Cultural Lag*, suppone che vi sia un ritardo culturale che si crea nella contrapposizione della *cultura materiale* degli oggetti materiali e delle tecnologie, e la lenta *cultura adattiva* delle istituzioni, delle tradizioni, dei valori, degli stili di vita. Questo gap come fa notare Frank (1966), inoltre, distanzia il ricco occidente dai paesi più poveri. Tra di essi si creano condizioni di dipendenza che permettono di continuare a dominare e sfruttare, dunque chi vive nei luoghi più poveri si sposta e allo stesso tempo si sposta anche chi fa profitto. La competitività dei mercati può innescare una gara al ribasso che muta le regole del gioco a favore di un'economia speculativa (Acocella, 1999).

In un mondo con evidenti diseguaglianze tra nord e sud, i giovani che lo popolano quando si percepiscono senza alcuna via di uscita, per cercare di assomigliare ai modelli idealizzati il più delle volte esportati dagli occidentali, fuggono altrove, migrano, si ribellano e fanno guerre. Più o meno consapevolmente intraprendono un processo omologante.

Tutto questo ci fa comprendere quanto complesso sia il sistema nel quale viviamo e quanto possa essere suscettibile di variazioni. Ciononostante anche la complessità e/o il Caos hanno le proprie regole, che se non vengono ignorate possono permettere previsioni abbastanza affidabili, tanto da far comprendere anche come un battito d'ali di una farfalla ad oriente possa far scatenare un uragano ad occidente.

1.5 Flussi migratori e cambiamenti demografici nella società globalizzata

Ci sono sempre stati movimenti migratori, sin dai tempi più antichi. In passato gruppi o tribù si spostavano da un posto all'altro nella speranza di trovarvi nuove e migliori condizioni di vita, oppure in tempi più recenti le guerre inducevano masse di persone a migrare. Ma mai come ora tante persone sono lontane dalla loro terra nativa. Oltre alle cause già note, oggi, probabilmente, i flussi migratori, sono condizionati anche dalla facile mobilità e dagli strumenti di comunicazione che danno l'illusione di avere tutto con un click.

Ne sta conseguendo un cambiamento della demografia mondiale. Persone povere che popolano le aree più svantaggiate migrano e in misura crescente la società dalla fine del secolo scorso è divenuta sempre più complessa (Ammaturo, 2004). Nel frattempo per il mondo ma anche per l'Europa sono sorte sfide come la globalizzazione, più recentemente il cosmopolitismo (Beck, 2003). Questi, però, non sono fenomeni nuovi, infatti, la globalizzazione è un'evoluzione del capitalismo (Zamagni, 2002) che intreccia fattori economici e culturali, favorita dallo sviluppo tecnologico e dalla diffusione di internet.

Prevedendo l'incremento dei flussi migratori che rappresentano forza lavoro in grado di sopperire al fenomeno dell'invecchiamento della popolazione, l'Europa nel 2005 ha pubblicato un *Green Paper* in cui si dichiarava che nell'arco di 20 anni, dal 2010 al 2030, i migranti nei paesi dell'UE sarebbero dovuti arrivare a 20 milioni di persone.

Effettivamente il numero delle persone che si spostano in cerca di lavoro o per altre ragioni (guerre, carestie, clima, ecc..) all'interno dell'Europa è in crescita. La contraddizione tra l'inequivocabile bisogno di lavoro e l'adozione di politiche restrittive rispetto al fenomeno della migrazione, tuttavia, resta una questione aperta e spesso è oggetto di discussioni politiche ed

episodi di violenza, è un tema che si presta a strumentalizzazioni. Dunque, la globalizzazione ha creato una civiltà contraddittoria e conflittuale (Giddens, 2000), ha creato un'interdipendenza economica, politica, sociale che riguarda paesi, istituzioni, organizzazioni, sistemi, cittadini e culture (Villagrasa, 2003).

1.6 Cultura e salute

Lo psicologo Philip Ash nel 1948 osservava che psichiatri diversi giungevano alla stessa diagnosi solo nel 20% dei casi. La psichiatria avvertiva il bisogno di creare uno strumento per fare diagnosi riproducibili, per non sembrare una disciplina governata dal principio poco scientifico della casualità. Nel 1952, quindi, fu pubblicata dall'APA la prima edizione del DSM³.

Medici in disaccordo tra loro, oltre a mostrare la debolezza della psichiatria e a sollevare una questione etica, potevano creare dubbi ed essere screditati dai loro stessi pazienti. Si avvertì allora l'esigenza di un comune accordo diagnostico e terapeutico, per il bisogno di coerenza, di attendibilità statistica e per esercitare con autorevolezza.

L'idea di creare un sistema di classificazione semplice e non ambiguo delle malattie mentali negli anni 70 partì dagli USA. Un gruppo esteso di psichiatri cominciarono ad incontrarsi a distanza di anni allo scopo di definire uno strumento diagnostico unico a cui far riferimento, per consentire di leggere allo stesso modo i sintomi presentati dai pazienti ed adottare un linguaggio condiviso.

Dieci anni dopo la pubblicazione del primo *Manuale Diagnostico e statico delle Malattie Mentali* (DSM) pubblicato dall'*American Psychiatric Association* (APA). All'aumento della concordanza tra i vari psichiatri con le revisioni e le nuove edizioni all'elenco delle malattie di volta in volta ne venivano aggiunte altre. A colpi di penna, persone sane diventavano malate: le 106 etichette diagnostiche del DSM I (1952), nella seconda edizione del 1968 divennero 182, nel DSM III uscito del 1980 arrivarono a 265, portate a 292 con la revisione del 1987 e a 305 con il DSM-IV (1992). Dal 2000 abbiamo il DSM-IV-TR (Testo Revisionato) a cui non hanno partecipato i membri dell'APA, esso presenta poche modifiche rispetto alla precedente versione ed è arrivato a comprendere più di 370 disturbi mentali. Infine, nel 2013 c'è stata la pubblicazione del DSM-V.

I manuali diagnostici elencano disturbi mentali su cui gli psichiatri, a prescindere dall'orientamento, convergono. Eppure tante sono le polemiche e le critiche che suscitano questi strumenti anche tra gli stessi psichiatri. Allen Frances⁴, il curatore del DSM-IV, dichiarò durante un'intervista «la storia della psichiatria è piena zeppa di diagnosi dettate da mode che, guardate a posteriori, hanno fatto più male che bene». Critiche al DSM arrivarono anche da Kirk ed Kutcher (2003), insieme esposero il loro punto di vista in un libro intitolato *Ci fanno passare per matti*.

Portare addosso una diagnosi oggettivamente condivisa, ma sbagliata o inutile, come avveniva quando l'omosessualità era considerata una malattia, oltre a stigmatizzare, può dare avvio ad un percorso terapeutico che anziché curare può finire per creare la malattia (Crispiani, Papantuono, 2104).

Dall'inizio del nuovo secolo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), dopo anni di riunioni e di documenti, viene pubblicato l'ICF (Classificazione Internazionale del

³ Da allora vi sono state ulteriori edizioni: nel 1968 il DSM-II, nel 1980 il DSM-III, nel 1987 il DSM-III-R (edizione rivisitata), nel 1994 il DSM-IV, nel 2000 il DSM-IV-TR (testo revisionato) e nel 2013 il DSM-V.

⁴ <http://archivosciienze.scuola.zanichelli.it/biologia-e-dintorni/2012/12/16/malattie-mentali-primi-non-nuocere/>

Funzionamento, della Disabilità e della Salute, 2001). La disabilità nell'ICF è definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i suoi fattori personali e ambientali. L'OMS, riconoscendo che alcuni termini etichettavano ed erano fonte di stigmatizzazione, decise un cambiamento di rotta: ha indicato di usare il termine "disabilità" per specificare il fenomeno multidimensionale risultato dell'interazione tra la persona ed il suo ambiente fisico-sociale. L'ICF non è una classificazione in senso tradizionale, piuttosto, considera le caratteristiche della salute delle persone. Inverte la tendenza: dalle definizioni di ciò che non funziona si passa alla valutazione del "Funzionamento" e si considera la disabilità come una condizione temporanea o permanente di difficoltà in considerazione dei fattori ambientali che possono interagire con questi costrutti. Si ha l'impressione che con l'ICF sia partita una riflessione teorica sullo stato di salute della persona. C'è un richiamo dell'attenzione al lessico e alla semantica. Con l'ICF viene rivisto il concetto di "handicap" che, mentre in passato evocava persona con deficit e senza o con poche risorse, oggi indica condizione di svantaggio data da un ambiente inadeguato alla condizione della persona. In questo senso chiunque può essere persona con handicap. Con questo cambio di prospettiva non si considerano più i limiti, bensì le risorse della persona. L'handicap, quindi, quando c'è, è fuori nell'ambiente, intorno alla persona diversa che deve cercare di superare le barriere e/o i pregiudizi che limitano.

Da questo momento in poi si dà avvio a livello internazionale al processo di inclusione, anche se in Italia questo processo ha una storia ben più antica. Booth e Ainscow (2008, p.117) pubblicano un documento a sostegno dello sviluppo inclusivo delle scuole affermando: «l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti i bambini, ragazzi con BES e con apprendimento normale». Dal punto di vista di questi studiosi «tutte le forme di inclusione ed esclusione sono sociali e derivano dall'interazione tra le persone e il contesto». Habermas afferma: «inclusione non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche, e soprattutto, a coloro che sono reciprocamente estranei o che estranei vogliono rimanere» (Gasperi, 2011, p. 23).

Negli ultimi decenni, quasi ovunque nelle scuole italiane e di molti altri paesi europei, si cerca di procedere in maniera inclusiva.

Per attivare tale cambiamento, l'ICF propone di partire dal lessico, con l'abolizione della parola Handicap, che risulta etichettante e fonte di stigmatizzazione. Dunque, sembra che il processo inclusivo avviato con l'ICF, prima che dai fatti, come spiega Salvatore Soresi⁵ debba e possa partire proprio dalle parole, egli scrive: «Tutte le persone sono diversamente abili: basti ricordare che sono riconducibili all'interno della cosiddetta distribuzione gaussiana, o curva degli errori, e che qualsiasi gruppo, a prescindere dal tratto o dalla dimensione considerata, manifesta variabilità interindividuali più o meno marcate e che ognuno di noi può essere ritenuto, e spesso si considera, diversamente abile al variare del compito che si trova di volta in volta ad affrontare e alle aspettative dei suoi interlocutori! Siamo tutti diversamente abili. Esistono delle persone che presentano in alcuni ambiti di prestazione tassi di discrepanza particolarmente evidenti non in ragione delle proprie e specifiche preferenze ed esperienze, come nel caso di molti di noi, ma a causa della presenza di menomazioni»⁶.

Il cambiamento lessicale certamente è un ottimo punto di partenza, a cui è necessario

⁵ Professore dell'Università di Padova e direttore del Centro d'Ateneo di Servizi e Ricerca per la Disabilità, per la Riabilitazione e per l'Integrazione.

⁶ Mettere in nota il Libro.

implementare strumenti e azioni adeguate. Giacomo Cutrera, vicepresidente dell'*Associazione Italiana Dislessia* (AID), per spiegare cosa significa fare una didattica concretamente inclusiva utilizza una metafora, dice: «Immaginiamo che la classe sia una scatola piena di chiodi dove, casualmente, sono finite delle viti. Se dalla scatola l'insegnante estrae una vite e con un martello la conficca nel legno, penserà che il chiodo sia difettoso perché non entra nel legno. Ma se, osservandolo meglio, si accorge che è una vite, allora si servirà dello strumento adatto: il cacciavite per farla entrare nel legno, e noterà subito che la vite funziona benissimo!» (Ciociola, 2016)⁷.

⁷ <http://cometaresearch.org/educationvet-it-2/inclusione-scolastica-chiave-del-successo-formativo-per-tutti/?lang=it>

Capitolo 2. IL DIVERSITY MANAGEMENT

2.1 Il Diversity Management (DM)

Il Diversity Management (DM) è una pratica manageriale per affrontare e sostenere più stili di vita e caratteristiche personali all'interno di un gruppo definito. Lo scopo del DM è migliorare la salute e l'efficacia delle organizzazioni. È una strategia testata che collega la diversità direttamente ai risultati aziendali. Infatti, può aiutare i manager a massimizzare le conoscenze e le competenze dei dipendenti e a raggiungere meglio gli obiettivi organizzativi (Allen, Dawson, Wheatley, White, 2007). Dal punto di vista teorico è un approccio basato su un sapere interdisciplinare che si serve anche della ricerca e dei metodi delle scienze comportamentali applicate (antropologia, economia, scienze dell'educazione, gestione delle risorse umane, scienze politiche, psicologia, lavoro sociale, sociologia...). All'interno delle aziende il DM rientra tra le pratiche della gestione delle risorse umane per il riconoscimento, l'implementazione e l'armonizzazione delle idiosincrasie dei singoli dipendenti. È considerata tra le migliori pratiche per trovare e creare un ambiente di lavoro diversificato e inclusivo, in cui possano convivere una vasta gamma di fattori umani: genere, etnia, personalità, credenze culturali, stato sociale e civile, disabilità o orientamento sessuale (Shen, Chanda, D'Netto, Monga, 2009). Esso si concentra sui processi di cambiamento e stabilità che coinvolgono la diversità e la giustizia sociale nelle organizzazioni.

2.2 Cenni storici dell'organizzazione del lavoro fino al DM

La gestione del lavoro altrui possiamo farla risalire agli arbori della storia. Questo compito era svolto da chi governava: regnanti, feudatari, nobili, aristocratici, padroni. Si eviterà di fare l'exkursus dai tempi dei tempi, qui si illustrerà quello che è accaduto dalla rivoluzione industriale ad oggi.

Con l'urbanizzazione delle città da parte di persone con una cultura prevalentemente contadina e la meccanizzazione, sociologi, economisti, imprenditori hanno avvertito l'esigenza di affrontare il tema della gestione del nuovo lavoro e di questa nuova tipologia di lavoratori. Frederick Taylor fu tra i primi ad occuparsene e pubblicò nel 1911 "*The Principles of Scientific Management*", il presupposto di base di quest'opera era: «la migliore produzione si determina quando a ogni lavoratore è affidato un compito specifico, da svolgere in un determinato tempo e in un determinato modo» grazie all'incentivo economico che avrebbe dovuto motivare gli operai ad adattarsi alle nuove condizioni di lavoro. Con la stessa logica il sociologo Max Weber, nello stesso periodo, formulò il 'modello del lavoro burocratico' per le mansioni e il controllo dall'alto (Gabrielli, Profili, 2012).

Negli anni '50 prende piede il 'modello motivazionale' più a carattere psico-sociale. Lavoro e lavoratore con questo approccio assumevano significati diversi: il lavoratore diventava portatore di bisogni sociali e relazionali oltre che di bisogni economici, mentre, il lavoro diventava un fattore di soddisfazione oltre che un modo per appagare i bisogni.

Ma è con lo studio sulla gerarchia dei bisogni di Maslow (1964) e il modello dei due fattori di Herzberg (1966), che si evidenzia come si debba tener conto non solo delle capacità del lavoratore ma anche dei suoi bisogni e del modo in cui essi debbono essere soddisfatti.

Ai nostri giorni, un approccio per la gestione delle risorse umane è quello denominato *Gestione delle Risorse Umane Strategica* (SHRM). È un modello *Resource-based View* basato sull'assunto che per raggiungere un vantaggio competitivo bisogna cercare di ottenere il massimo col minimo, efficientemente, efficacemente e utilizzando tutte le risorse disponibili dell'organizzazione, che possono essere tangibili (fisiche ed economiche), intangibili (brevetti e proprietà intellettuali) e risorse umane (abilità e capacità dei singoli e del sistema). Con questo approccio il singolo (sistema, lavoratore, studente, cittadino, ecc.) diventa protagonista e centrale nell'organizzazione. Con lo SHRM che assume una posizione integrativa, tra le persone che operano all'interno dell'organizzazione e la strategia promossa da quest'ultima, si diventa capaci di gestire contesti dinamici e mutevoli, garantendo un *output* che può contribuire a concretizzare le aspettative (Gabrielli, Profili, 2012).

La gestione delle HR in ottemperanza alle politiche delle pari opportunità, per dare risposte concrete ai cambiamenti anche demografici, non può non occuparsi delle diversità. È negli anni '80 e '90 che nel Nord-America prende avvio e si diffonde il DM, all'incirca come lo conosciamo tutt'ora. Tuttavia, le sue radici affondano nella protesta sociale che ha portato al riconoscimento dei diritti civili e delle pari opportunità, partita dai movimenti di liberazione degli anni '50, '60 e '70 (Brazzel, 2003). L'imprinting a questo approccio manageriale è stato dato dalle scienze sociali e dalle discipline del cambiamento delle organizzazioni, che hanno compreso che il management delle risorse umane in tutte le organizzazioni non lo si può relegare alla mera gestione del personale. Per dare risposta in termini di competitività, per rispondere alle sfide di una società che non lascia molto spazio agli errori, per evitare di fallire e di scadere nell'obsolescenza, è importante che il management abbia una strategia che lo muova. In un contesto socio-economico come il nostro, dal crescente spirito globalizzante e all'insegna di uno sviluppo tecnologico irrefrenabile e vorace, c'è bisogno di un management con una visione strategica rigorosa ma non rigida, che progetti il lavoro in tutti i suoi aspetti e che dal lavoro apprenda come procedere per tendere verso una Ricerca Responsabile ed Innovativa (RRI).

2.3 Come approcciarsi al DM

Per le organizzazioni l'approccio al DM può essere considerato una strategia. Secondo questa prospettiva le persone sono risorse (Barabino, Jacobs, 2000). Per l'organizzazione che adotta il DM ciò che distingue una persona dall'altra possono essere le competenze, le modalità in cui si affrontano le situazioni, la motivazione, i bisogni. Gli interventi delle organizzazioni che s'approcciano al DM possono essere: individualizzati, indirizzati a specifici gruppi e alla risoluzione di precisi problemi. Le organizzazioni che hanno adottato e consolidato il DM riconoscono l'esistenza della diversità, la valorizzano, la integrano e continuano ad includerla, perché riconoscono e godono dei risultati che hanno avuto da questa pratica.

Approcciarsi al DM comporta l'idea di una gestione della diversità diversificata, efficace, efficiente ed equa. Esso rientra in una strategia di azione o piano di azione di lungo periodo. Le strutture che decidono di approcciarsi al DM, gradualmente, al loro interno tendono sempre più al

cambiamento culturale e dell'intera organizzazione. Affinché possa essere intrapresa nel modo più proficuo tale pratica è opportuno una formazione che sviluppi competenze e favorisca una crescita del singolo e del sistema.

2.4 Cosa implica il DM

La diversità può essere relativa all'età, al genere, alla tendenza sessuale, al ruolo, alla (dis)abilità, alla religione, all'appartenenza etnica. Approcciandosi al DM si attiva un processo di cambiamento per valorizzare il particolare contributo di ogni individuo che può migliorare l'organizzazione a raggiungere gli obiettivi che si pone. Questo obiettivo, però, sembra essere strettamente legato ad altre politiche del DM, quelle che mirano a combattere la discriminazione e ad incentivare la diversità e la sua espressione attraverso la specifica individualità. L'individuo con la sua identità in un'ottica di DM diventa centrale; l'organizzazione cercherà di sviluppare il suo potenziale e tenderà a valorizzarlo. L'approccio del DM promuove l'*empowerment* di chi è a rischio esclusione. Le organizzazioni che si avvicinano al DM implementano percorsi di carriera basati sulla meritocrazia e su di una crescita delle risorse umane di lungo termine.

Gestire le diversità in maniera adeguata, ricorrendo ad un approccio specifico allo scopo, nel tempo dà vantaggi a vari livelli: si diviene più competitivi, si cresce più forti, si cambia culturalmente, si reagisce meglio alle criticità, si fa un più adeguato piano della realtà e si impara ad agire con maggiore disillusione. Il DM messo in pratica in maniera efficace ed efficiente prevede interventi, azioni e stratagemmi nel presente tesi verso obiettivi di largo respiro, lungimiranti, in grado di orientare le politiche verso l'inclusione e le pratiche verso l'*imparare-facendo*.

L'approccio del DM definisce le dimensioni di diversità da affrontare e stabilisce la logica da utilizzare per gestirle, che può propendere:

o verso il 'conformismo': scegliendo di gestire le diversità perché rappresenta una criticità ai fini legali, per l'immagine, per evitare o ridurre i costi, per risolvere i conflitti, i problemi di comunicazione, la mancanza di collaborazione, ecc.;

o verso la 'creazione di valore': aumentando il senso di comunità e creando un clima di competitività intra-gruppo e inter-gruppo e nell'organizzazione. In questo secondo caso si interviene sulla motivazione, si innalza il livello di soddisfazione, si agisce sul *commitment* e sulla produttività. In sintesi, si creano condizioni di lavoro che consentono ad ogni persona di dare il meglio di sé.

Il DM è un approccio organizzativo che agevola la creazione in un ambiente di lavoro inclusivo, nel quale la persona viene riconosciuta nella sua unicità, coi suoi bisogni e per le sue qualità. È un approccio che orienta verso una pratica efficace, efficiente ed equa.

Un ambiente (luogo fisico in cui vi sono e nascono relazioni) è inclusivo quando riconosce le diversità e riesce a dar valore a tutte le persone; se rispetta le sensibilità e i diritti di tutti; se dà la possibilità a chiunque di potersi esprimere liberamente perché si sente accettato e valorizzato (Pless, Maak, 2004). Un tale ambiente però può esserci solo se ci sono condizioni culturali e organizzative che tengono conto del mutamento epocale in atto.

In un contesto in continuo cambiamento come quello attuale, anche il modo di pensare, i comportamenti, i processi e gli *outcome* individuali, di gruppo e organizzativi (Friday, Friday,

2003), le politiche, le pratiche, le procedure, le routine e i modi di comunicare quotidiani (Schneider, Brief, Guzzo, 1996) devono restare al passo coi tempi. Oggi giorno un ambiente attento all'innovazione, che agisce responsabilmente e in grado di offrire benessere fisico ed economico, è un ambiente in cui si respira aria arricchita di diversità, di inclusione e di imparzialità. Sul sito istituzionale della *Deutsche Bank*, che ha puntato sulla diversità per raggiungere il suo strato attuale, si legge: «...per avere successo a lungo termine dobbiamo avere il giusto mix di abilità e talenti». Lorini (2017), aggiunge, il DM per questa organizzazione è diventata una strategia che integra *vision* e *mission*: nella proiezione dello scenario desiderato si include il ruolo dell'azienda necessario al perseguimento dell'obiettivo. In altre parole, la banca tedesca, in buona compagnia con altre aziende (Coca-cola, IBM, ABB, VirginAmerica, ecc...) che navigano a vele spiegate, adottano il DM facendolo rientrare tra i loro piani di azione con effetti nel futuro, intervenendo e cambiando il presente. In questi contesti l'improvvisazione ha poco spazio, qui si procede inseguendo una politica attiva che agisce con rigore etico e scientifico, si opera per fasi: si identifica il problema che sull'altra faccia della stessa medaglia può essere letto e trasformato in un obiettivo, che deve essere Specifico, Misurabile, Acquisibile/raggiungibile, Realistico e Temporizzabile (SMART)⁸. Le fasi successive prevedono la pianificazione delle azioni volte alle soluzioni operative e infine la valutazione che indica ciò su cui intervenire: il tutto segue una sequenza circolare in ascesa. Questa procedura riguarda tutti gli ambiti: dalla formazione più elementare alla formazione dei gruppi di lavoro, non trascura le fasi intermedie come l'orientamento, il reclutamento, la selezione, la remunerazione/valutazione, la gestione delle performance.

2.5 Peculiarità del DM

La diversità che ineluttabilmente accompagna ognuno di noi può essere: innata o primaria (genere, età, etnia, disabilità) e difficilmente modificabile; acquisita o secondaria (cultura, stato sociale e familiare, lingua, limiti fisici temporanei, religione) e modificabile nel corso della vita, connessa alla posizione della persona (esperienze e anzianità lavorativa, competenze, funzioni e ruolo). La diversità di ognuno si manifesta con lo stile (lavoro, apprendimento, espressivo-artistico, esigenze) della persona. Nei luoghi in cui si attua il DM il diverso stile della persona viene considerato e reso una risorsa. Il DM è un approccio oggi messo in pratica nelle organizzazioni più efficienti presenti a livello internazionale o che mirano ad espandersi a tale livello. Adottando la prospettiva del DM si riconoscono e si "approfitta" delle differenze di ognuno, che gestite adeguatamente e attivamente vanno ad aumentare competitività e possibilità di successo. Il DM applica varie politiche di inclusione: iniziative volte ai soggetti disabili, lavoro flessibile, premi in denaro sotto forma di bonus incentivanti, borse di studio, ecc. per i meritevoli, formazione.

Il DM dà centralità alla persona nella gestione delle risorse umane e si pone come cambiamento culturale e organizzativo. Supera le politiche che si limitano a proteggere e non a integrare le minoranze e mira a creare un ambiente "inclusivo" in cui le differenze dei gruppi e degli individui

⁸ <http://www.goalsettingbasics.com/support-files/smart-instructions.pdf>

non siano fonte di discriminazione ma oggetto di reale attenzione e ascolto. Adottare il DM significa, quindi, agire nel presente guardando e decidendo per il futuro.

2.6 Struttura del DM

Le azioni presenti del DM agiscono a livello operativo, ma è il progetto disegnato che indica e stabilisce i passi concreti da compiere nel qui ed ora. Ciò che scaturisce da questo livello indica cosa consolidare e cosa cambiare per procedere verso il miglioramento, questi passi consentono l'evoluzione del piano strategico. Oltre al piano strategico e a quello operativo vi è un terzo livello che si colloca tra i due, è quello progettuale. A ogni livello il DM prevede azioni chiave che suggeriscono gli *outcome* attesi.

Le organizzazioni che adottano il DM non hanno un sistema verticistico che prevede l'imposizione "top-down" di soluzioni uniformi per tutti. Per ottenere il massimo impegno ed *effort* dalle persone gli danno 'voce', le rendono partecipi e attive, considerano anche criticità e opportunità connesse alla gestione della diversità.

Il DM implica un cambiamento culturale che costituisce una sfida rispetto ai sistemi tradizionali che promuovono la somiglianza e l'omologazione. Per avviare tale processo, la prima operazione da compiere è il *Diversity Audit*: una serie di domande che aiutano a definire la situazione presente e i passi da compiere riportati nella *Diversity Management Checklist*⁹ (strumento stilato dall'UE per valutare lo stato dell'organizzazione e decidere le soluzioni adottare fra quelle disponibili, ad esempio:

1. iniziative di *work-life balance*: che comprendono benefit e servizi messi a disposizione gratuitamente dall'azienda per sostenere i dipendenti nelle esigenze della vita quotidiana;
2. lavoro flessibile: con orari che tengono conto delle esigenze del dipendente e gli permettono di organizzarsi il lavoro in maniera autonoma (*smart working* da casa e possibilità di usufruire dell'orario *part-time*);
3. formazione sulla diversità, per esempio attraverso campagne *email* o corsi *online* che sensibilizzano il lavoratore sulle principali differenze fra le varie culture e gli stili comunicativi, dando la possibilità di gestire la vita quotidiana dentro e fuori dall'ufficio.

2.7 Perché adottare il DM

Le organizzazioni sempre più spesso si stanno ritrovando ad occuparsi di diversità per quelle che potrebbero essere considerate questioni esterne (cambiamenti demografici, fattori legali, politici, sociali, economici, tecnologici, richieste di mercato, pressione esterne), ma anche per questioni interne (eterogeneità del personale, cultura, valori, strategia, interessi, vantaggi). Pertanto le organizzazioni si avvicinano al DM principalmente: per pressioni interne da parte di operatori che richiedono un modello di gestione maggiormente individualizzato; perché spinte da pressioni esterne, prevalentemente legate ai cambiamenti sociali; per questioni etiche e per un senso di responsabilità sociale; per aver constatato i vantaggi in termini di competitività, di immagine e di interessi per una tale pratica.

⁹ https://ec.europa.eu/info/strategy/justice-and-fundamental-rights/discrimination_en

Il DM è incentrato su meccanismi di inclusione basati sull'equità e sulla meritocrazia. I principi del DM possono riguardare tutti i processi di gestione delle risorse umane: la selezione, la valutazione delle performance, la formazione e la crescita professionale all'interno dell'organizzazione.

Un'organizzazione che investe in DM e sposa i principi dell'uguaglianza tra le persone, del riconoscimento dell'equità nell'attribuire il merito, che promuove la diversità come valore fondativo dell'organizzazione è possibile che incrementi il *commitment* da parte degli *stakeholders*, riduca il *turnover*, il tasso di assenteismo. Le persone in un ambiente di questo tipo tendenzialmente saranno più motivate e riusciranno a stabilire relazioni più sane. Le imprese che si avvicinano efficacemente al DM ottengono vantaggi in termini di competitività, in più si creano maggiori opportunità, poiché una forza lavoro diversificata può essere meglio rappresentativa degli interlocutori e rispondere alle reali esigenze del pubblico. Investire nel DM può anche garantire maggiore creatività, innovazione, flessibilità e migliore capacità di *Lateral Thinking* (De Bono, 1970) nella risoluzione dei problemi. Il DM è un processo normativo poiché chi lo adotta si conforma a delle norme, contemporaneamente è un approccio flessibile, nel senso che lascia margini di libertà affinché ogni azienda possa metterlo in pratica secondo la propria specifica realtà, ed è anche un processo partecipativo che agisce a diversi livelli (strategia, progettualità e operatività), ognuno dei quali dà informazioni al successivo, in tal modo qualsiasi cambiamento influenza e modifica il processo nel suo complesso.

Le condizioni che sembrano favorire l'adozione delle pratiche di DM nelle organizzazioni dell'UE sostanzialmente sono il contrasto alle discriminazioni di ogni tipo (etnica, razziale, di genere, fisica, ecc...) nel mercato del lavoro e il trend segnato dalle organizzazioni oltreoceano a carattere internazionale che sta orientando il management europeo nella stessa direzione.

2.8 Il DM per una migliore organizzazione

Il DM tra le diverse risposte ai cambiamenti in atto sta risultando una delle migliori. Ha avuto origine nel Nord America e in poco tempo si è diffuso nelle organizzazioni di molti altri paesi del mondo. In risposta ai cambiamenti e alle nuove esigenze, seppur con una certa esitazione, il DM continua ad espandersi nei vari paesi (Hays Thomas, 2004; Kaiser & Prange, 2004; Nyambegera, 2002; Ozbilgin & Tatli, 2008; Palmer, 2003; Palmi, 2001).

Tra i cambiamenti che stanno caratterizzando la nostra società (famiglie, scuola, lavoro, ecc) alcuni fenomeni sono più evidenti di altri. Si può osservare una crescente aspecificità di genere (sempre più donne mascoline ma anche il contrario, anche per quanto riguarda i lavori), invecchiamento (aumento dell'età e dell'età della pensione), mix inter-generazionale, aumento di stranieri, integrazione delle persone con disabilità e delle persone GLBT (gay, lesbian, bisexual, transgender). Negli ambienti di vita quotidiana (lavoro, scuola, spazi ricreativi, eccetera), questi cambiamenti in funzione di come vengono gestiti e vissuti possono essere subiti, oppure diventare opportunità.

Con l'approccio al DM, ci si riferisce ad azioni pianificate, progettate allo scopo di creare una maggiore inclusione dei dipendenti con i diversi background (Di Michalle, Mor Barak, 2014). Il DM è un approccio organizzativo che in maniera pragmatica affronta la gestione dell'organizzazione nella sua complessità (culturale, gerarchica, comunicativa, partecipativa, dei

tempi di lavoro e delle risorse umane). Esso rientra in una strategia che prevede un piano di azione a lungo termine ed è utilizzato per migliorare i risultati dell'organizzazione (aziendali) in termini economici, di competitività e di immagine. Questo approccio si focalizza sulle persone e sulla gestione delle loro diversità come risorsa fondamentale di vantaggio competitivo (Barabino, Jacobs, 2000). Il DM promuove l'idea secondo cui una gestione diversificata, efficace, efficiente ed equa delle diversità delle risorse umane permette il miglioramento dell'organizzazione.

Le organizzazioni che adottano il DM affrontano un duplice cambiamento: 1) cambiamento culturale, dato dalla consapevolezza che le persone sono diverse e che le diversità possono essere rilevanti ai fini organizzativi; dall'impegno al rispetto alla valorizzazione e all'inclusione delle diversità; 2) cambiamento organizzativo permesso da una gestione che prevede di avvantaggiarsi dalle diversità in modo diversificato ed equo; creando un ambiente inclusivo.

Nelle organizzazioni in cui avviene il consolidamento del DM a livello culturale e organizzativo attraverso il riconoscimento, il rispetto, la valorizzazione e l'inclusione delle diversità, il DM si trasforma da approccio organizzativo a 'stile' o 'filosofia' organizzativa caratterizzata da idee, valori, aspettative, credenze e atteggiamenti che guidano scelte ed azioni organizzative. L'organizzazione che pratica il DM diventa un'entità, che agisce secondo scienza e coscienza (etica) e che in una certa misura è rispondente al modello di Ricerca Responsabile e Innovativa (Horizon, 2020).

Le organizzazioni, perciò, tendono verso una gestione consapevole, diversificata, efficace, efficiente ed equa delle diversità; tendono a massimizzarne i benefici potenziali e a limitare i costi. È stato dimostrato (Armstrong, Flood, Guthrie, Liu, MacCurtain, Mkamwa, 2010) che una gestione appropriata delle diversità crea vantaggi di varia natura: economici (contenimento dei costi, incremento di profitti, aumento del valore), competitivi (maggiore produttività e dei risultati a livello individuale, di gruppo e organizzativo, migliori relazioni interne ed esterne) e reputazionali (miglioramento della capacità di *employer branding*); riduzione del rischio di ripercussioni legali, economiche e di cattiva fama date da una gestione poco accurata non equa o poco efficace.¹⁰ Le organizzazioni che decidono di adottare il DM devono mettere in conto di fare un passo indietro per poterne fare due avanti, devono essere disposte ad investimenti che danno i frutti nel lungo termine. Nel tempo, però, gli sforzi vengono ripagati e diventano investimenti. In fase iniziale le organizzazioni che si avvicinano al DM devono: superare le resistenze al cambiamento, l'incertezza rispetto all'effettiva attuazione e ai tempi di realizzazione del cambiamento; sopportare i costi per lavorare sulla coesione intra-gruppo, che prevedono il superamento delle difficoltà di comunicazione, di cooperazione, il risentimento e il turnover; affrontare costi organizzativi ed economici per rivedere strategie, politiche, pratiche per le risorse umane e i costi di opportunità (Slater, Weigand, Zwirlein, 2008).

¹⁰ A titolo di esempio, si pensi a Hewlett Packard Enterprise Co. USA, che il 22 settembre 2016 ha accettato di pagare 750mila dollari per chiudere una causa di discriminazione razziale relativa ad assunzioni di personale commerciale effettuate fra il 2008 e il 2010 nella sede di Conway (Arkansas); o a Cargill Meat Solutions Corporation USA, che nel gennaio 2014 sborsò 2,2 milioni di dollari per chiudere una class action che accusava l'azienda di azioni discriminatorie in fase di selezione e assunzione per motivi di genere e razza; e ancora, a Home Depot, che nel febbraio 2012 accettò di pagare 925mila dollari per porre fine a una class action promossa da lavoratori sordi che non erano stati messi nelle condizioni di poter seguire un'importante riunione aziendale in cui veniva presentato il bilancio annuale e gli orientamenti strategici futuri poiché non era stata organizzata la traduzione in simultanea del discorso attraverso il linguaggio dei segni

2.9 Il DM in Italia

Sebbene anche in Italia da circa dieci anni si parla del DM, nonostante le ricerche scientifiche mostrano la sua efficacia (Barabino, Jacobs, 2000; Barabino, Jacobs, Maggio, 2001; Bombelli, 2003), qui fa fatica a decollare. Il DM è considerata una pratica che dà pochi benefici e sottopone ad alti costi (Dobbin, 2009; Riccò (2016), in più, molte organizzazioni considerano le diversità e la loro gestione un tema secondario¹¹, affrontabile con qualche intervento (premi, punizioni, ramanzine, qualche lezione *una tantum* ecc..), in altri casi la diversità è sottovaluta, o peggio, è considerata ai fini speculatori e dello sfruttamento, oppure è ritenuta degna di attenzione solo occasionalmente, quando produce episodi spiacevoli.

La diversità può essere gestita in diversi modi. Non esiste un'unica modalità di fare DM, degli interventi specifici o un numero minimo di interventi da realizzare. Non c'è un modo migliore in assoluto per mettere in atto il DM (Dass e Parker, 1999), al contrario, *practitioners* e studiosi suggeriscono che esso vada ricercato e trovato sulla base delle specificità interne (valori, politiche, strategie, risorse economico/finanziarie, temporali e umane) ed esterne (contesto storico, politico, economico-sociale, normativo, concorrenziale), che venga “personalizzato” in funzione delle proprie caratteristiche e delle diversità delle persone.

2.10 Il DM nelle Pubbliche Amministrazioni (PA)

Contestualmente ai cambiamenti demografici anche le PA dovrebbero cambiare. La società che vive queste trasformazioni comunica attraverso scelte politiche quello che desidera. Poi, i governi fanno le leggi per cercare di soddisfare queste richieste. Tuttavia, si verifica che l'inosservanza a tali leggi spesso avviene proprio da parte delle PA.

L'UE sottolinea l'importanza di comportamenti e culture inclusive, non solo per il rispetto e la crescita delle persone, ma anche per lo sviluppo delle organizzazioni. Per questo sono incentivate le politiche pro diversità che valorizzano pari opportunità e differenze di genere, età, cultura in tutti i contesti di vita. In questo senso, alla formazione a vari livelli di responsabilità e di operatività viene attribuita la funzione fondamentale di accompagnare processi di cambiamento, di motivazione e valorizzazione della diversità. Una formazione fondata su di un modello RRI agevolerebbe la conversione delle diversità in opportunità. Formare dando valore alle differenze, alle pari opportunità e alla meritocrazia creerebbe un impianto a tre pilastri che sosterrrebbe ed eleverebbe il livello qualitativo della PA e di tutta la società, riuscirebbe ad intercettare utili risorse e conoscenze ed eliminerebbe gli sprechi, consentirebbe il superamento dei luoghi comuni, l'abbattimento di stereotipi e pregiudizi.

2.11 Il DM in ambito Scolastico

L'attenzione al ‘diverso’ e ai suoi diritti nella scuola italiana è una questione di cui si discute già dagli anni ‘50 del secolo scorso, ciò al fine di riconoscere diritti, doveri e rispetto all'essere

¹¹ Dal Diversity Management Lab della SDA Bocconi emerge come il 29% degli HR di aziende con almeno 250 dipendenti afferma di non voler neppure sentire parlare di DM.

diverso. Oggi, finalmente, la concezione che se ne ha si avvicina a quella proposta dal DM, poiché le diversità sono intese come risorse per tutta la comunità. Quando si parla di diversità, specialmente nei contesti socio-educativi bisogna considerare l'intersoggettività e la dimensione culturale. La prima di queste due dimensioni fa riferimento ad aspetti legati alla comunicazione-relazione: reti formali e informali, bisogni, mezzi espressivi, sensibilità, tipi di intelligenze, capacità, deficit, limiti e risorse; l'altra, la dimensione culturale, tiene conto dei rapporti, dei sistemi di segni, della gestualità, della lingua, dei riti e cerimoniali, degli usi e costumi, delle credenze e dei valori che si ereditano, che spesso sono alla base delle personali e specifiche modalità percettive e reattive, del proprio modo di essere.

In considerazione dell'importanza di queste due dimensioni e di quanto esse incidano ai fini dell'istruzione e della formazione, la scuola che ha la funzione di farsi carico di queste azioni diventa il luogo eletto per inserire, integrare ed includere il diverso nel tessuto scolastico prima e in quello sociale dopo. Per queste ragioni il DM nel contesto scolastico potrebbe essere un approccio da implementare, utile per colmare le carenze che si possono notare proprio con un maggiore inserimento delle diversità in questi contesti. Oggi, infatti, il raggiungimento del nobile obiettivo dell'inclusione delle diversità nella scuola, paradossalmente, evidenzia ancor di più il percorso che resta per completare il processo di integrazione e di inclusione scolastica. Diverse ragioni (strutturali, socio-culturali, organizzative, politico-economiche, ecc...) con un peso variabile da nord a sud e da regione a regione fanno sembrare che i processi di integrazione e di inclusione in ambito scolastico possano restare solo a livello di speranza e di difficile realizzazione, come se fossero ancora un'utopia. Questa idea si afferma anche perché in molti casi gli sforzi che si compiono spesso si rivelano controproducenti. Un esempio! I Piani Educativi Individualizzati o Personalizzati diventano un *boomerang* se realizzati col metodo "taglia e incolla dall'anno prima" e/o se seguiti con eccessiva rigidità potrebbero inficiare sulla dimensione della socializzazione. Al contrario, un piano di lavoro rigidamente costruito e seguito per la socializzazione potrebbe deludere e ridurre le abilità cognitive.

Seguendo un approccio DM nell'ottica di una scuola da considerare ambiente attivo di apprendimento, laboratorio in cui si costruisce il futuro, luogo e modo per produrre cambiamento e benefici, si riuscirebbe a mostrare ad ogni singolo attore: l'importanza del conseguimento del risultato finale di cui tutti si possono avvantaggiare; quanto conti l'intesa, raggiungibile con la presenza, la vicinanza, la comunicazione, la collaborazione, la coordinazione, ecc...; si riuscirebbe a trasmettere e a far apprendere più facilmente che ognuno è a suo modo protagonista e rende a sé, agli altri e al mondo un valore, il proprio!

Capitolo 3. DESCRIZIONE DEI CASI: LE TRE SCUOLE STUDIATE

In questo capitolo si presentano tre sistemi scolastici di tre paesi appartenenti all'Unione Europea: Irlanda, Italia e Malta.

Dalle ricerche si evince che allo stato attuale i tre sistemi scolastici, come del resto anche i sistemi scolastici degli altri paesi dell'UE, hanno molto in comune e tendono ad avvicinarsi nella loro strutturazione, anche se notevoli sono ancora le differenze.

La scelta delle scuole individuate dalle figure istituzionali contattate dal ricercatore e dai colleghi delle Università straniere degli altri due stati (*Dublin City Univeristy* e *University of Malta*), con molta probabilità è avvenuta soprattutto perché queste scuole si sono contraddistinte per delle particolari caratteristiche e per le buone pratiche che adottano. Dai dati illustrati, infatti, sembrano essere realtà scolastiche meritevoli di attenzione: per gli obiettivi che raggiungono, per i loro modi di includere ed operare, per le modalità con cui gestiscono tutte le diversità in esse presenti...

3.1 Caso. Uno sguardo alla scuola in Irlanda e la B. - *Educate Together Secondary School*

3.1.1 Il Sistema scolastico in Irlanda e il suo ordinamento

L'istruzione e la libertà di scegliere la scuola da frequentare sono garantite dalla costituzione irlandese. È possibile scegliere principalmente tra istruzione domestica, scuole pubbliche private e scuole statali.

Generalmente, la frequenza alle *National Schools* (scuole statali) è gratuita. Le scuole private primarie e secondarie, per la maggior parte della Chiesa Cattolica, sono a pagamento, ma godono di sovvenzioni statali. Sono a carico della scuola tutte le spese: libri, esami, divise (dove si portano).

In Irlanda, come in quasi tutti i paesi europei, vige l'obbligo scolastico dai 6 ai 16 anni. Il sistema scolastico di questo paese prevede tre livelli. Il primo livello è caratterizzato dalla scuola primaria. Quasi la totalità delle scuole primarie irlandesi (il 97%) sono sotto il controllo della chiesa, pur essendo finanziate dallo stato. La primaria va dai 4 ai 12 anni. I primi due anni non sono obbligatori. Le classi della primaria sono definite: *junior* (4-5/5-6 anni) e *senior* (5-6/6-7 anni). Dopo questi due anni si passa alla prima classe (6-7/7-8 anni), si continua fino alla sesta (11-12/12-13 anni).

Il secondo livello comprende la scuola secondaria, che prevede programmi *Junior* e *Senior*. L'istruzione secondaria comprende istituti secondari, professionali, comprensivi e della comunità. Il numero di giovani che continua gli studi dopo l'istruzione obbligatoria è alto: oltre il 90% dei sedicenni, il 75% dei diciassettenni e circa il 50% dei diciottenni frequenta la scuola a tempo pieno.

Gli studenti irlandesi iniziano il primo anno di istruzione secondaria all'età di dodici anni, dopo aver completato otto anni di scuola primaria. Il secondo ciclo scolastico è noto anche come post-primario, generalmente dura cinque o sei anni. I bambini iniziano la scuola secondaria verso i dodici anni e la terminano all'età di 17/18 anni, in seguito a due esami di stato. Il ciclo *Junior* include il primo, il secondo e il terzo anno. Si continua con il *Junior Certificate* (primo esame di stato). In questo stadio formativo gli studenti irlandesi studiano fino a nove discipline, mentre gli

stranieri oltre a studiare inglese e matematica (le due materie principali) studiano anche altre materie, tra le quali ve ne sono alcune facoltative: scienze e tecnologia, lingue, arte, musica e altre materie tradizionali come storia e geografia. Al termine di tale ciclo vi è il primo esame di stato che consente il passaggio al *Senior School Leaving* (15/16 anni) e si assolve all'obbligo scolastico. Tra il ciclo *junior* e il *senior*, ovvero al termine del terzo anno, c'è un anno di transizione offerto dalla maggior parte delle scuole, il cui programma può variare in funzione della scuola. Tuttavia, di solito, questo quarto anno si differenzia dagli altri, perché:

- a. non prevede nessun esame finale;
- b. è possibile studiare fino a dodici o più materie, a differenza delle sette materie che si studiano durante il quinto e il sesto anno;
- c. prevede un'esperienza lavorativa.

Ciò consente agli studenti di esplorare interessi non prettamente accademici, siano essi sociali, creativi o/e legati al mondo del lavoro. È un anno che può avvantaggiare l'inserimento scolastico di eventuali studenti stranieri: non prevedendo nessun esame, lo studente straniero può approfondire la lingua e quelle che possono essere le abilità personali. Gli ultimi due anni delle secondarie formano il ciclo *Senior*. Al termine di tale ciclo gli studenti sostengono il secondo esame di stato, necessario per continuare in una formazione superiore: Università e qualsiasi percorso formativo post-secondaria desiderato. Esso consente di ottenere il *Leaving Certificate* (diploma riconosciuto e tenuto in considerazione anche da altre istituzioni accademiche del Regno Unito, Europee, Statunitensi e di altre parti del mondo). Chi non consegue lo *School Leaving Certificate* e non intende proseguire con l'Università può seguire un programma *Vocational* o un Programma *Applied*: programmi scolastici che formano gli studenti dal punto di vista tecnico-pratico.

Il terzo livello, infine, è costituito da tutti i percorsi scolastici post-secondaria. In questo livello, oltre all'istruzione superiore nelle Università, rientra anche la formazione Post-Laurea. Le autorità ufficialmente riconosciute che consentono la formazione post-secondaria e che possono rilasciare diploma universitari e post-universitari sono: l'Università di Dublino, l'Università Nazionale d'Irlanda, il Royal College dei Chirurghi d'Irlanda, la *Dublin City University*, l'Istituto di Tecnologia di Dublino, il Consiglio per l'Istruzione Superiore e la Formazione, il St. Patrick's College, l'Università Pontificia (Maynooth), l'Università di Limerick ed altre strutture istituzionalizzate.

3.1.2 Istruzione per gli *Special Needs*

Il *National Council for Special Education* (NCSE, 2014), riporta che il *Department of Education and Skills* (DES), per gli studenti con *Special Needs* della primaria e della post-primaria, debba prevedere tre tipi di offerta educativa che possono svolgersi in:

- *classi tradizionali* con l'insegnante di classe o curricolare che è la figura responsabile della formazione e dell'educazione di tutti gli alunni, compresi quelli con *Special Needs*. In questi casi, di solito, in queste classi vi è anche un sostegno didattico aggiuntivo all'apprendimento che diventa una risorsa anche per l'insegnante curricolare;
- *classi speciali* all'interno della scuola tradizionale. In questa classe c'è un insegnante specializzato per la formazione/educazione degli studenti con disabilità incaricato di seguire

l'allievo segnalato. Sono classi con pochi alunni. Ad esempio, in una classe speciale con bambini con disturbo dello spettro autistico, per ogni insegnante, possono esserci fino a sei alunni;

- *scuole speciali* con classi con pochi alunni. Un esempio potrebbe essere una scuola speciale per bambini con Disabilità che hanno conseguenze sull'apprendimento. In una scuola di questo tipo l'insegnante potrebbe seguire otto alunni. Queste scuole hanno vari supporti aggiuntivi per agevolare i loro alunni.

Molti bambini con *Special Needs* possono essere pienamente inclusi in classi tradizionali senza alcun supporto didattico o assistenziale aggiuntivo. La presenza delle classi speciali viene giustificata dal bisogno degli studenti di un'assistenza didattica ed educativa o di tecnologie assistive utili a garantire il regolare percorso scolastico. Da questo punto di vista, la classe speciale garantisce ai quei bambini, che altrimenti sarebbero penalizzati, risorse, materiali, attrezzature, assenti in scuola tradizionale.

Il medesimo principio giustifica la presenza delle scuole speciali. Sono considerate realtà che dovrebbero garantire agli alunni interventi educativi e un sostegno didattico altrove non garantibile. Al di là della struttura scolastica nella quale lo studente viene inserito, durante il suo percorso scolastico, in presenza di cambiamenti, si può passare da una classe all'altra o/e da una scuola all'altra. Mano a mano che il bambino cresce, o se mutano bisogni, esigenze, capacità o abilità, i genitori possono richiedere il passaggio educativo; dopo opportune valutazioni fatte insieme da scuola, figure esperte e genitori, o potrà aver luogo, oppure si potrà decidere di riesaminarlo e procrastinarlo.

3.1.2.1 Il programma *Delivering Equality In Schools (DEIS)* per gli studenti con *Special Needs*

Le scuole che offrono il programma DEIS aderiscono ad un piano d'azione per l'inclusione educativa. Si tratta di un programma partito nel maggio 2005 proposto dal Dipartimento dell'Istruzione e delle Competenze, finalizzato ad affrontare lo svantaggio educativo. Le scuole che hanno scelto di aderire a questo piano, hanno scelto di dare priorità agli studenti con *Special Needs*. Tutte le scuole, dalla materna alla secondaria di secondo livello, possono scegliere questo programma, che può essere seguito da studenti dai tre anni ai 18 anni. Il piano DEIS fornisce un sistema standardizzato per l'identificazione dei livelli di svantaggio e un programma di sostegno scolastico integrato (SSP).

825 scuole erano incluse nel programma DEIS nell'a.s. 2016/17: 640 erano scuole primarie e 185 erano scuole di secondo livello. Nel 2015/2016, invece, le iscrizioni nelle scuole DEIS erano 102.337, circa il 18,8% delle iscrizioni totali.

3.1.2.2 Lo *Special Needs Assistant (SNA)* e la sua assegnazione

Nelle scuole ordinarie primarie e post-primarie il NCSE, ai bambini con il bisogno di assistenza speciale derivante da una disabilità, può assegnare lo SNA (*Special Needs Assistant*). Gli SNA sono figure nominate per la cura di quegli studenti con un'autonomia di base e sociale ridotta. Esse non possono né insegnare né fornire supporto educativo, per questi compiti, per tutti gli

alunni, anche per quelli con *Special Needs*, c'è l'insegnante di classe. Gli SNA forniscono assistenza a più allievi con *Special Needs* della stessa scuola. Sono figure preparate e con competenze specifiche, tali da costituire una risorsa per le scuole che ne fanno richiesta. Vengono inserite in quelle scuole dove ci sono iscritti con:

- una necessità medica che prevede cure assistenziali,
- una menomazione significativa della funzione fisica o sensoriale,
- comportamenti pericolosi per sé o per altri.

La richiesta di una scuola per i servizi di uno SNA può essere avanzata se c'è una relazione diagnostica redatta da un professionista che dimostra le esigenze di assistenza speciale e descrive il tipo di cura di cui necessita il bambino. Gli *Special Educational Needs Organiser* (SENO) assegnano il supporto dello SNA alla scuola. In base agli *Special Needs* presenti nella scuola e alla politica della DES, lo SNA può avere un rapporto di lavoro a tempo pieno o part-time.

L'assegnazione di questa figura è prevista dalle circolari n. 0013/2017¹² e n. 0014/2017¹³. Il processo di assegnazione attuale sostituisce quello precedente del NCSE, che prevedeva maggiori risorse per il sostegno didattico alle scuole che segnalavano la presenza di alunni con *disabilità a bassa incidenza*¹⁴ e *Special Needs ad alta incidenza*¹⁵ conformemente alle circolari DES 02/2005 (per le scuole primarie) e DES 70/2014 e DES 0010/2012 (per le scuole secondarie). Con il nuovo processo ogni singola scuola, in maniera autonoma, distribuisce la risorsa di insegnamento a propria disposizione in base alle esigenze di apprendimento individuali di ciascun alunno che ha richiesto sostegno e/o che necessita di supporto didattico.

Con questo nuovo processo, a partire da settembre 2017, è stato previsto un aumento delle risorse che consente ad ogni scuola di avere un maggior numero di insegnanti per gli studenti con *Special Needs*. Le scuole vengono aiutate a passare dal sistema di assegnazione esistente, in atto negli ultimi anni, al nuovo modello di assegnazione dei profili. La nuova disposizione assicura ad ogni scuola risorse didattiche per gli studenti con *Special Needs* solo aggiuntive e mai inferiori a quelle già ricevute con le precedenti disposizioni. Le assegnazioni effettuate rimarranno in vigore per un minimo di due anni, fino a settembre 2019, dopodiché ci potranno essere revisioni delle assegnazioni profilate ad ogni scuola.

3.1.3 La popolazione studentesca irlandese e le diverse nazionalità dei non irlandesi

Alle *primarie* poco meno del 90% (89,4%) degli alunni nel 2015/2016 era di nazionalità irlandese. Il gruppo più cospicuo, il 5,3%, era costituito da studenti originari dei diversi paesi dell'UE, l'1,6% dalla popolazione di nazionalità asiatica e l'1,2% quelli di nazionalità africana. Nelle scuole speciali primarie, la popolazione più numerosa era quella irlandese (89,3%), seguita da quella

¹² Circular No 0013/2017 Circular to the Management Authorities of all Mainstream Primary Schools Special Education Teaching Allocation. https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0013_2017.pdf

¹³ Circular No 0014/2017 Circular to the Management Authorities of all Post Primary Schools: Secondary, Community and Comprehensive Schools and the Chief Executive Officers of the Education and Training Boards. https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0014_2017.pdf

¹⁴ Tra le disabilità a bassa incidenza rientrano quelle meno frequenti, come: disabilità di apprendimento generale moderata, grave o profonda; significativa menomazione fisica o sensoriale; disturbi emotivi, problemi sociali e/o comportamentali; disturbo dello spettro autistico.

¹⁵ Tra le disabilità ad alta incidenza rientrano: borderline con lieve disabilità dell'apprendimento generale, lieve disabilità di apprendimento generale e disabilità di apprendimento specifica.

degli studenti dell'UE (2,7%), percentuale molto vicina a quella degli studenti di nazionalità africana (2,6%).

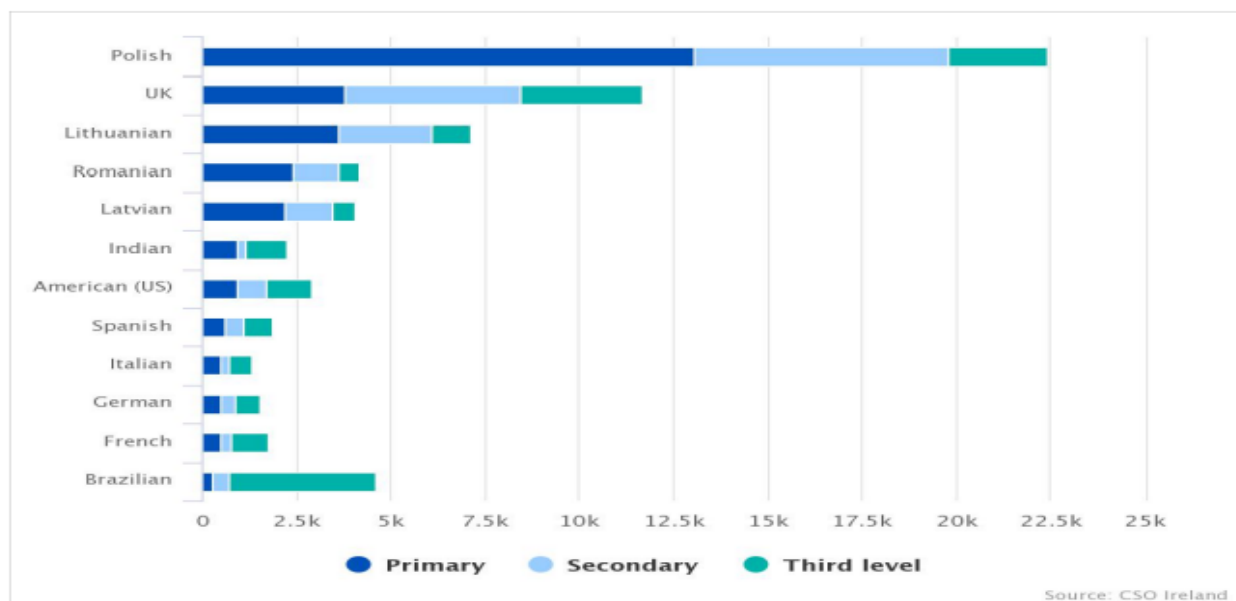
Nel quinquennio dal 2010/2011 al 2015/2016 le iscrizioni alla scuola primaria sono aumentate, gli iscritti sono stati 43.628: nelle scuole ordinarie 42.736 e 892 nelle scuole speciali. È possibile osservare che in questo quinquennio c'è stato:

- un aumento di 44.469 del numero di alunni di nazionalità irlandese;
- un significativo aumento, da 7.886 a 20.833 nel 2010/2011 di alunni di un altro stato nell'UE;
- un dimezzamento del numero degli alunni di nazionalità africana, da 12.953 nel 2010/2011 a 6.613 nel 2015/2016;
- un decremento, sempre nello stesso periodo, degli alunni britannici, passato da 5.033 a 3.507.

In cinque anni il numero degli iscritti è aumentato di 892 studenti: più 615 erano gli alunni irlandesi, più 104 gli alunni di un altro stato dell'UE, più altri di altre origini.

Nel 2016 la Popolazione studentesca di nazionalità non irlandese¹⁶ in Irlanda era di 96.497 studenti, dai 5 anni in su: rappresentavano il 18% di tutti gli studenti presenti nelle scuole irlandesi. Il più grande gruppo erano polacchi (22.450), seguito dal gruppo del Regno Unito (11.704), il gruppo dei lituani (7.133) e dei brasiliani (4.632). Due su tre degli studenti provenivano dai vari paesi europei, gli studenti asiatici erano il 14,3%, gli americani il 10,1% e gli studenti di nazionalità africana il 6,5% (Figura 1).

Figura 1. studenti primo, secondo e terzo livello della primaria e secondari, 2016



3.1.3.1 La lingua degli studenti irlandesi di diversa origine e il tipo di scuola scelto

La seguente analisi è tratta dai censimenti annuali (Tickner, 2017) fatti nelle scuole post-primarie nazionali e speciali. Sono state censite la nazionalità primaria e il paese di nascita degli alunni delle scuole speciali e degli alunni di tutte le altre scuole dal 2010/2011 al 2015/2016.

È interessante notare che, mentre la nazionalità/paese di nascita di solito corrispondono, diverso è per la nazionalità/lingua. In alcuni casi, i genitori possono essere di nazionalità diversa

¹⁶ CSO. <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cp7md/p7md/p7se/>

dall'Irlandese, rispetto ai figli che possono avere la nazionalità irlandese; tuttavia, nonostante la loro nazionalità irlandese, questi bambini non sempre parlano inglese quando arrivano la prima volta a scuola. Per questa ragione il governo ha previsto l'insegnamento delle lingue di tutti i paesi comunitari, oltre che del russo, dell'arabo e del giapponese.

Nel 2015/2016, 43.323 alunni (quasi l'8% della popolazione studentesca) frequentavano scuole in cui si insegna utilizzando solo la lingua originaria dell'Irlanda. Altri 4.646 studenti (poco meno dell'1%) frequentavano le scuole in cui la lingua era anche l'irlandese. Queste cifre, però, sono relativamente piccole se confrontate alla coorte di studenti che frequentava le scuole in cui si insegnava esclusivamente in inglese (497,241 o 91,2%).

Scuole in cui si usa come lingua di base l'irlandese, o scuole dove questa lingua è usata solo in parte, hanno proporzioni molto più elevate di alunni irlandesi (98,5% e 93,7% nel 2015/2016, rispettivamente). Mentre nelle scuole in cui è l'inglese la lingua di istruzione di base, lì la presenza degli irlandesi è dell'88,6%. Le tendenze sono relativamente stabili in tutti gli anni considerati.

3.1.3.2 La popolazione studentesca non irlandese nelle diverse aree nazionali

La popolazione studentesca, dal punto di vista della nazionalità, nelle diverse regioni dell'Irlanda presenta differenze marcate nella sua composizione. Le diverse nazionalità degli studenti, probabilmente, rispecchiano le differenze esistenti tra i diversi cittadini stranieri presenti in quelle stesse aree. Le aree (*County Council*) con la più alta percentuale di alunni irlandesi, in ordine crescente erano le aree di: Waterford (94,7%), Donegal (94,3%), Kilkenny (93,7%), Galway (93,3%) e Limerick (93,1%). Invece, le autorità locali con la più bassa percentuale di alunni irlandesi erano: Galway (81,0%), Fingal (81,1%) e Longford (83,1%).

Nelle scuole nazionali ordinarie nei cinque anni dal 2010 al 2015/2016 le iscrizioni complessive sono aumentate di 42.736 unità. I raggruppamenti di diversa nazionalità variano da scuola a scuola. Nel 2015/2016 di tutte le 3.124 scuole nazionali, tre scuole avevano l'85% o più alunni non irlandesi, otto scuole ne avevano tra il 70% e l'85%, 1.586 scuole ne avevano meno del 10%. Sul versante opposto vi erano 790 scuole che non avevano alunni non irlandesi.

3.1.3.3 Le diverse nazionalità nelle scuole con piano DEIS/non-DEIS

Vi sono differenze nelle proporzioni dei raggruppamenti di nazionalità all'interno delle scuole che seguono il piano DEIS e/o non-DEIS. Nell'anno scolastico 2015/2016, mentre, in generale, nelle scuole tradizionali l'89,4% degli alunni era irlandese. Nelle scuole che seguivano il programma DEIS, invece, c'erano l'82,8% di studenti cittadini irlandesi che aderivano al DEIS, rispetto al 91,0% degli alunni non-DEIS. Degli stranieri inseriti nelle scuole per seguire il piano DEIS una percentuale maggiore avevano la nazionalità in uno dei paesi dell'UE (8,7%), il resto aveva nazionalità di altra Europa, Asia e Africa.

3.1.4 Censimento degli studenti dell'a.s. 2015/2016 della scuola secondaria

- Numero complessivo di iscritti alla secondaria

345.546 studenti (nati in Irlanda 304.180 + nati in altri paesi 41.366)

304.180 nati in Irlanda = 1'88,0%;

13.162 nati nell'UE (esclusi i nati in Irlanda) = il 3,8%

8.522 nati nel Regno Unito = il 2,5%

19.682 nati in altre parti del mondo = 5,7%

- Tipo di scuola scelta in base alla provenienza:

Nel 2015/2016 poca differenza tra gli studenti dei diversi paesi nelle diverse scuole.

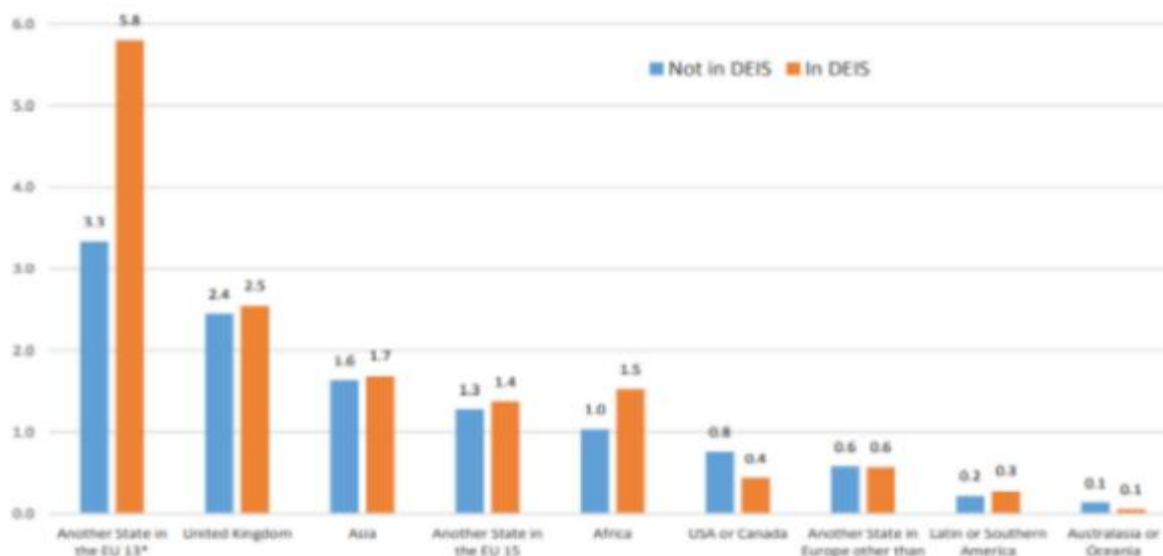
I nati nei paesi dell'Asia erano poco di più nelle Voluntary School;

I nati nell'UE erano poco di più nelle ETB School.

- Alunni stranieri nati in Irlanda e in altri paesi presenti nelle scuole DEIS/non-DEIS.

66.841 = il 19,3% degli studenti frequentavano il piano DEIS. (Figura 2)

Figura 2. Studenti stranieri che frequentano scuole secondarie con statuto DEIS



- La maggior parte degli alunni delle scuole di lingua irlandese sono nati in Irlanda

Nel 2015/2016, 11.938 (il 3,5%) degli studenti post-primari erano inseriti in una scuola di lingua irlandese. Altri 11.349 studenti (il 3,3%) erano iscritti scuole o che insegnano solo alcune materie in irlandese o in scuole che insegnano tutte le materie in irlandese ma solo ad alcuni studenti. La stragrande maggioranza, il 96,9% degli alunni presenti nelle scuole post-primarie di lingua irlandese sono nativi dell'Irlanda, rispetto all'87,8% degli studenti nativi irlandesi che frequentano tutte le scuole secondarie di lingua inglese.

In cinque diverse aree del paese meno dell'85% degli alunni della secondaria erano nati in Irlanda: a Monaghan, così come Galway la proporzione era dell'82,6%, a Longford dell'84,1%, a Waterford dell'84,3% e a Fingal dell'84,8%. Altre cinque aree, invece, avevano poco più del 90% di alunni nati in Irlanda, queste erano: Offaly col 90,3%, Waterford col 90,4%, Wexford col 90,4%, Wicklow col 90,4% e Tipperary North col 90,8%.

3.1.5 I tassi di abbandono scolastico¹⁷

Nell'articolo del quotidiano *Irish Examiner* il giornalista Nail Murray il 20 novembre 2017, osserva che i tassi di abbandono scolastico nelle aree svantaggiate presenti sul territorio irlandese sono quasi il doppio rispetto alla media nazionale, nonostante i miglioramenti significativi.

Le statistiche del Dipartimento dell'Istruzione, relative ai tassi di frequenza degli studenti, mostrano che il 9% dei 60.300 studenti che hanno iniziato la secondaria nel 2010 hanno lasciato la scuola prima di raggiungere il diploma. Ciò significa che circa 5.300 studenti non hanno conseguito l'esame standard o il *Leaving Certificate* nell'a.s. 2015/2016. Benché il divario fosse dimezzato in un decennio, il tasso di abbandono scolastico degli iscritti che seguivano il piano DEIS era ancora quasi del 16%, rispetto agli iscritti non-Deis che invece, erano poco più del 7%, leggermente inferiore alla media nazionale. Il divario tra i due gruppi nel 2016 ha raggiunto un minimo storico di circa l'8,5%.

I dati statistici del dipartimento dell'istruzione mostrano anche che circa 500 studenti del primo anno del 2010 non aveva conseguito lo *Junior program*, il 2,5% di tutti gli studenti. Ancora una volta, la cifra era molto più alta nelle scuole col piano DEIS, dove quasi il 5% non aveva completato i primi tre anni della secondaria (l'equivalente di uno per classe).

Le scuole secondarie *Education and Training Boards* (ETB), con più probabilità aderenti allo statuto Deis, continuano ad essere le scuole più penalizzate: tra gli studenti iscritti nelle 730 scuole secondarie del paese, il 25% di quelli iscritti alle ETB abbandonano. Degli studenti di queste scuole iscritti al primo anno nel 2010, circa uno su nove non ha conseguito il *Leaving Certificate*. Degli iscritti nello stesso anno nelle scuole volontarie della chiesa poco più del 7% è stato un drop-out, a differenza del quasi 9,5% degli studenti iscritti nelle scuole pubbliche, che hanno rappresentato circa un sesto degli iscritti al primo anno nel 2010. Ciononostante, le scuole ETB professionali sembrano aver riportato un miglioramento nel trattenimento degli iscritti più di ogni altra scuola, tant'è vero che nell'arco di un decennio sono passate dal 61,5% (1991) all'88,3% nel 2010 degli studenti che conseguono il titolo finale.

3.1.6 La B. *Secondary School*, parte dell'*Educate Together*¹⁸ e valutazioni

La "B. - *Educate Together*" è una scuola secondaria giovane, nasce nel 2016 a 31 km da Dublino ed è una delle 91 scuole dell'organizzazione benefica irlandese "*Educate Together*" fondata nel 1978.

Le scuole di questa fondazione hanno sviluppato un modello basato sull'uguaglianza e sui diritti umani. Accolgono tutti i bambini, indipendentemente dal sesso, dal background sociale, culturale o religioso. Sono gestite come democrazie partecipative, con una partnership che include e rispetta genitori, alunni e personale. Le scuole "*Educate Together*" adottano un approccio educativo e di istruzione centrato sull'utente e, in quanto organizzazione, hanno come ragione sociale l'*Educazione*. In sintesi, sono scuole miste, centrate sul bambino e gestite

¹⁷ Niall Murray è giornalista che lavora per il quotidiano *Irish Examiner* che si occupa del tema dell'Educazione: School dropout rates in poor areas twice the average, in *Irish Examiner*, Monday, November 20, 2017, <https://www.irishexaminer.com/ireland/school-dropout-rates-in-poor-areas-twice-the-average-463140.html>

¹⁸ https://www.educatetogether.ie/sites/default/files/wiaetns_reprint_may_2017_0.pdf

democraticamente. Nell'a.s. 2017/18 contavano circa 23.000 iscritti, ma sono in crescita le richieste di iscrizione da parte delle famiglie che sono disposte a partecipare anche economicamente alla crescita di queste scuole. La fondazione "Educate Together" conta 82 scuole primarie e 9 secondarie¹⁹; quasi tutte si trovano sul territorio irlandese, tranne una a Bristol (UK). Sono scuole pubbliche equiparate e fanno parte del sistema scolastico nazionale istituito nel 1831. Come tutte le scuole presenti sul territorio nazionale (scuole speciali o DEIS e non, scuole religiose cattoliche, protestanti, islamiche, ebraiche) anche le scuole "Educate Together" sono finanziate dallo Stato, adottano lo stesso curriculum nazionale, seguono le stesse regole e sono composte da insegnanti e staff che hanno lo stesso livello di qualifiche e di riconoscimenti professionali. Nelle scuole Educate Together oltre 1200 figure, inclusi presidi ed insegnanti, costituiscono il personale scolastico. Il 27% delle scuole Educate Together rientra nello schema di supporto DEIS previsto per le scuole in aree che presentano svantaggio sociale. Il 14% delle scuole Educate Together sono specializzate per accogliere bambini con autismo e in generale studenti con *special needs*.

Le scuole Educate Together, diversamente dalle altre scuole che nel loro orario di lezioni prevedono l'educazione religiosa, hanno il curriculum di *Educazione Etica*, chiamato anche "Learn Together". È un programma non rigido, rivedibile dal comitato per l'istruzione durante le riunioni annuali ed è diviso in quattro sezioni: "Sviluppo morale e spirituale", "Uguaglianza e giustizia", "Sistemi di credenze e fedi", "Etica e ambiente": è un curriculum si basa sull'etica dell'Educate Together. Durante queste ore di lezione si spiegano approfonditamente i valori della scuola, se ne enfatizza lo "spirito" che le caratterizza.

Nella sezione chiamata "Sistemi di credenze e fedi", il programma spiega ed esplora i principali sistemi di credenze in maniera educativa; si insegnano i principi delle diverse fedi e credenze cercando di essere imparziali, evitando di mostrare approvazione per una o l'altra verità religiosa. Durante l'anno scolastico, le scuole Educate Together possono decidere di segnare sui loro calendari feste di altre culture e di altra religione che cadano nello stesso periodo o simili a quelle di consueto festeggiate dai cattolici: festività come Capodanno cinese, Pasqua, Bealtaine, le festività indù delle luci (Diwali), le feste di Harvest, Samhain (Halloween), il Ramadan ed Eid, Hannuka e Natale. Il programma consente alla scuola di esplorare le somiglianze e le differenze con le celebrazioni più antiche, alla base di molte di queste festività. Esempi possono essere le feste celtiche, le pratiche Pasquali, le feste del solstizio, le feste di Natale. Questi eventi possono essere integrati in tutto il programma scolastico attraverso teatro, arte, musica, storia e geografia; in molti casi c'è anche il coinvolgimento dei genitori e della comunità, coi quali si possono esplorare temi culturali come la cucina e le feste familiari. Le attività all'interno di una singola scuola sono determinate dalle condizioni locali. Questo *modus operandi* applicato secondo le specificità della singola scuola ha lo scopo educativo di modellare, di dare risposte che fanno crescere i singoli, il contesto scolastico e la comunità; diviene prerequisito per una convivenza pacifica tra le diverse fedi; crea un'atmosfera basata sui diritti e le responsabilità.

Annualmente gli ispettori visitano le scuole presenti sul proprio territorio di competenza per valutarle. I parametri che considerano durante tale attività riguardano: la documentazione, l'esito delle riunioni con il personale e il dirigente, l'interazione con gli studenti, l'osservazione dell'insegnamento e dell'apprendimento durante due lezioni di un'ora, le verifiche degli studenti, i feedback che ricevono dal preside, dal vice e dal personale.

¹⁹ https://www.educatetogether.ie/sites/default/files/20180305_lm_schools_list_forweb_copy_1.pdf

Nella relazione datata 31 gennaio 2018²⁰, in seguito all'ispezione alla *B. - Educate Together Secondary School*”, in una scala di valutazione pentenaria (molto buono, buono, discreto, sufficiente, debole), in generale, essa è risultata “buona”. Gli ispettori hanno segnalavano come "molto buono" la pianificazione delle lezioni e dei relativi apprendimenti, l'insegnamento individualizzato, la qualità delle discipline e il sostegno fornito; invece raccomandavano di fare attenzione alla correzione dei compiti assegnati per casa; tutto il resto lo avevano valutato come "buono". Gli ispettori, come da protocollo, dopo le visite che durano diversi giorni, durante i quali visitano le aule e osservano l'insegnamento e l'apprendimento, stilano una relazione in cui riportano il lavoro fatto dalla scuola e le raccomandazioni utili ad un ulteriore suo sviluppo. Nei giorni di visita tengono varie riunioni di pre-valutazione: incontrano il preside, i docenti, il consiglio di amministrazione della scuola e i genitori; interagiscono con studenti ed insegnanti ed esaminano il lavoro di alunni e insegnanti; prendono visione della documentazione relativa alla pianificazione scolastica e alla preparazione degli insegnanti; se lo ritengono necessario possono incontrare il personale extra-curricolare che opera nella scuola.

L'approccio alla valutazione degli studenti nelle scuole *Educate Together*, come in molte altre scuole, avviene attraverso una serie di verifiche e metodi di valutazione (esami, compiti a casa e in classe, lavori di gruppo tra pari, presentazione di progetti e discussioni), che si rifanno a dei giudizi e non ad una scala numerica. Gli studenti delle scuole secondarie "*Educate Together*", come tutti gli altri, al terzo anno fanno l'esame di stato del ciclo Junior e al sesto anno l'esame per il certificato *Leaving*. Diversamente dagli studenti delle altre scuole, però, nelle scuole secondarie *Educate Together*, quindi anche alla B., grazie al rapporto scolastico che si instaura tra scuola e genitori e ai frequenti incontri tra genitori ed insegnanti, gli studenti sono regolarmente aggiornamenti sui progressi e sui risultati ottenuti. Gli studenti sono valutati in base alle conoscenze e allo sviluppo delle proprie competenze.

²⁰ https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Subject-Inspection-Reports-List/68262N_Subject%20Inspection_7190_20180201.pdf

Tabella 1. Compilata dalla segreteria della scuola irlandese

SCHOOL PREMISES	
Laboratories: YES	Type of laboratories: scienze; arte, tecnologia, economia domestica (cucina)
Number of classes	6
The level of Maintenance of the school	Very Good
INSTRUMENTS	
Special learning/teaching material for diversity	Insegnanti individuali; Opuscoli con contenuti educativi
Equipment learning/teaching for diversity	I-pads – Risorse per i BES – Sviluppo educativo
PROJECTS	
School Project	scuola mondiale saggia globalizzata, consiglio studentesco, studenti nel gruppo gestionale, etica educativa
NETWORK/COLLABORATIONS/TWINNING	
With other local and/or foreign schools: Le scuole secondarie Educate Together; il collegio MikeMatheny; la North Wicklow Educate Together, lo stepside ETSI, il Cork ETSS e le altre scuole secondarie.	
With local and/or foreign University: Trinity college per alcuni progetti sull'apprendimento condivide pratiche con altre 3 scuole ET.	
Do you give support to other institute? Sì, con Studenti di altre università..	
INSTITUTE STUDENTS (**)	
Gender	Male 101, Female 46: Tot. 147
Other nationalities	Tot. 42
Other ethnic groups	31% bianchi d'Irlanda; 24% neri/neri irlandesi; 21% altri bianchi; 5% asiatici; 3% Rumeni; 3% nomadi; 5% altro; 4% non riportato la dichiarazione
With disabilities (SEN - special education needs)	il 9% gravi l'8% lievi
Learning difficulties	35% non sono di madre lingua inglese
other certifications	Il 71% ha certificazione medica,
Gifted	Oltre il 5% 8 alunni col riconoscimento dalla scuola primaria passaporto, all'ammissione ai test
Coming from e.g foster/group homes, fostering families, juvenile detentions centre or other	Oltre l'1% 2 alunni affidati
OTHER DATA relative to the previous year	
School Drop Out	
Gender	Male 1 Female Tot. 1
Other ethnic groups	Tot. 1
With disabilities	Tot. 1
INSTITUTE TEACHERS	
Gender	Male 7 Female 8 Tot.15
Other nationalities	Tot 1
Other races	Tot 1
From other regions	Tot 11
Of other ethnic group	Tot 1
OTHER FIGURES OF INSTITUTE	
Gender	Male 3 Female 6 Tot.9
Other nationalities	Tot 2
Other races	Tot 1
CLASS UNDER OBSERVATION	
Gender	Male..... Female Tot.17
Other nationalities	Tot 5
Other races	Tot 8
Other ethnic groups	Tot 8
Gifted	Tot 1
Coming from e.g foster/group home, fostering families, juvenile detentions centre or other	Tot 1
(**) The cited diversities can be found: R.E. Slavin, 2005 ed.8, <i>Educational Psychology : Theory and Practice</i> . Pearson Education: Upper Saddle River (USA)	
(*) Nella scheda di rilevazione consegnata e compilata dalla segreteria della B. le voci relative ai voti di condotta e profitto non sono state compilate perché la scuola adotta criteri diversi che la contraddistinguono (probabilmente un ulteriore elemento per cui è stata segnalata).	

3.2 Caso: uno sguardo alla scuola in Italia e la *Scuola Secondaria M.*

3.2.1 L'organizzazione del sistema d'istruzione e l'obbligo scolastico

L'articolo 33 della Costituzione italiana stabilisce due principi fondamentali: l'*obbligo* per lo Stato di offrire un sistema scolastico statale a tutti i giovani e il diritto, per le persone fisiche e giuridiche, di *creare scuole e istituti* di educazione senza oneri per lo Stato. Tra stato e scuola, inoltre, vige un altro importante principio, ossia, la *sussidiarietà*²¹ statale.

In Italia vi sono scuole pubbliche statali e scuole paritarie, abilitate a rilasciare titoli di studio aventi lo stesso valore legale dei titoli rilasciati dalle corrispondenti scuole statali. Ogni istituzione scolastica, statale o paritaria, ha la propria autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo. Lo Stato legifera in questo ambito stabilendo "norme generali" e livelli da garantire; definisce i principi fondamentali che le Regioni devono rispettare, essendo queste le autorità in materia di istruzione e formazione professionale.

In Italia il percorso d'istruzione può iniziare a tre anni con la scuola materna o scuola dell'infanzia. Dopo i sei anni il bambino inizia il primo ciclo che dura otto anni. Questo ciclo è costituito da due ordini di scuola la primaria o scuola elementare, della durata di cinque anni, di solito frequentata dai sei agli 11 anni e la secondaria di primo grado o scuola media, di tre anni, salvo eccezioni frequentata dagli 11 ai 14 anni. Al termine della secondaria di primo grado vi è un esame per il passaggio alla secondaria di secondo grado o scuola superiore. Si accede così al secondo ciclo di istruzione che si articola in due possibili percorsi:

- la scuola secondaria di II° con i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali. Questi ultimi al termine del terzo anno prevedono un esame che rilascia una qualifica professionale, oppure, come i licei e gli istituti tecnici, anche la scuola professionale può concludersi con l'esame di maturità al termine del quinto anno. Il diploma di maturità dà la possibilità a tutti coloro che lo conseguono di continuare a studiare;

- l'opzione alla scuola secondaria di secondo grado è l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Si tratta di un percorso predisposto ed organizzato dalle regioni, che avvalendosi di agenzie formative spesso create dagli stessi istituti di istruzione superiore, ambiscono ad agevolare l'inserimento nel mondo del lavoro di chi intende non andare più a scuola.

Al conseguimento dell'esame di maturità si può accedere alle Università, alle istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e agli Istituti Tecnici Superiori (ITS) che offrono specifici percorsi di istruzione e di formazione terziaria.

L'obbligatorietà scolastica in Italia va da 6 a 16 anni di età. Si compie nelle scuole statali e in quelle paritarie (Legge 62/2000), ma può realizzarsi anche nelle scuole non paritarie (Legge 27/2006) o attraverso l'istruzione familiare (in questi ultimi due casi, per assolvere all'obbligo, è previsto un esame d'idoneità).

²¹ Il principio di sussidiarietà implica che una società di ordine superiore non deve interferire nella vita interna di una società di ordine inferiore, ma deve sostenerla in caso di necessità ed aiutarla a coordinare la sua azione con quella delle altre componenti sociali, in vista del bene comune. Essendo l'istituzione scolastica una formazione sociale in cui si svolge la personalità del cittadino, essa è portatrice di diritti inviolabili ed è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che ne impediscono il pieno sviluppo (art. 3 comma 2°).

L'obbligo scolastico comprende: cinque anni della primaria, tre anni della secondaria di I°, più i primi due anni del secondo ciclo di istruzione (Legge 296/2006), che possono essere svolti nella scuola secondaria di II° o nei percorsi IeFP.

Chiunque ha il diritto/dovere di studiare (Legge n. 53/2003) per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica professionale triennale entro i 18 anni. Chi esercita la patria potestà è responsabile dell'istruzione del minore, mentre, responsabili della vigilanza e dell'adempimento sono i Comuni di residenza e i Dirigenti Scolastici delle scuole in cui sono iscritti alunne/i.

3.2.2 La popolazione studentesca della scuola italiana

Dai dati pubblicati dal MIUR²² si rileva che al 31 agosto 2017 gli studenti iscritti alle scuole statali erano 7.037.03023, distribuiti in 41.053 sedi, dislocate in 8.700 istituzioni scolastiche (inclusi i convitti e gli educandati). Di questi solamente 337.830 studenti frequentavano le scuole paritarie, tutti gli altri erano iscritti nelle scuole statali.

Dando uno sguardo alla ripartizione della popolazione nei diversi ordini di scuola, si evince che alla primaria c'erano 2.728.852 iscritti, alla secondaria di I° 1.688.075 e alla secondaria di II° 2.620.173 in totale. Di questi ultimi 1.269.592 studenti frequentavano un indirizzo liceale, 823.166 un indirizzo tecnico e 527.345 un indirizzo professionale.

3.2.3 Disabilità nella scuola

Nell'a.s. 2016/2017 gli alunni con disabilità che frequentavano le scuole italiane risultavano essere 254.366, ovvero il 2,9% degli 8,7 milioni di studenti. La distribuzione viene illustrata nella tavola 1 sottostante.

Tavola 1. Alunni con disabilità e totale alunni per ordine di scuola - a.s. 2016/2017

Ordine di scuola	Alunni con disabilità	Totale alunni	% alunni con disabilità
Infanzia	28.138	1.518.843	1,9%
Primaria	90.845	2.792.414	3,3%
Sec. I grado	69.470	1.729.226	4,0%
Sec. II grado	65.913	2.664.967	2,5%
TOTALE	254.366	8.705.450	2,9%

Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano sono di fonte "Istat - Indagine sull'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado" e fanno riferimento alla sola scuola primaria e sec. di I grado. Per la scuola dell'infanzia e la sec. di II grado i dati per la provincia di Bolzano non sono disponibili.

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

²² <http://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagStu>

²³ Non sono calcolati gli iscritti alla scuola dell'infanzia.

Le percentuali degli alunni con disabilità nei singoli ordini scolastici sono: nella scuola dell'infanzia l'1,9%, nella scuola primaria il 3,3% e nella scuola secondaria di I° il 4%. La percentuale scende al 2,5% nella scuola secondaria di II°.

Volendo conoscere le percentuali per tipologia di disabilità nei diversi ordini e gradi di scuola statali e non, si rileva che:

- il 96,1% del numero complessivo di alunni con disabilità presentavano una disabilità psicofisica (nello specifico il 67,9% disabilità intellettiva, il 3,4% disabilità motoria e il 24,8% con altro tipo di disabilità);
- il 3,9% presentavano una disabilità sensoriale (relativa alla vista l'1,5% e all'udito il 2,4%);
- gli alunni con disabilità intellettiva raggiungevano il 70,7% del totale degli alunni con disabilità nella scuola primaria, il 71,6% nella scuola secondaria di I°, mentre nella scuola dell'infanzia il 58% e nella scuola secondaria di II° il 64,2% (Tavola 2).

Tavola 2 – Alunni con disabilità per ogni ordine e grado (%) - 2016/2017.

Ordine di scuola	visiva	uditiva	psicofisica	di cui		
				intellettiva	motoria	altro
Infanzia	1,5	2,9	95,6	58,3	5,5	31,8
Primaria	1,3	2,2	96,5	70,7	2,8	23,0
Sec. I grado	1,2	1,9	96,9	71,6	2,6	22,7
Sec. II grado	1,9	2,8	95,3	64,2	4,2	26,9
TOTALE	1,5	2,4	96,1	67,9	3,4	24,8

Nota: per la provincia di Bolzano non è disponibile il dettaglio per tipologia di disabilità.
Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

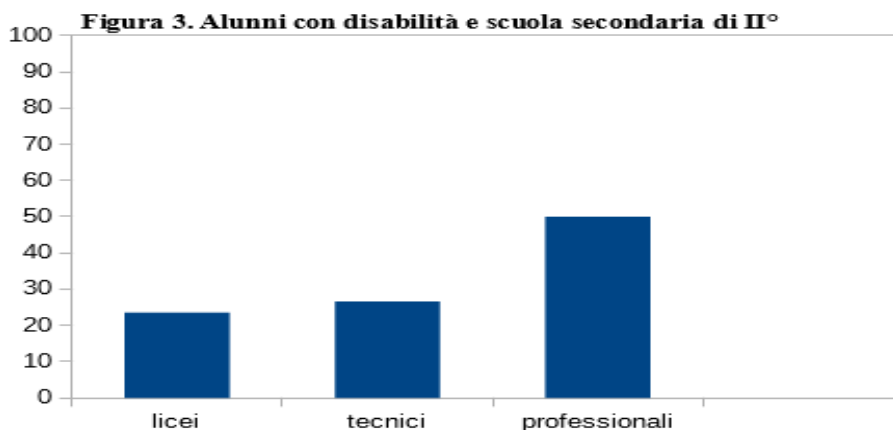
La distribuzione degli studenti con disabilità nei diversi tipi di scuola secondaria di II° è un dato interessante. Nei licei la percentuale degli studenti con disabilità, durante l'a.s. preso in esame, sul totale degli alunni era pari all'1,2%, meno della metà rispetto alla percentuale degli studenti presenti in tutta la scuola secondaria. Nei tecnici, i frequentanti con disabilità erano il 2% dei frequentanti. La percentuale più elevata riguardava gli studenti degli istituti professionali con il 6,1% delle certificazioni totali dei frequentanti (Tavola 3).

Tavola 3. Alunni con disabilità e totale alunni per tipo di scuola II° - a.s. 2016/2017

Tipo scuola	Alunni con disabilità	Totale alunni	% alunni con disabilità
Licei	15.585	1.253.915	1,2
Istituti tecnici	17.506	876.165	2,0
Istituti professionali	32.822	534.887	6,1
Totale scuole sec. II grado	65.913	2.664.967	2,5

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

In termini di composizione percentuale, il 23,6% del totale degli alunni con disabilità frequentava un liceo, il 26,6% un istituto tecnico e circa il 50% un istituto professionale. È evidente quanto tale distribuzione differisca dalla composizione per tipo scuola del totale dei frequentanti, i quali per il 47,1% frequentavano un liceo, per il 32,9% un istituto tecnico e solo per il 20,1% un istituto professionale (Figura 3. Fonte MIUR. Ufficio statistica e studi)



3.2.4 Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)²⁴

I DSA "...si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana" (Legge 8/10/2010, n. 170, c. 1, art.1). Gli alunni con tale certificazione²⁵ iscritti nell'a.s. 2016/2017 nella scuola italiana dalla primaria alla scuola secondaria di II°, complessivamente, erano 254.614²⁶, pari al 2,9% del totale (Tavola 4).

Tavola 4. Alunni con DSA per ordine di scuola – a.s.2016/2017)

Ordine di scuola	Alunni con DSA	Totale alunni	% alunni con DSA
Infanzia	774 *	1.518.843	0,05%
Primaria	53.832 *	2.764.810	1,95%
Sec. I grado	92.483	1.711.954	5,40%
Sec. II grado	107.525	2.664.967	4,03%
TOTALE	254.614	8.660.574	2,94%

* per la scuola dell'infanzia e per il I e il II anno della scuola primaria si tratta di alunni a rischio di DSA, individuati a seguito di test specifici presso le competenti strutture sanitarie;

nota: i dati relativi alla provincia di BZ non sono disponibili.

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

²⁴ http://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbec61ef4?version=1.0

²⁵ I DSA, di solito, non siano diagnosticabili prima del terzo anno di scuola primaria. Talvolta, tuttavia, vi sono casi riconosciuti già verso la fine del primo o del secondo anno della primaria o anche in età prescolare. In questi casi viene formulata un'ipotesi diagnostica del valore di una pre-diagnosi che in quanto tale prevede verifiche successive.

²⁶ <https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/analisi-e-commento-dati-miur-studenti-con-dsa-as-2016-2017>

Dalle rilevazioni effettuate risulta che nella scuola primaria la percentuale di alunni con DSA sul totale è di circa l'1,9%, nella scuola secondaria di I° è di circa il 5,4% e nella scuola secondaria di II° di circa il 4%. Il dato delle scuole dell'infanzia, 774 bambini/e corrispondente allo 0,05%, per quanto esiguo, è consigliabile considerarlo con le dovute cautele, poiché si tratta di pre-diagnosi.

Vi sono varie tipologie di DSA: la dislessia (relativo alla lettura), la discalculia (relativa al calcolo), la disgrafia (relativo alla scrittura), la disortografia (relativo alle regole di trasformazione dal linguaggio parlato allo scritto). Gli alunni/e con una certificazione attestante uno o più di questi disturbi (casi di comorbilità) sono riconosciuti e tutelati. Può esservi comorbilità anche tra i DSA e altri disturbi dello sviluppo, come: i disturbi del linguaggio, i disturbi della coordinazione motoria, i disturbi dell'attenzione e i disturbi emotivi e del comportamento. La diagnosi di DSA senza disabilità, non prevede l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, in questi casi sono gli stessi insegnanti di classe che stabiliscono e operano con gli strumenti compensativi e le misure dispensative che indicano nel Piano Educativo Personalizzato (Legge 170/2010), che deve seguire le Linee Guida del 2011 (MIUR, 2011).

Poiché in alcuni alunni possono coesistere più forme di DSA, il numero complessivo può non coincidere. Complessivamente sul territorio nazionale 139.620 alunni presentano disturbi di dislessia, 57.259 di disgrafia, 68.421 di disortografia e 62.877 di discalculia. Considerando insieme primaria, secondaria di I° e di II°, mediamente, il maggior numero di DSA nell'a.s. preso in considerazione era la dislessia col 42,5% delle certificazioni, a seguire c'era la disortografia con il 20,8%, la discalculia con il 19,3% e la disgrafia con il 17,4% delle certificazioni. Nei vari ordini di scuola:

- alla scuola primaria il 42,9% delle certificazioni di DSA riportavano un disturbo di dislessia, il 24,3% di disortografia, il 19,4% di disgrafia e il 13,4% di discalculia;
- alla scuola secondaria di I° il 39,7% delle certificazioni presentavano dislessia, il 22,8% disortografia, il 19,4% discalculia e il 18,1% disgrafia;
- alla scuola secondaria di II° il 45% delle certificazioni riportavano un disturbo di dislessia, il 22,1% di discalculia, il 17,2% di disortografia e il 15,7% di disgrafia (Tavola 5).

Tavola 5. Alunni con DSA per tipologia di disturbo – a.s. 2016/2017

Ordine di scuola	Dislessia	Disgrafia	Disortografia	Discalculia	Totale alunni con DSA
Infanzia *	-	-	-	-	774
Primaria *	30.157	13.686	17.084	9.446	53.832
Sec. I grado	49.543	22.623	28.404	24.215	92.483
Sec. II grado	59.920	20.950	22.933	29.216	107.525
TOTALE	139.620	57.259	68.421	62.877	254.614

Nota: il totale alunni con DSA può non coincidere con la somma degli alunni per tipologia di disturbo dal momento che alcuni alunni possono avere più tipologie di disturbo.

* per la scuola dell'infanzia e per il I e il II anno della scuola primaria si tratta di alunni a rischio di DSA, individuati a seguito di test specifici presso le competenti strutture sanitarie.

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

3.2.5 Gli alunni stranieri

I cittadini stranieri che vogliono studiare presso le istituzioni scolastiche italiane e/o nell'età dell'obbligo scolastico, possono iscriversi alla classe corrispondente all'età anagrafica. Fanno eccezione i casi in cui il collegio docenti delibera diversamente, perché:

- l'ordinamento scolastico del paese dell'alunno determina l'iscrizione ad una classe inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;
- accertano livelli di competenze, abilità e preparazione diversi rispetto a quelli della classe dove devono essere inseriti;
- il corso di studi seguito nel paese di provenienza è diverso da quello nel quale intende iscriversi;
- il titolo di studio in possesso dell'alunno è diverso.

Qualora, invece, gli studenti stranieri siano oltre l'età dell'obbligo scolastico, devono iscriversi presso le istituzioni scolastiche di istruzione secondaria superiore e il Consiglio di Classe dell'istituzione scolastica che dovrebbe accogliere l'alunno valuterà la richiesta ed eventualmente preparerà le verifiche integrative ritenute necessarie.

I documenti che l'alunno deve presentare per accedere all'istituzione scolastica italiana sono: certificazione attestante gli anni di scolarità o/e titolo di studio legalizzato dall'Autorità diplomatica o consolare italiana in loco; dichiarazione di valore e traduzione in italiano della stessa e del titolo.

La presenza di studenti stranieri è un fenomeno recente per l'Italia, rispetto ai paesi europei con immigrazione di lunga data. Gli stranieri presenti nelle scuole di ogni ordine e grado in Italia, dai dati del MIUR del 31 agosto 2017, su i 7.037.030 studenti, risultavano essere 645.120²⁷, il 9,2% della popolazione studentesca totale. Di essi 11.052 unità frequentavano le scuole paritarie.

Nel dettaglio, frequentavano la scuola primaria 294.619 studenti, il 4,2% degli studenti non italiani; nella scuola secondaria di I° gli iscritti erano 163.777, pari all'1,2%; infine, nella scuola secondaria di II° c'erano 186.724 studenti stranieri, ossia il 2,7%. In quest'ultimo ordine di scuola, la maggior parte, 69.661 degli studenti stranieri frequentava i tecnici, 65.709 i professionali e 51.354 i licei.

3.2.5.1 Gli studenti stranieri e la scelta della scuola secondaria di II°

La differenza sostanziale tra gli studenti italiani e quelli non italiani sembra essere nella votazione finale. Il 70% degli studenti stranieri nell'a.s. 2016/2017 aveva conseguito il diploma di secondaria di I° con una votazione pari a 6 o 7 decimi, mentre, il 53,5% degli studenti italiani ha superato l'esame con una votazione pari o superiore ad 8 decimi.

Tra gli studenti stranieri diplomati con la sufficienza, il 45,9% si era iscritto agli istituti professionali, il 39,7% agli istituti tecnici e il 14,5% ai licei. Al crescere della votazione, aumentava la percentuale di quanti si erano orientati verso i tecnici e i licei. Tra gli studenti promossi con 7, il 46,1% aveva optato per gli istituti tecnici e il 29,1% per un liceo. Come gli studenti italiani, anche gli studenti stranieri con ottimi voti, avevano scelto soprattutto i licei: di quelli promossi con la media dell'8, il 50,3% si era

²⁷ La persona, seppur nata in Italia, conserva la sua cittadinanza di origine, ossia quella dei propri genitori. Si può essere cittadini italiani per nascita: se si hanno padre e madre italiani; se si nasce nel territorio italiano da genitori ignoti o apolidi (privi di cittadinanza); se si nasce da genitori stranieri e non si segue la cittadinanza dei genitori secondo la legge dello Stato al quale questi appartengono; se si nasce da ignoti in territorio italiano non in possesso di altra cittadinanza.

iscritto ai licei, mentre di quelli promossi con la media del 10, più dell'85% si era iscritto allo stesso tipo di scuola. Agli istituti tecnici si era iscritto il 37,9% degli studenti stranieri promossi con la media dell'8, il 23,9% di quelli promossi con la media del 9 e il 14% di quelli promossi con la media del 10.

3.2.5.2 Le nazionalità degli studenti stranieri e la distribuzione nelle diverse regioni d'Italia

Complessivamente si contano tra gli studenti stranieri oltre 200 nazionalità. Tuttavia, la grande maggioranza degli studenti proviene da un gruppo ristretto di paesi. Nell'a.s. 2015/2016 quasi il 70% degli studenti stranieri aveva una nazionalità riconducibile a 10 Paesi, la maggior parte erano della Romania, dell'Albania, del Marocco, della Tunisia (aree di emigrazione storica verso l'Italia). Nel periodo 2005/2006 – 2015/2016, in 10 anni si è rafforzata la presenza degli studenti di nazionalità Romena, passata dal 12,2% al 19,4% (+ 7 punti percentuali); invece, sono diminuiti gli studenti albanesi (da 16,2% a 13,6%), i marocchini (da 13,9% a 12,5%) e i tunisini (da 2,7% a 2,2%). Tra le nazionalità più frequenti ci sono anche alcuni paesi asiatici: tra questi i più numerosi sono senz'altro i cinesi passati dal 5,1% del 2005/2006 al 5,6% del 2015/2016; segue quella filippina passata dal 2,6% al 3,3%. Nel decennio preso in considerazione sono aumentati i cittadini di origine asiatica in Italia: l'India e il Pakistan sono stati i paesi col maggior numero di studenti, rispettivamente 25.000 e 19.000 unità.

La distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole delle diverse regioni d'Italia riflette la ripartizione degli stranieri nelle diverse aree del paese e questa varia soprattutto in funzione del mercato del lavoro. Infatti, in Lombardia che conta il 15% degli studenti italiani, una delle regioni più grandi e più industrializzate d'Italia, nell'a.s. 2016/2017 – e probabilmente anche oggi - vi era il maggior numero di studenti stranieri (203.979, circa il 25% degli studenti stranieri presenti in Italia). Viceversa, in Campania, regione che contava il 12% degli studenti italiani ma con un alto tasso di disoccupazione e un reddito pro-capite tra i più bassi d'Italia, gli studenti stranieri erano solamente il 2,7% del totale. Dopo la Lombardia le altre regioni con il maggior numero di stranieri durante l'a.s. 2016/2017 erano: l'Emilia-Romagna con l'11,8%, il Veneto con l'11,3, il Lazio col 9,5%, il Piemonte col 9,3%. Rapportando studenti italiani e studenti stranieri, si osserva che la regione con il rapporto più alto era l'Emilia Romagna quasi il 16% degli studenti non aveva la cittadinanza italiana; seguiva la Lombardia col 14,5%, l'Umbria col 13,8%, la Toscana col 13,1%, il Veneto col 12,9%, il Piemonte col 12,9% e la Liguria col 12%. Il Lazio presentava dati interessanti, infatti, mentre nella graduatoria regionale rispetto alla presenza in valore assoluto si collocava al quarto posto con il 9,5%, quando si considera la l'incidenza degli studenti stranieri sulla corrispondente popolazione scolastica la regione arrivava a collocarsi all'undicesimo posto con il 9,3%.

3.2.5.3 Studenti stranieri con disabilità

Gli alunni stranieri presenti nelle scuole italiane con un certificato attestante una disabilità sono il 12,5% del totale della popolazione studentesca con una disabilità. Sono stati calcolati 31.800 studenti stranieri con una disabilità, il 3,5% del totale degli alunni stranieri inseriti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado. Dato che risulta essere piuttosto elevato se confrontato con la percentuale del 2,8% degli alunni italiani con disabilità.

3.2.6 I Bisogni Educativi Speciali (BES)

Ogni alunno ha i propri bisogni educativi, tuttavia, ve ne sono alcuni che richiedono un'attenzione speciale, sono i BES. Tra di essi oltre agli studenti con disabilità, rientrano anche studenti aventi uno svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale, i DSA e/o i disturbi evolutivi specifici.

Per gli alunni con tali bisogni, il Ministero indica che i consigli di classe devono prevedere e stilare un Percorso Didattico Personalizzato (PDP), secondo i principi enunciati dalla Legge 53/2003 artt.1 e 2 (C.M. n. 8/2013 strumenti d'intervento per alunni con BES), dal D.P.R. 275/99 artt. 8 e 9, D.L. n. 59/2004 art. 11 (Circolare n. 20/2011 Prot. n. 1483: validità dell'a.s. per la valutazione degli studenti). Secondo la C.M. n. 8/2013 "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare BES: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta".

Per quanto concerne le condizioni temporali, i BES possono essere permanenti e temporanei. Quando i disagi non sono diagnosticabili clinicamente, come spesso accade con quelli a carattere permanente, ma sono momentanei poiché determinati da particolari contingenze della vita dello studente e/o della famiglia (condizioni economiche, culturali, sociali), rilevarli diventa più complicato. È il singolo docente o i docenti che possono rendersi conto di eventuali alunni che non raggiungono i risultati minimi non per uno scarso impegno, ma perché vivono particolari problematiche e quindi con temporanei BES. Anche in questi casi il Consiglio di Classe dovrà redigere un PDP che preveda obiettivi minimi (le nozioni base da possedere a fine a.s.), strumenti compensativi, misure compensative e forme di verifica e valutazione adeguate. Ciò in conformità alla C.M. 8/2013, che recita: "il PDP non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi [...] è bensì lo strumento in cui si potranno, per esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita."

Nel 2006 l'Europa aveva definito quali devono essere le competenze di base necessarie ad ogni studente prima che entri nella vita adulta. Tra di esse, piuttosto che le nozioni, vi rientrano quelle capacità acquisibili durante il corso di studi ma spendibili nella vita in generale: la conoscenza di un'altra lingua europea oltre alla propria; conoscenze e competenze matematico-scientifiche, tecnologiche e di educazione civica; competenze linguistico-comunicative e relazionali; abilità nel riconoscere se stessi, i propri interessi, di intraprendere attività, di orientarsi con rispetto verso tutti e in maniera civile nel proprio contesto sociale.

3.2.7 I docenti per il sostegno

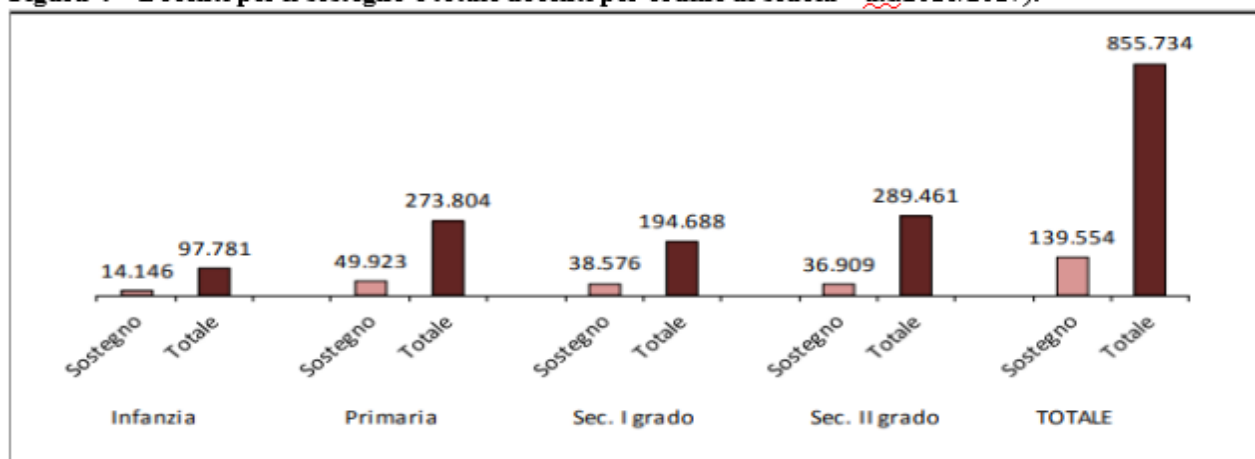
L'insegnante di sostegno è assegnato alla scuola che lo inserisce in uno specifico consiglio di classe, dunque egli non è l'insegnante dell'alunno o degli alunni con disabilità. La scuola può decidere di utilizzare l'insegnante anche per alunni in attesa di certificazione o con problematiche *borderline*.

I dati tratti dal Fascicolo del Personale indicano che nell'a.s. 2016/2017 la dotazione organica era in aumento, così come era in crescita il numero degli alunni con disabilità. Il contingente dei docenti per il sostegno era il 16,3% del totale degli insegnanti. La distribuzione di questi insegnanti sul territorio nazionale non era uniforme, ma variava per area geografica: circa il 16,2% degli insegnanti di sostegno lavorava nel Nord-Ovest, il 14,1% nel Nord-Est, il 19,1% nelle regioni del Centro e il 15,8% nel Sud.

Sul totale dei docenti di sostegno, circa il 14,5% insegnava nella scuola dell'infanzia, il 18,2% nella scuola primaria, il 19,8% nella scuola secondaria di I° e il 12,8% nella scuola secondaria di II°.

In valore assoluto, nell'a.s. 2016/2017, in totale vi erano 855.734 docenti, di questi oltre 139.000 erano di sostegno. Per ordine di scuola, gli insegnanti dell'infanzia, complessivamente, erano 97.781 unità e i docenti per il sostegno 14.146; nella scuola primaria il numero complessivo era di 273.804 docenti e quelli per il sostegno circa 50 mila unità; per la scuola secondaria di I° il totale docenti era di 194.688 e i docenti per il sostegno di 38.576; per la scuola secondaria di II° il numero complessivo dei docenti era di 289.461 e quelli di sostegno circa 37.000 (Figura 4. Fonte MIUR. Ufficio statistica e studi).

Figura 4 – Docenti per il sostegno e totale docenti per ordine di scuola – a.s. 2016/2017).



3.2.8 Figure²⁸ per gli studenti con disabilità: l'educatore professionale e i collaboratori scolastici

Per dare risposta agli alunni con disabilità, oltre all'insegnante di sostegno assegnato alla classe, un'altra figura specialistica è l'educatore professionale. Solitamente, l'educatore è un dipendente di cooperative che prendono appalti dagli enti locali.

Si occupa degli alunni non autonomi nei movimenti, nella cura alla propria persona, nell'alimentazione. L'educatore, mediamente, è presente in classe per l'assistenza per circa 13,2 ore settimanali nelle scuole primarie e circa 12,5 ore in quelle secondarie, mentre per gli alunni con limitazioni di autonomia minori le ore medie possono scendere a 9. Egli agisce nell'ambito formativo lavorando sulle potenzialità dell'alunno/a e fa in modo che raggiunga il massimo della sua autonomia. Nelle Linee Guida della Regione Lazio, relativamente alla funzione di questa figura si legge: *“L'assistenza specialistica è funzionale ai processi di apprendimento e alla socializzazione dell'alunno con disabilità ed interviene per potenziare le capacità dello studente in ambiti quali l'autonomia e la gestione degli aspetti cognitivi e relazionali. L'assistente specialistico integra la propria attività a quella di altre figure (docenti curricolari, insegnanti di sostegno e personale ATA), non sovrapponendo compiti e funzioni ma valorizzando i diversi ambiti di competenza”*. Per svolgere al meglio la sua attività dovrà considerare le risorse del contesto sociale e collaborare con la famiglia dell'alunno/a, con le diverse figure scolastiche (insegnanti curricolari, docenti di sostegno, personale ATA) e operare con le figure socio-sanitarie che seguono il caso. Tra le sue funzioni scolastiche vi sono:

²⁸ https://www.istat.it/it/files//2016/12/Statisticareport__alunni-con-disabilit%C3%A02015-16.pdf

- la partecipazione alla stesura del PEI (Piano Educativo Individualizzato) e agli incontri di lavoro dell'équipe della scuola;
- la programmazione, la realizzazione e la verifica degli interventi educativi e didattici pianificati dai docenti curricolari e di sostegno e/o dalle figure dei servizi sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e altre attività offerte sul territorio;
- la realizzazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro e progetti ponte per l'uscita dal percorso scolastico;
- il supporto, la promozione dell'autonomia e della socializzazione dell'alunno;
- la collaborazione con le famiglie.

Per quanto concerne la formazione dell'Educatore Professionale, egli dovrebbe svolgere un percorso universitario in Scienze dell'Educazione e della Formazione e compiere diverse ore di tirocinio come prevede il piano di studi.

In sintesi, si tratta di un ruolo coordinato con quello docente e degli altri operatori scolastici, che richiederebbe un percorso di formazione specifico, in modo da rispondere adeguatamente alle diverse esigenze degli studenti a cui fornisce assistenza.

Nella scuola, oltre agli educatori, a rispondere ai bisogni degli studenti con disabilità ci sono anche i collaboratori scolastici.

Il Decreto Inclusione prevede che tra i compiti del personale ATA vi sia l'assistenza di base igienico personale agli alunni disabili. Il recente D.L n. 66/17 all'articolo 3 indica i collaboratori scolastici come le figure designate all'assistenza materiale degli alunni con disabilità, come ad esempio il Toileting²⁹. Per svolgere questa funzione divenuta obbligatoria, il collaboratore dovrà partecipare a dei corsi di formazione previsti dal piano nazionale (Naccarato, 2017)³⁰.

3.2.9 I drop-out nella scuola italiana³¹ di I° e II°

Nella *scuola secondaria di I°* all'inizio dell'a.s. del 2015/2016 gli iscritti erano 1.710.004. Di questi 14.258 alunni (pari allo 0,8%) avevano abbandonato durante l'anno, ma all'a.s. successivo 3.513 di essi (il 33,2%) si erano ri-iscritti o come ripetenti, o dopo aver superato l'esame di idoneità (se si erano ritirati dopo il 15 marzo e non avevano superato il limite massimo delle assenze³²). Se si considera il genere degli studenti che avevano abbandonato in questo a.s. nella scuola secondaria di I°, si nota che la popolazione maschile è dello 0,9% rispetto a quella femminile dello 0,7%. Se si considera l'anno di corso, si osserva che nell'a.s. 2015/2016 al primo anno l'abbandono complessivo era dello 0,99% (0,37% nel corso dell'anno, 0,62% nel passaggio all'a.s. successivo); per il secondo anno di corso

²⁹ La toileting include pulizia e lavaggio (accompagnare lo studente in bagno; spogliarlo e vestirlo; pulizia, lavaggio; cambio di assorbenti igienici e pannolini se incontinenti).

³⁰ <https://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/riforma-dell-inclusione-scolastica-e-assistenza-di-base-igienico-personale-un-nuovo-ruolo-per-i-collaboratori-scolastici>

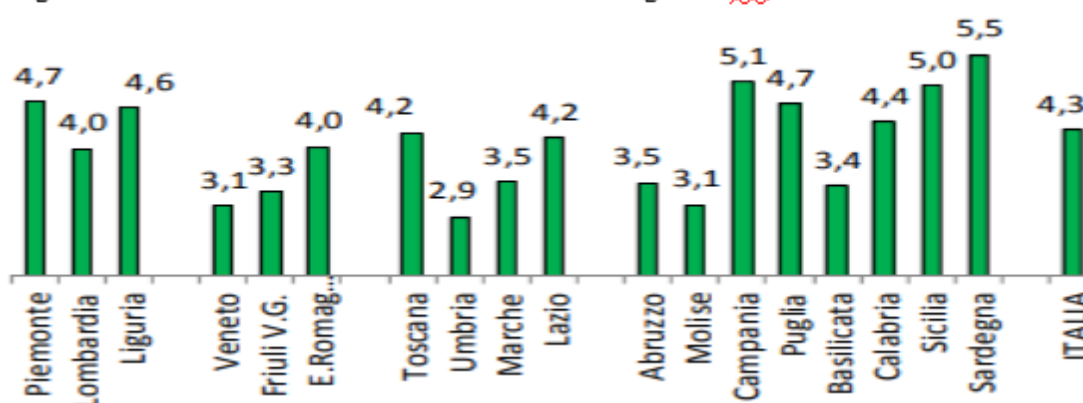
³¹ <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>

³² Il Decreto del Presidente della Repubblica del 22 giugno 2009 n. 122, all'articolo 14, comma 7 dice che «*ai fini della validità degli anni scolastici - compreso l'ultimo anno di corso - per procedere alla valutazione finale di ciascuno studente, è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato. Le istituzioni scolastiche possono stabilire, per casi eccezionali, analogamente a quanto previsto per il primo ciclo, motivate e straordinarie deroghe al suddetto limite. Tale deroga è prevista per assenze documentate e continuative, a condizione che tali assenze non pregiudichino, a giudizio del consiglio di classe, la possibilità di procedere alla valutazione degli alunni interessati. Il mancato conseguimento del limite minimo di frequenza, comprensivo delle deroghe riconosciute, comporta l'esclusione dallo scrutinio finale e la non ammissione alla classe successiva o all'esame finale di ciclo.*».

dell'1,03% (0,40% nel corso dell'anno, 0,63% nel passaggio all'a.s. successivo); per il terzo anno di corso l'abbandono era stato dello 0,47%. Per quanto riguarda la distribuzione territoriale: nel Mezzogiorno la dispersione nella scuola secondaria di I° ha riportato una percentuale media di abbandono complessivo dell'1% (l'1,2% nelle isole, 0,9% al Sud); nel Nord Est lo 0,6%. Le regioni in coda erano la Sicilia con l'1,3%, la Calabria, la Campania e il Lazio con l'1%; sul versante opposto le più virtuose erano l'Emilia-Romagna e le Marche con lo 0,5%. Se si considera la cittadinanza degli studenti, spicca una maggior dispersione scolastica da parte degli stranieri (in media il 3,3%: i nati all'estero il 4,2%, quelli nati in Italia il 2,2%); i cittadini italiani erano lo 0,6%. Complessivamente gli alunni stranieri nati all'estero, rappresentavano il 68% degli abbandoni totali della scuola secondaria di I°. La percentuale di abbandono andava oltre la media quando non era seguito un regolare percorso di studi: i ritardatari (per aver ripetuto l'anno) costituivano il 5,1%; chi era di età inferiore rispetto al suo anno di corso l'1,1%; chi era in regola, invece, lo 0,4%. La distribuzione per fasce di età è un altro elemento sensibile all'abbandono scolastico, tant'è vero che il 40,9% degli alunni con età superiore ai 16 anni aveva abbandonato la scuola secondaria di I°, nel corso dell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017.

Nella *scuola secondaria di II°*, il 4,3% di 2.613.619 studenti aveva abbandonato la scuola: 40.780 nell'a.s. 2015/16 e 71.460 tra l'a.s. 2015/16 e l'a.s. 2016/17. Per quanto concerneva la differenziazione di genere, nella popolazione studentesca maschile l'abbandono complessivo era del 5,1%, mentre in quella femminile era pari al 3,4%. Per ogni anno di corso l'abbandono era il seguente: al primo anno del 7,0% (nel corso dell'a.s. il 2,1%, tra l'a.s. 2015/16 e l'a.s. 2016/17 del 4,8%), al secondo anno era del 4,3%, al terzo e al quarto del 4,2%, all'ultimo anno si riduceva all'1%. Le aree geografiche dove c'era stato maggior abbandono scolastico erano state le isole e le regioni del sud, rispettivamente, il 5,1% e 4,6%, complessivamente il 4,8%. Le regioni con le percentuali più elevate erano la Sardegna col 5,5%, la Campania col 5,1% e la Sicilia 5%; invece, le regioni in cui si registravano le percentuali più basse erano l'Umbria col 2,9%, il Veneto e il Molise col 3,1%. Nelle Marche si registrava il 3,5% (Figura 5. Fonte MIUR. Ufficio Statistica e Studi).

Figura 5. Abbandono scolastico in Italia e nelle sue regioni – a.s. 2016/2017



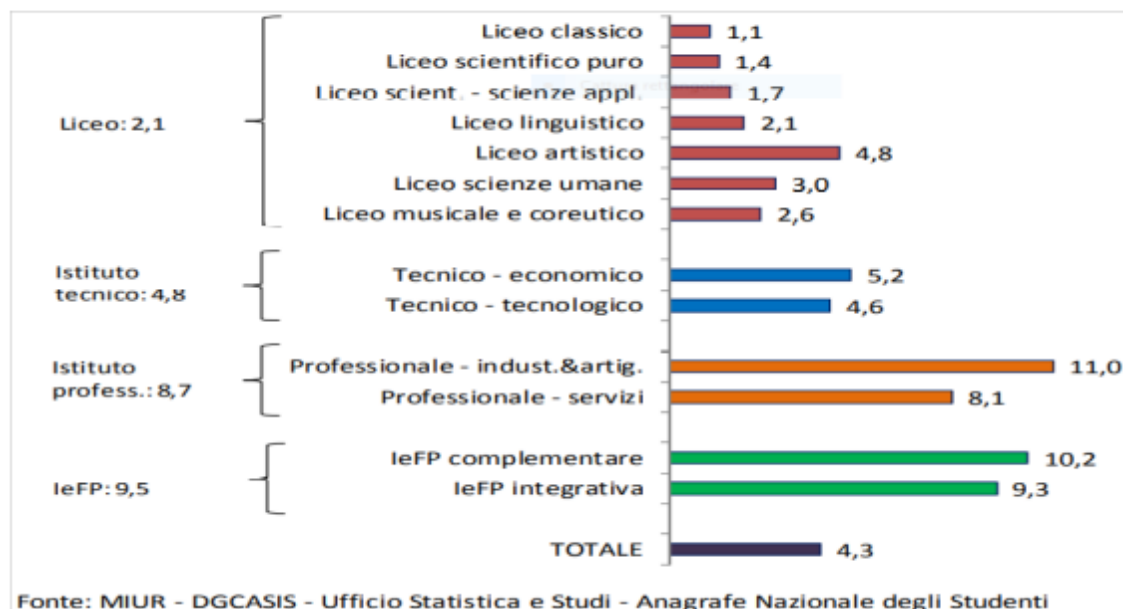
Come nella secondaria di I°, anche nella scuola secondaria di II° c'è maggior abbandono tra gli alunni stranieri, una percentuale pari all'11,6%, di cui l'83% era formato da studenti nati all'estero. L'abbandono degli studenti cittadini italiani, invece era del 3,8%.

Considerando le variabili età e anno di corso, si osserva che la percentuale di abbandono più elevata riguardava gli alunni con ritardo scolastico pari al 14,5%, poi vi erano quelli in anticipo, con una percentuale dell'1,3% e infine, con l'1,2% gli alunni in regola.

La fascia d'età più sensibile all'abbandono riguardava gli studenti dai 18 anni in su, di essi l'11,9% aveva abbandonato la scuola.

Nelle diverse scuole secondarie di II°, in ordine decrescente, si era verificato che l'abbandono scolastico più ingente aveva riguardato i percorsi d'IeFP con una percentuale del 9,5%, a seguire c'erano le scuole professionali con l'8,7%, poi i tecnici col 4,8% e infine i licei con il 2,1%. (Figura 6).

Figura 6. Abbandono complessivo per indirizzo – scuola secondario di II° (%) - a.s. 2016/2017.



3.2.10 Leggi e Direttive pro-scuola

- *L'articolo 34 della Costituzione italiana stabilisce: "la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso".*

- *La Legge 517/77 prevedeva un progressivo inserimento dei disabili nelle classi frequentate dal resto degli studenti (Vianello, Lanfranchi, 2015), con le prime iniziative di integrazione e di sostegno specialistiche, quale l'insegnante di sostegno, figura in possesso di un titolo specialistico.*

- *La Legge Quadro 104/92 sulla disabilità ha fornito indicazioni relative alla definizione e all'individuazione del soggetto come persona handicappata e suggerimenti rivolti per l'integrazione anche scolastica.*

- *La Legge Quadro 170/2010 tratta dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) in ambito scolastico, insieme con il decreto del 20 luglio 2011, che ha dato attuazione alle sue disposizioni, stabilisce alcuni punti chiave per quanto riguarda la gestione dell'inclusione scolastica per gli studenti con difficoltà di apprendimento. Per la prima volta viene posta l'attenzione sui DSA: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia (Magni, 2015). In questi casi non è contemplato l'intervento di docenti specializzati. Tale figura, prevista all'articolo 3 comma 3 della legge 104/1992, rientra nelle situazioni più complesse, quelle con una certificazione di disabilità. Agli studenti riconosciuti con DSA si propongono strategie alternative di supporto. Il consiglio di classe redige un PEP nel quale si*

indicano le misure dispensative (interrogazioni pubbliche, lettura ad alta voce, scrivere alla lavagna, ecc.) e gli strumenti compensativi (computer, registratori, software, ecc). Ciò al fine di adottare una didattica basata su di una filosofia del recupero, che si realizza nel lavoro individuale da svolgere in classe previsto nell'intervento personalizzato.

- *La Direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012* per i Bisogni Educativi Speciali (BES), denominata "Strumenti d'intervento per gli alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Con la direttiva e i successivi chiarimenti forniti con la *C.M. del 2013* si spiega che nei BES rientrano le disabilità, i disturbi evolutivi specifici comprendenti i DSA della legge 170/2010, i disturbi specifici del linguaggio allargati ai disturbi della comprensione, i disturbi specifici delle aree non verbali, i disturbi dello spettro autistico lieve, l'ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, il Disturbo da deficit di attenzione/iperattività) e l'area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. C'è quindi un apparente cambio di prospettiva dal paradigma medico a quello pedagogico-sociale. La C.M. del 2013 stabilisce che i BES, in funzione dei motivi (fisici, biologici, fisiologici, psicologici, sociali), possono essere temporanei o permanenti. Inoltre, alla scuola indica di dare risposte adeguate, personalizzate e che rispondano ad una cultura inclusiva. Risposte da pianificare in un PDP: uno strumento di lavoro per gli insegnanti, ma anche un documento informativo per le famiglie in cui sono riportate le strategie e gli interventi programmati. Le scuole, anche per gli studenti con BES, possono avvalersi degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalla legge 170/2010. Con tali provvedimenti, la platea che necessita di un intervento personalizzato si amplia e tutto il consiglio di classe, anche laddove non avesse la formazione adeguata, comunque, dovrà affrontare situazioni che richiedono particolari competenze.

- *La Legge n. 107/2015* detta "Buona Scuola" introduce notevoli novità. È significativo il punto dove dice: "la quantificazione del fabbisogno assistenziale è effettuata esclusivamente sulla base della valutazione diagnostico-funzionale, che è distinta dall'accertamento della condizione di disabilità". La domanda dovrà essere presentata all'Inps. Qui un'unica commissione dovrà verificare prima il disagio, poi effettuerà la valutazione funzionale e definirà contestualmente gli aiuti sanitari, i sussidi sociali ed economici di cui il minore ha bisogno. Con questa legge la Diagnosi funzionale (DF) e il Profilo Dinamico Funzionale (PDF), sono sostituiti dalla Valutazione diagnostico-funzionale; si aboliscono i gruppi di lavoro sull'handicap dei singoli istituti; si stabilisce un piano di inclusione da inserire nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (TPOF) di durata triennale, che insieme alla valutazione diagnostico-funzionale e al Progetto individuale serviranno il Gruppi per l'Inclusione Territoriale (GIT) per stabilire e definire le risorse per le possibili diversità presenti nella scuola.

Tabella 2. Compilata dalla segreteria della scuola italiana

STRUTTURA SCOLASTICA	
Laboratori: Si	Tipologia di laboratorio per disciplina (matematica, scienze, lettere, musica, arte...)
Barriere architettoniche	NO
Stato mantenimento scuola	Buono
STRUMENTI	
Materiali didattici sulla diversità	Testi, video, giochi didattici
Ausili didattici per la diversità	si
PROGETTI	
Progetti istituzionalizzati messi in atto: <ul style="list-style-type: none"> ● Comunali: Titolo: "Agorà – scuola e territorio. Per uguaglianza nella diversità". Partito nel 2000-2012 Rivolto a tutti ● Regionali: Titolo: Italiano. L2 per studenti stranieri NAI. Partito nel 2017 ● Nazionali: Titolo: FAMI Partito nel 2017 Rivolto a D.S. - ATA - Docenti ● Europei: Titolo: Inclusione e lotta sociale al disagio. Partito nel 2017 Rivolto a alunni e mamme 	
ALUNN* dell'ISTITUTO (**)	
Genere	Maschi 212 Femmine 162 Tot. 374
di altra nazionalità	Tot. 76
di altro gruppo etnico	Tot. 88
Disabili	Tot. 19
Disturbi Specifici dell'Apprendimento	Tot. 25
Bisogni Educativi Speciali	Tot. 31
proveniente da strutture (case famiglia, famiglie affidatarie o altro)	Tot. 1
DATI VARI relativi all'anno precedente	
Condotta	Voti 9-10 = 43,8% Voti 7-8 = 52,5% Voti 6 = 3,8%
Media Profitto	Voti 9-10 = 5,7% Voti 7-8 = 58,7% Voti 6 = 35,8% non ammessi = 6%
Assenteismo	100% ore di presenza =% (343 alunni)
Dispersione scolastica	
DOCENTI dell'ISTITUTO	
Genere	Maschi 9 Femmine 36 Tot. 45
ALTRE FIGURE ADULTE dell'ISTITUTO	
Genere	Maschi 1 Femmine 2 Tot 3
PERSONALE di servizio/ATA	
Genere	Maschi 2 Femmine 11 Tot.13
CLASSE OSSERVATA II SEZIONE C	
Genere	Maschi 13 Femmine 11 Tot. 24
di altra nazionalità	Tot 4
svantaggiati economicamente	Tot 3
Disturbi Specifici dell'Apprendimento	Tot 3
Bisogni Educativi Speciali	Tot 1
DATI VARI relativi all'anno precedente	
Condotta	Voti 9-10 = 62,5% voti 7-8 = 33,3%
Media Profitto	Voti 9-10 = 4,33% voti 7-8 = 73,9% voti 6 = 21,7%
Assenteismo	100% ore di presenza = %..... (tot alunni 24)
Dispersione scolastica	
DOCENTI della CLASSE	
Genere	Maschi 2 Femmine 10 Tot 12
Curricolari	Tot 12
(**) Relativamente alle diversità identificate sono citate nel testo: R.E. Slavin, 2005 ed.8, <i>Educational Psychology : Theory and Practice</i> . Pearson Education: Upper Saddle River (USA)	

3.3. Caso: uno sguardo alla scuola di Malta e la *H. Secondary School*

3.3.1 Il sistema scolastico maltese e la sua organizzazione dall'infanzia alla post-secondaria

Malta essendo stata per molti anni una nazione del *commonwealth*, nel suo sistema scolastico statale si possono ritrovare diverse analogie col sistema educativo britannico.

Tutti i bambini tra i 4 e i 16 anni hanno diritto all'istruzione gratuita nelle scuole statali, indipendentemente dall'età, dal sesso e dal credo. Le condizioni per usufruire di questo servizio sono la residenza nel comune (*council*) dove il bambino viene iscritto e che almeno uno dei due genitori versi regolarmente i contributi (*Social Security o National Insurance*).

Oltre alle scuole pubbliche ci sono anche le scuole private. Vi sono le scuole private della chiesa e le scuole private indipendenti. Queste ultime hanno costi abbastanza elevati a differenza delle scuole private della chiesa in parte sovvenzionate dallo stato.

Gli studenti che vogliono frequentare le scuole private, anche per accedere alla primaria devono sottoporsi a verifiche. L'accesso alle scuole private, infatti, richiede un'iscrizione anticipata per selezionare chi deve essere ammesso.

Nella scuola statale tutto il corredo scolastico (libri e materiale didattico) e il trasporto degli studenti è fornito dal governo, solamente le uniformi scolastiche – diverse da scuola a scuola – devono essere acquistate dalle famiglie. Le scuole private, invece, in genere richiedono ai loro studenti di pagare per i libri di testo.

Tutte le scuole primarie hanno computer, stampanti e ogni insegnante ha un notebook. In molte delle scuole secondarie vi sono laboratori specializzati per insegnare materie come Economia domestica e Tecnologia alimentare.

Nella scuola primaria vi sono in media 22,5 studenti per classe, media che sale a 24,3 nelle classi della scuola secondaria.

Nella scuola primaria sono favorite discipline come l'inglese, il maltese e la matematica. Sono previste delle ore anche per le scienze, l'artigianato, gli studi sociali, l'educazione fisica e la religione.

L'orario scolastico a Malta inizia generalmente alle h 8:30 e termina alle h 14:40. Gli studenti ricevono tre giorni di ferie a novembre, 15 giorni di ferie a Natale, due giorni di vacanze a marzo e otto giorni di vacanze ad aprile, oltre alle **festività pubbliche**. Gli studenti delle scuole maltesi in Europa sono gli studenti che hanno il maggior numero di giorni di riposo.

A Malta non in tutte le scuole vi è la co-educazione, in alcune strutture scolastiche gli studenti sono divisi in base al sesso, tuttavia molte sono anche le scuole miste.

I bambini a 3/4 anni possono iscriversi alla scuola dell'infanzia, che è completamente gratuita. A questo livello l'apprendimento è informale, avviene giocando e attraverso l'interazione con altri bambini.

Le scuole primarie sono presenti in ogni comune del paese. Il bambino viene iscritto alla primaria all'età di 5 anni e vi resta fino al decimo anno, per un totale di sei anni. La frequenza a questa scuola è obbligatoria per tutti i bambini. Fino al 2010 i bambini per passare dalla primaria alla secondaria dovevano fare un esame che li indirizzava verso la scuola secondaria da scegliere. Oggi, per una maggiore inclusione si cerca di inserire anche gli studenti con bisogni speciali nelle scuole tradizionali, pur essendovi scuole specializzate.

La scuola secondaria maltese dura 5 anni, dagli 11 ai 16 anni, età in cui cessa l'obbligo scolastico. In genere queste scuole sono strutture più grandi in cui si ritrovano studenti provenienti da diverse scuole primarie. Alla secondaria, oltre alle varie discipline, ci sono cinque "*O-levels*" (livelli ordinari): inglese, maltese, matematica, una materia scientifica e una lingua straniera. Circa il 60% degli studenti maltesi continua l'istruzione dopo aver completato gli studi obbligatori. Al liceo gli studenti studiano diversi argomenti, si preparano puntando a livello "A" necessario per accedere all'università. Nelle scuole pubbliche è previsto l'insegnamento sia della lingua Maltese sia della lingua Inglese fino agli 11 anni

d'età. Dopo, ogni studente potrà scegliere una terza lingua. Le scuole private, invece, prevedono l'insegnamento dell'Inglese come lingua primaria, alla quale può essere affiancato lo studio di una seconda lingua a scelta. Quando gli studenti compiono 16 anni, possono scegliere di frequentare il *sixth form* (una sorta di macro-indirizzi preparatori ai corsi futuri) dura per due anni fino all'età di 18 anni e il tipo di indirizzo che si può intraprendere dipende da come vengono superati gli esami *O-level*. Gli studenti possono scegliere tra tre scuole: MCAST (Malta College of Arts Science and Technology: scuola delle competenze), *Junior College* e *Higher Secondary School* che è per gli studenti che superano bene gli O-levels. Al liceo gli studenti studiano diversi argomenti e si preparano per raggiungere alti livelli di preparazione, con votazione "A", grazie ai quali potranno accedere all'Università. Dopo aver raggiunto 2 livelli 'A' e 4 intermedi, allora possono intraprendere il percorso Universitario o il MCAST se lo desiderano, ciò può avvenire a circa 18 anni.

L'Università di Malta è interamente finanziata dal governo. I corsi di studi durano da uno a sei anni e a seguito di essi vi è la possibilità di fare programmi di dottorato.

3.3.2 I diversi tipi di scuole: Scuole statali, private, internazionali e altre

A Malta complessivamente vi sono 165 scuole (escluse le scuole dell'infanzia). Esse sono divise in due categorie: le scuole statali e le scuole private, che comprendono le scuole della chiesa e le scuole indipendenti. Le scuole maltesi complessivamente sono 165, quelle statali sono 92, quelle della chiesa 49 e quelle indipendenti 24.

Dopo l'inizio della sperimentazione pilota del 2013, anche a Malta nella scuola secondaria di stato e nelle scuole private primarie e secondarie della chiesa e indipendenti, nell'a.s. 2014/15 prese avvio il processo di scuola co-educante. Allo stato attuale si contano 135 scuole che adottano il sistema di co-educazione (misto), tutte le altre sono scuole frequentate da studenti di un unico genere: 5 sono statali, 29 sono della chiesa (17 femminili e 12 maschili), più una scuola maschile indipendente.

Le scuole private sono frequentate da circa il 30% degli studenti maltesi. Sono scuole regolamentate riconosciute dal Ministero della Pubblica Istruzione. Le scuole private a Malta possono essere riassunte in due categorie: scuole ecclesiastiche e scuole indipendenti. Entrambe forniscono istruzione dal livello della scuola dell'infanzia o pre-primario a quello post-secondario o superiore.

Le scuole private sembrano offrire ai loro studenti un'alta qualità d'istruzione. Perciò le richieste superano il numero degli ammessi e gli studenti che possono accedere sono selezionati da un test d'ingresso. Gli istituti indipendenti di Malta sono tra i più costosi d'Europa. Oltre alle tasse, in alcune di queste scuole, le famiglie devono versare un deposito rimborsabile e/o un contributo non rimborsabile sul fondo della scuola. Nonostante i costi, c'è una grande richiesta di scuole private in tutto il paese, infatti le iscrizioni partono mesi o addirittura anni prima che lo studente debba frequentarle. In quasi tutti i casi, i bambini (e spesso anche i genitori) devono sostenere un'intervista prima di ottenere l'ammissione. Il curriculum seguito in queste istituzioni di solito è anche quello previsto nelle scuole statali, la differenza però sta nel fatto che la maggior parte degli insegnanti in queste scuole privilegia l'inglese come lingua di insegnamento, mezzo che nella scuola statale si tende ad evitare per favorire lo sviluppo della lingua maltese.

La maggior parte delle scuole della chiesa a carattere religioso appartengono alla Chiesa cattolica. Sono scuole a partecipazione statale, infatti, anche in queste scuole gli studenti non pagano le tasse scolastiche. Le famiglie, però, contribuiscono elargendo donazioni. Esse oltre all'uniforme devono pagarsi anche il trasporto scolastico, i libri e il materiale didattico.

Questi istituti sono molto richiesti, poiché sembrano offrire una qualità dell'istruzione pari a quella delle scuole private, ma senza dover pagare una retta, come invece è richiesto per frequentare le altre scuole private.

Le attività didattiche sono organizzate dal personale ecclesiastico e da qualche tempo a questa parte sono svolte da insegnanti che possono essere ecclesiasti e non. L'insegnamento delle diverse materie può avvenire in maltese e in inglese (dipende dall'insegnamento, dall'insegnante e anche dalla politica della scuola). In ogni caso, gli studenti apprendono in maniera fluente entrambe le lingue. Poiché questi istituti sono controllati anche dal Ministero della Pubblica Istruzione, il curriculum è simile a quello delle altre scuole pubbliche.

Tra le scuole private meno frequentate, ma ugualmente molto richieste, ci sono le scuole internazionali. Malta è un piccolo stato a carattere internazionale, per questo nelle scuole maltesi c'è un alto numero di studenti stranieri, alcuni dei quali preferiscono rivolgersi alle scuole internazionali. Queste sono scuole dai costi elevati, a cui possono accedere pochi studenti. Nonostante gli alti costi, però, sembra che la domanda di accesso superi l'offerta dei posti, infatti, anche qui c'è una selezione in ingresso. I programmi di apprendimento offerti in queste scuole sono vari, alcune offrono più di un tipo di curriculum, come *IGCSE*³³ e *International Baccalaureate* o *IB*³⁴ (svolto esclusivamente in lingua inglese). Queste scuole prevedono un sistema di selezione più stringente rispetto alle altre scuole private. Gli studenti che vogliono accedervi sono sottoposti al SAT, test d'ingresso generalmente utilizzato anche nei college americani. Le scuole internazionali, infatti, sono riconosciute dal *Middle States Association of Colleges and Schools*. Le famiglie che iscrivono i loro figli nelle scuole indipendenti sono tenute a sopportare tutti i costi: trasporto, libri e materiale e uniforme scolastica.

A Malta dal 1964 l'istruzione è obbligatoria ma è facoltativo frequentare una scuola. Sembrano, infatti, esserci diverse famiglie che preferiscono istruire i loro figli in ambienti domestici, presso quelle che sono chiamate le *home-school*.

Oltre alle scuole sopra citate vi sono anche scuole dedicate all'educazione dei bambini con bisogni speciali e/o con disabilità: i *Resource Centres*. Sono scuole a cui si iscrivono studenti con gravi disabilità fisiche, che possono essere a tempo pieno o part-time (ad esempio, per 2-3 giorni e il resto del tempo nella scuola tradizionale). Vi sono anche *Resource Centres* per studenti che frequentano la scuola tradizionale e per i quali allo stesso tempo è prevista la frequenza di particolari servizi, come ad esempio la terapia di piscina, aule multisensoriali, ecc. Per gli studenti con problemi comportamentali severi vi sono i *Learning Support Center* (ce ne sono 5: uno primario e 4 per la secondaria). Ancora questi possono essere frequentati a tempo pieno o part-time, integrativi del percorso scolastico tradizionale. Pur avendo la possibilità di accedere all'istruzione tradizionale richiede di andare in queste scuole, chi ricerca una maggiore attenzione individuale e specialistica trattandosi di centri specializzati, equiparati alla scuola tradizionale.

3.3.3 La popolazione studentesca maltese³⁵

³³ Cambridge IGCSE è la certificazione internazionale più conosciuta al mondo per i ragazzi dai 14 ai 16 anni. Ci sono oltre 70 materie disponibili, incluse 30 lingue. Le scuole possono offrire le materie in qualsiasi combinazione.

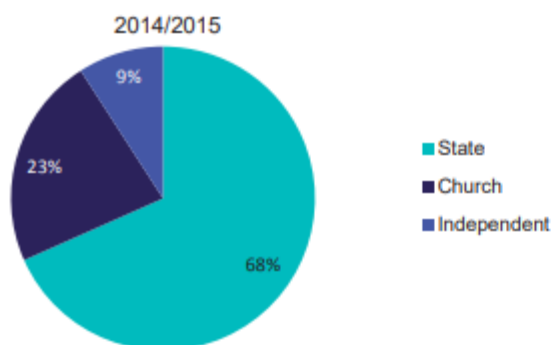
³⁴ Il diploma del baccalaureato internazionale (IB), offerto dall'Organizzazione baccalaureato internazionale (IBO), è una qualificazione riconosciuta su scala internazionale, valida per l'ammissione universitaria in più di 80 paesi del mondo, equivalente alla maturità italiana. Il diploma viene conseguito alla fine di un corso di studio biennale (equivalente agli ultimi due anni di scuola secondaria).

³⁵ https://nso.gov.mt/en/News_Releases/View_by_Unit/Unit_C4/Education_and_Information_Society_Statistics/Documents/

Da dati ricevuti attraverso contatti locali³⁶ è stato possibile rilevare che nell'anno scolastico 2017/2018 la popolazione studentesca maltese, ad esclusione dei frequentanti della scuola dell'infanzia, era complessivamente di 47.376 alunni (21.215 della secondaria), di cui 26.291 iscritti alla scuola primaria e secondaria del governo e 21.085 iscritti alla scuola primaria e secondaria privata (scuole della chiesa e scuole indipendenti).

Gli studenti totali iscritti all'istruzione obbligatoria nel 2014/2015 erano 45.000. Di questi, 24.485 frequentavano la scuola primaria, mentre i rimanenti 21.215 la scuola secondaria (Figura 7).

Figura 7. Studenti delle scuole: di stato, della chiesa e indipendenti. *Source: N.S.O., 2014-2015*



3.3.4 La scelta della scuola secondaria

Nell'anno scolastico 2014/2015 il campo di studio più popolare tra gli studenti del terzo anno era "Affari, amministrazione e legge" (25,7%), seguito da "Salute e benessere" (18,9%) e "Arte e scienze umane" (12%). Nell'istruzione terziaria il campo dell'informazione e le tecnologie di comunicazione erano scelte prevalentemente dai maschi, mentre la maggior presenza femminile si registrava nel campo di studio "Istruzione".

Per quanto riguarda la formazione professionale, la maggior parte degli studenti era iscritta nell'ambito dell'"Ingegneria, produzione e costruzione" (20,2%), seguito da "Servizi" (15,9%) e "Tecnologie dell'informazione e della comunicazione" (15,8%).

3.3.5 Gli alunni non maltesi

La percentuale di alunni non maltesi nelle scuole maltesi è in aumento. Dunque, la sfida più rilevante per il sistema scolastico maltese diventa l'integrazione scolastica di quegli studenti la cui prima lingua non è l'inglese. Durante il 2014/2015 gli stranieri rappresentavano il 6,7% del totale degli studenti iscritti (aumento dell'1,7% rispetto all'anno scolastico precedente). La maggior parte frequentavano la primaria ed erano cittadini dell'UE.

2016/News2016_202.pdf

³⁶ Dati ricevuti grazie all'intervento della collaboratrice maltese, la dott.ssa Claudette Portelli che ha contattato via mail la dott.ssa Josanne Ghirxi, Assistant Director (Inclusive Education) National School Support Services, dipendente del Ministry for Education and Employment National School Support Services Department, Triq Fra Gaetano Pace Forno, Hamrun, Malta.

Gli studenti stranieri che frequentavano le scuole maltesi provenivano da circa 70 paesi diversi, il gruppo più numeroso proveniva dal Regno Unito, poi vi era il gruppo proveniente dall'Italia, poi quello della Libia, della Bulgaria.

A partire dal 2015/2016 agli studenti che non parlavano nessuna delle due lingue ufficiali (né l'inglese e né il maltese) viene offerto un corso introduttivo di un anno in cui viene insegnato l'inglese e il maltese di base. Insegnanti qualificati, assistenti di supporto linguistico e genitori conducono questo corso e fungono da supporto sia studenti sia ai genitori che lo frequentano.

Nell'a.s. 2017/2018 su 47.376, c'erano 4.718 studenti stranieri di cui 1.591 provenienti da altri paesi europei, 481 dall'UK e 2646 da altri paesi.

Per affrontare la questione della lingua di insegnamento, il governo ha puntato la sua politica linguistica rivolgendosi soprattutto ai bambini dai 3 ai 7 anni (Ministero della Pubblica Istruzione e del Lavoro, 2017) attraverso un approccio che prevede l'uso costante delle due lingue sia a scuola durante le lezioni, sia a casa attraverso una mediazione linguistica.

3.3.6 Studenti con *Learning Difficulties*³⁷ e con *Special Needs* o Disabilità

Gli studenti con *Learning difficulties* come dislessia, discalculia ecc. nelle scuole statali non sono registrati. A supporto di questi studenti è stato messo in atto un servizio denominato SpLD³⁸, che negli ultimi anni ha fatto registrare un record di utenti.

Nelle scuole della Chiesa lo SpLD non opera, esse hanno il loro supporto per la dislessia che è una figura simile allo SpLD. In queste scuole gli studenti con DSA vengono registrati e indirizzati verso il supporto.

Per quanto concerne gli studenti con disabilità gravi e con gravi problemi a carattere psico-sociale, questi sono considerati e certificati studenti con Bisogni Educativi Speciali. Presenti nella scuola maltese nell'a.s. 2017/2018 ve ne erano 3.241 studenti con una certificazione (1.278 alle scuole private, 1.963 alle scuole statali) e di questi 208 frequentanti le scuole speciali o i *Resource Centres* a tempo pieno (Wardija = 80; Qrendi = 40; San Miguel = 30; Guardian Angel = 45; Sannat Unit = 13).

3.3.7 Il *Learning Assistent Support* (LSA)

Il LSA è una figura che lavora con gli studenti che hanno bisogni speciali se la famiglia ne fa richiesta. A questa figura compete il supporto all'apprendimento e alla persona. Complessivamente nella scuola maltese operano 2.227 LSAs.

a) *Il Supporto all'Apprendimento prevede di:*

³⁷ Nonostante le ricerche condotte dai contatti locali che operano all'interno delle istituzioni scolastiche e accademiche e le ricerche sul web non è stato possibile reperire dati relativi alla presenza di studenti con DSA all'interno della scuola maltese, né dati relativi al numero degli studenti con bisogni speciali.

³⁸ Specific Learning Difficulties (SpLD) è un servizio per i soggetti con difficoltà di apprendimento. Si avvale della collaborazione di educatori, genitori, datori di lavoro. Opera al fine di promuovere la consapevolezza e la comprensione della dislessia; responsabilizzare lo studente dislessico per realizzare il suo potenziale; assicurare che gli educatori possano supportare l'individuo dislessico come richiesto nella classe tradizionale.

- supportare e collaborare con l'insegnante di classe e gli altri colleghi nel migliore interesse dello studente. Sotto la guida dell'insegnante di classe assiste lo studente nei suoi bisogni educativi, si fa garante dei suoi diritti curricolari e provvede a soddisfare quelle che possono essere le sue esigenze di apprendimento. Inoltre, per svolgere la funzione di supporto all'apprendimento il LSA:
- partecipa alla realizzazione di piani d'azione (MAP);
- insieme con l'insegnante di classe sviluppa e implementa il Programma Educativo Individuale (IEP) adattando le lezioni e le risorse didattiche a disposizione;
- partecipa alle riunioni IEP e al Piano di Transizione Individuale (ITP);
- supporta l'insegnante di classe nel redigere lo IEP;
- assiste l'insegnante della classe nella preparazione del processo educativo della classe;
- partecipa all'osservazione e alla valutazione delle prestazioni e del comportamento dello studente, documentandole;
- fa sì che la classe sia una comunità inclusiva e per far questo collabora con il coordinatore dell'Inclusione e con gli operatori delle risorse, gli insegnanti, gli specialisti, i genitori, gli studenti e le altre parti interessate (Unità di valutazione collaborativa, Resource Centres, ONG e altre strutture educative e terapeutiche);
- se c'è bisogno partecipa alle terapie e a tutte le attività che possono svolgersi durante l'orario scolastico, in modo da garantire l'accesso ai diritti educativi e personali dello studente;
- promuove in ogni momento gli scopi, l'etica e le politiche della scuola, e attivamente lavora come membro della squadra del personale;
- assiste nella preparazione, divulgazione e utilizzo delle risorse didattiche, allo stesso tempo, ne garantisce il mantenimento in classe e a scuola;
- supporta lo studente durante le attività svolte fuori dai locali della scuola, includendo esperienze nella comunità, posti di lavoro ecc;
- incoraggia la partecipazione a progetti UE e ad altri progetti in conformità con gli obiettivi stabiliti dalla scuola e come concordato con la Direzione scolastica.

b. Supporto personale che prevede:

sostegno allo studente con bisogni speciali nella sua cura personale e igiene, che include la toileting e la sua mobilità (sollevarlo; spingere la sedia a rotelle, orientarlo, ecc.).

3.3.8 Drop-out³⁹ elevato ma pochi NEET (*Not in Employment, Education or Training*)

La percentuale di abbandono precoce a Malta è molto alta, quasi il 20% della popolazione studentesca della secondaria (oltre 3.000 studenti) rispetto all'11% della media degli altri paesi dell'UE. Infatti, solo circa l'85% degli studenti di 16 anni si iscrive agli esami di certificazione scolastica. Secondo il rapporto della Commissione Europea pubblicato nel 2016, questo paese ha la più alta popolazione di adulti poco qualificati nell'UE.

Nonostante il significativo miglioramento degli ultimi anni, il tasso di abbandono scolastico precoce continua ad essere una sfida e l'obiettivo del 10% posto da *Europa 2020* resta ancora lontano. In controtendenza è la percentuale dei NEET (*Not in Employment, Education or Training*): inferiore rispetto alla media degli altri paesi dell'UE. Nel 2016 Malta ha avuto il più alto tasso di abbandono

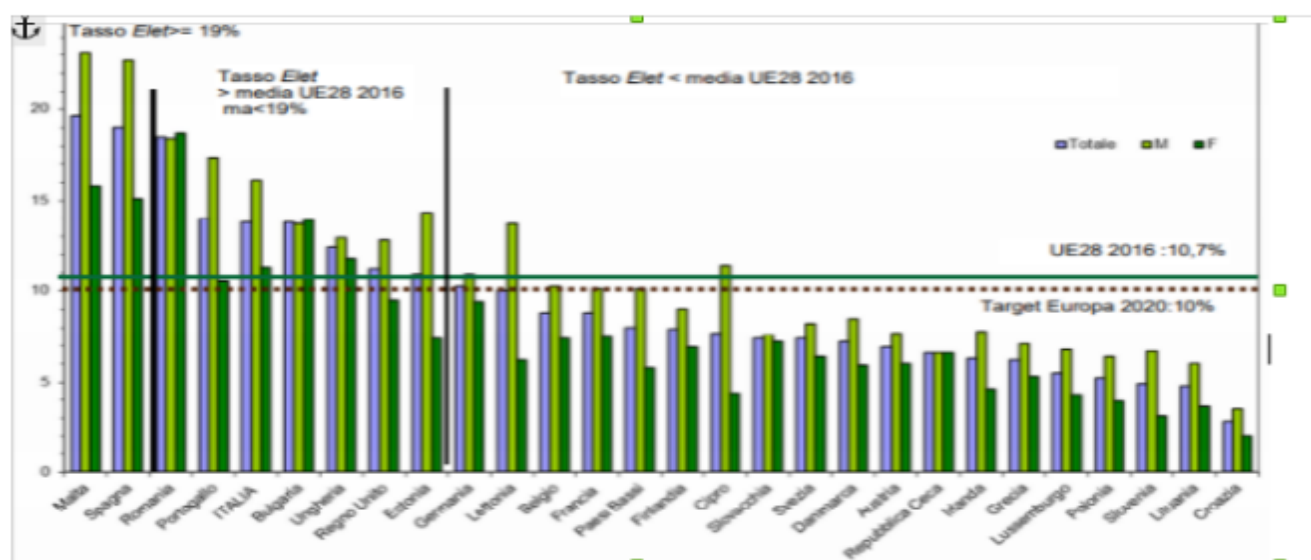
³⁹ https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-mt_en.pdf

scolastico precoce nell'UE, nonostante la riduzione dal 27,2% del 2008 al 19,6% del 2016. Allo stato attuale, si osserva che tutti i bambini tra i quattro e i cinque anni frequentano la scuola dell'infanzia. Questo dato lascia ben sperare che vi possa essere un'ulteriore riduzione dell'abbandono scolastico.

Un dato in controtendenza rispetto alla media europea riguarda la proporzione dei giovani dai 15 a 24 anni non occupati che era all'8,6% nel 2016, dunque ben al di sotto degli altri paesi dell'UE con una media dell'11,5%. A luglio 2016 Malta ha lanciato il secondo ciclo del suo schema di attivazione NEET, finalizzato alla formazione, alla riqualificazione e alla fornitura di esperienze lavorative a 150 partecipanti all'anno.

Per quanto concerne l'apprendimento, i dati rilevati dall'OCSE nel *Program International Student Assessment (PISA)* indicano che le competenze di base tra i giovani maltesi restano deboli pur essendo leggermente migliorate tra il 2009 e il 2015. I dati dimostrano che lo stato socio-economico e il tipo di scuola sono fattori correlati alla performance degli studenti (CE, 2016). Infatti, gli studenti delle scuole "indipendenti" (scuole private frequentate da studenti provenienti da famiglie con alto reddito) erano gli studenti che hanno dato i migliori risultati, seguiti dagli studenti della scuola della Chiesa (a partecipazione statale) e dagli studenti delle scuole statali (Figura 8).

Figura 8. Abbandoni prematuri dalle strutture educative e di formazione dei diversi paesi UE (%):
Source: Eurostat, 2016.



3.3.9. Misure per prevenire la dispersione scolastica e per favorire il successo scolastico⁴⁰

a. Programma di Apprendimento Alternativo (ALP)

Per gli studenti in procinto di terminare l'obbligo scolastico, che non otterranno la qualifica e a rischio di abbandono scolastico, è previsto il "Programma di apprendimento alternativo" (ALP), che è al suo quarto anno. Esso comprende una gamma di percorsi professionali e servizi di supporto agli studenti. Nel 2016/17 l'ALP è stato rivolto a 154 studenti che frequentavano la scuola maltese. Il programma prevede che gli studenti frequentino un ambiente vocazionale e professionalizzante. Per l'attuazione di tale progetto è stato scelto un ambiente scolastico avente 22 laboratori/laboratori nei quali si svolgono attività legate all'ingegneria, all'idraulica, alla meccanica automobilistica, all'ospitalità e agli studi

⁴⁰ https://ec.europa.eu/education/compendium/alternative-learning-programme_en

multimediali. Nel 2016/17 il governo ha predisposto un altro programma il *Learning Program Plus* (ALP+): esso offre la possibilità di proseguire il percorso di apprendimento post-secondario e allo stesso tempo di ricevere una borsa mensile.

b. Il mio viaggio

Si tratta di un progetto che si propone di raggiungere entro il 2020, attraverso percorsi che tengano conto delle attitudini individuali, programmi più inclusivi e orientati all'equità. L'obiettivo è promuovere l'inclusione e rispondere alla diversità consentendo agli studenti di scegliere tra diversi percorsi di istruzione che prevedano materie generali, professionali o applicate a materie elettive, che prescindono dal curriculum di base. "Il mio viaggio" nel sistema di istruzione secondaria introduce discipline pratiche, che si aggiungono al curriculum di base. Esso è caratterizzato da tre filoni principali: uno generale, riguardante argomenti attuali; uno teorico-professionalizzante; uno pratico e applicativo. Nell'attuazione di questo programma si prevede che gli studenti possano scegliere anche il loro percorso individuale o un percorso che metta insieme tutti e tre i programmi. Il ministero dell'Istruzione e dell'occupazione sta lavorando sull'infrastruttura necessaria per implementare tale sistema nelle scuole locali. Ha istituito un comitato per garantire la preparazione degli insegnanti attraverso un'adeguata formazione iniziale, la riqualificazione degli insegnanti esistenti con *up-skilling* e la professionalizzazione di formatori esperti nei vari settori.

c. Un tablet per ogni bambino

L'iniziativa "Un tablet per ogni bambino" è partita a dicembre 2016. Ogni bambino ha ricevuto un tablet col quale poter lavorare e migliorare le capacità digitali, la lettura, la scrittura, il calcolo e le abilità letterarie. Prima di questa operazione c'era stata una fase preliminare con un gruppo di 26 insegnanti specializzati nel settembre del 2016 coinvolti per seguire un corso formativo, successivamente, questi insegnanti hanno formato altri 473 figure professionali, molte delle quali erano loro colleghi e figure assistenti di supporto all'apprendimento (LSA).

d. La riforma del curriculum nazionale

È una riforma che punta a sviluppare tutti gli apprendimenti, in tutte le materie dei diversi cicli educativi dell'istruzione obbligatoria. In funzione dei risultati che si conseguono si valuta e si registra lo sviluppo educativo di ogni studente in età dell'obbligo scolastico. L'intento è di fornire agli studenti la possibilità di crearsi un curriculum che aumenti l'autonomia, la flessibilità e che promuova l'inclusività, la cittadinanza e l'occupabilità. Per la realizzazione di questa riforma è ritenuta necessaria la formazione degli insegnanti.

e. Migliorare governance e la qualità dell'istruzione

Nell'aprile 2017 il Ministero dell'istruzione e dell'occupazione ha lanciato una consultazione pubblica sulla nuova legge dell'Università di Malta. La legge mira a sviluppare e migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Le nuove misure proposte comprendono l'obbligo di formazione pedagogica per tutto il personale educativo, nonché modifiche all'attuale sistema di governance dell'Università di Malta (Università di Malta, 2017). Il comitato per la garanzia della qualità (QA) è stato istituito nel maggio 2015 con il compito di rivedere le qualifiche di Livello 7 e 8 prima dell'accreditamento.

Tabella 3. Compilata dalla segreteria della scuola maltese

SCHOOL DETAILS	
Laboratories: (YES) (NO)	Type of laboratories: food, arts, sciences, computer, design and technology,
Architectural boundaries	(YES) (NO)
Number of classes	24
The level of Maintenance of the school	Very Good
INSTRUMENTS	
Special learning/teaching material for diversity	Learning zone
Equipment learning/teaching for diversity	Special games + accessories
PROJECTS	
School Project	Kreattiv - beyond the visual arts; kreattiv - alternate learning
Implemented Institutional Project: European: Title: Erasmus + Kai, Initiated 9/2016 Meant for (who) teachers	
NETWORK/COLLABORATIONS/TWINNING	
Do you give support to other institute? (NO)	

INSTITUTE STUDENTS (**)	
Gender	Male 241 Female 492 Tot 733
Other nationalities	Tot 131
Other races	Tot 8
With disabilities	Tot 1 (wheelchair)
Learning difficulties	Tot 84
Gifted	Tot 8 (drama, singing, sport: football)
Other religions	Tot. 16
Coming from e.g foster/group homes, fostering families, juvenile ...	Tot. 4
OTHER DATA (relative to the previous year)	
Behaviour/conduct mark	marks 9-10 = 90% marks 7-8 = 10%
Average mark	marks 9-10 = 60% marks 7-8 = 20% marks 6 = 20% failed = 2%
Absenteeism	100% hours presents = 90%; under 50% hours of presents = 10%
School Drop Out	
Gender	Male 4 Female 8 Tot. 12
Other nationalities	Tot 2
With disabilities	Tot 1
Special needs	Tot 1
INSTITUTE TEACHERS	
Gender	Male 60 Female 75 Tot. 135
Other nationalities	Tot 1
Other races	Tot 1
OTHER FIGURES OF INSTITUTE	
Gender	Male 12 Female 42 Tot. 54
OTHER SCHOOL STAFF	
Gender	Male 5 Female 7 Tot. 12
With Disabilities	Tot 2
CLASS UNDER OBSERVATION	
Gender	Male 10 Female 13 Tot.23
Other nationalities	Tot 2
Other races	Tot 2
Other ethnic groups	Tot 5
Gifted	Tot 1
Other religion	Tot 7
OTHER DATA (relative to the previous year from the class)	
Behaviour/conduct mark	marks 9-10 = 100%
Average mark	Marks 9-10 = 80%; marks 7-8 = 20%
Absenteeism	100% hours presents = 100%
CLASS TEACHERS	
Gender	Male..... Female 2 Tot.2
LSAs	Tot 2 - without a degree but specialization (in child care)
Educators/Facilitator	(YES) (NO)
OTHER FIGURES IN CLASS	
(**) The cited diversities can be found: R.E. Slavin, 2005 ed.8, <i>Educational Psychology: Theory and Practice</i> . Pearson Education: Upper Saddle River (USA)	

3.4 Conclusioni

Perché le figure istituzionali, individuate dal ricercatore e dai colleghi irlandese e maltese, hanno segnalato proprio queste come scuole dalle buone pratiche per la gestione della diversità?

a) La scuola contattata in Irlanda

La B. in Irlanda è una delle nove scuole secondarie che aderiscono alla filosofia a cui si rifà il progetto delle scuole “*Educate Together*” e offre ai suoi studenti con certificazione anche la possibilità di seguire il programma DEIS.

È una scuola in fase di costruzione, nel vero senso della parola. La struttura temporanea attuale è abbastanza confortevole ed accogliente, ma è un prefabbricato, ubicato nei pressi di quello che sarà l’edificio definitivo. La scuola si insedia in un quartiere popolare di un paese della provincia di Dublino a 31 km dalla capitale, ed è stata inaugurata all’inizio dell’anno scolastico 2015/2016. La sua nascita risale ad un anno prima del coinvolgimento in questa ricerca, per questo non disponevano di alcuni dati relativi all’anno prima.

Pur rifacendosi alle norme del governo irlandese le scuole che aderiscono al progetto *Educate Together* adottano una *policy* propria che le contraddistingue dalle scuole della chiesa e dalle altre scuole statali.

La B. ha 147 studenti, rispetto alla popolazione studentesca totale dell’Irlanda essi sono circa lo 0,03% della popolazione totale. Tra gli studenti della B. vi sono 42 stranieri, il 28,6% del totale degli alunni, rispetto al 18% della media nazionale (96.497 studenti stranieri, esclusi gli studenti della scuola dell’infanzia, erano presenti in Irlanda nell’a.s. 2015/2016).

Comunque ciò che colpisce alla B. è il numero dei ragazzi arrivati con una certificazione. Questi in quell’a.s. erano ben 104, ossia il 71% della popolazione della scuola. I numeri delle medie nazionali sono molto al di sotto, infatti, gli studenti certificati iscritti nelle scuole che offrono anche il programma DEIS nell’intera Irlanda sono 102.337 e rappresentano il 19%. Alla B. tra gli studenti con certificazione ve n’erano 13 accompagnati da una certificazione di grave disabilità e 12 con disabilità lieve, in tutto rappresentavano il 17%. In più ve ne erano altri 51 con disturbi di apprendimento, il 34,7% del totale degli studenti.

Oltre a questi studenti vi erano anche 8, il 5,4% degli studenti, che potevano eccellere negli ambiti più diversi (per le loro capacità sportive, artistiche, mentali, ecc), quelli che nei paesi anglofoni sono indicati col termine *gifted*.

A fronte di questi dati, anche per quanto concerne i drop-out, la B. school si discosta notevolmente dalla media nazionale, infatti, mentre la percentuale dei drop-out nazionali era del 9% degli studenti iscritti alla scuola secondaria, alla B. School si calcola lo 0,96%, corrispondente ad un solo drop-out.

Tavola 6. Totale e % studenti stranieri, con certificato e abbandoni nelle scuole irlandesi – a.s. 2015/2016

Studenti	B. School	percentuali	Irlanda	percentuali
Totale	147	0,03%	536.095	100%
Stranieri	42	28,6%	96.497	18%
Con certificati	104	71%	102.337	19%
Drop-out	1	0,96%	5.427	9%

b) La scuola contattata in Italia

La scuola italiana che ha partecipato alla ricerca ha sede nella città di Ancona. La forza di questa scuola sta nella dirigenza. La preside, la prof.ssa E.M., infatti, è la figura che l'ha resa scuola d'avanguardia, riconosciuta sul territorio provinciale e regionale come modello di buone pratiche inclusive.

Leggendo le informazioni riportate sul sito web⁴¹ si evince che la scuola si impegna a favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, attraverso l'accoglienza, la relazione, l'inclusione, la cooperazione, la continuità, la progettualità, l'orientamento.

La scuola M. è una scuola secondaria di primo grado inserita in un quartiere in cui convivono varie etnie e da un elevato numero di stranieri e persone della città di Ancona con un reddito medio-basso. Nonostante le condizioni sfavorevoli i risultati che raggiunge la pongono tra le scuole del suo grado come una delle migliori della città.

È una scuola con 374 studenti, lo 0,2% della popolazione studentesca marchigiana. La presenza di 76 studenti non italiani, in percentuale (20%) è poco meno del doppio della percentuale media degli studenti stranieri delle Marche, che è dell'11%; mentre quella nazionale è del 9%. Però, se si considerano gli 88 studenti di diversa etnia che corrispondono al 23,5% degli studenti della scuola, con la percentuale degli studenti stranieri della regione, allora ci rendiamo conto che la differenza con la percentuale degli studenti stranieri marchigiani è più del doppio.

Ancora, quasi il doppio rispetto alla media regionale sono anche gli studenti con una certificazione: gli studenti con diagnosi di DSA e gli studenti a cui è stata diagnosticata una disabilità, complessivamente sono 44, quelli con disabilità corrispondono al 5,1%, mentre quelli con DSA il 6,7%. A livello regionale, invece, gli alunni certificati sono il 6,5%, a livello nazionale la percentuale scende ulteriormente arrivando al 4,7%. A completare il quadro ci sono 31 studenti con Bisogni Educativi Speciali, ovvero, l'8,3% degli studenti della scuola non sono certificati pur avendo un Piano Educativo Personalizzato, come quello previsto per i DSA. Dati di questo tipo, che in alcuni contesti potrebbero essere strumentalizzati per giustificare eventuali situazioni critiche e/o risultati poco edificanti, per la scuola M. ha funto da stimolo e sono diventati punti di forza riconosciuti non solo da osservatori esterni, ma anche dagli stessi alunni che la frequentano con assiduità. A proposito della frequenza, infatti, la percentuale degli studenti che non si è mai assentata è veramente elevata, è pari al 92%. Altrettanto d'impatto, rispetto alle percentuali medie regionali e nazionali della scuola secondaria, rispettivamente dell'1,5% e del 2,6%, è la percentuale pari allo 0% dei drop-out di questa eccellente scuola. Oltre a quanto riportato, nell'anno scolastico 2016/2017, presso questo istituto ci sono stati anche 22 studenti non ammessi, pari al 6% della popolazione studentesca della scuola.

Tavola 7. Totale e % studenti stranieri, certificati e drop-out nella regione Marche e nelle scuole italiane – 2016/2017

Studenti	Scuola M.	%	Regione Marche ⁴²	%	Italia ⁴³	%
Totale	374	0,2%	180.571	2,5%	7.141.731	100%
Stranieri	76	20,3%	19.868	11%	645.120	9%
Con certificati	44	11,8%	11.737 ⁴⁴	6,5%	335.391 ⁴⁵	4,7%

⁴¹ http://www.grazietavernelle.it/index.php?option=com_content&view=article&id=271&Itemid=145

⁴² Per quanto riguarda i drop-out complessivi della regione Marche alla secondaria di I° 216 e 2.467 alla secondaria di II°: "Abbandono complessivo nella Regione Marche - a.s.2015/2016 e nel passaggio all'a.s.2016/2017"
<http://statistica.regione.marche.it/Statistiche-per-argomento/Istruzione-Formazione>

⁴³ Non sono stati considerati gli alunni della scuola dell'infanzia

⁴⁴ Non sono inclusi gli alunni della scuola dell'infanzia e gli alunni con DSA iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado. Sono considerati gli studenti con disabilità certificata: sensoriale, motoria, psichica.

Drop-out	0	0%	2.683	1,5%	185.255	2,6%
----------	---	----	-------	------	---------	------

c) La scuola contattata a Malta

L'H. è una scuola secondaria maltese che si trova al centro-sud dell'isola. Questa è un'area con un'alta densità di popolazione e fino a non molto tempo fa vivevano famiglie operaie con reddito medio-basso. Attualmente, però, con lo sviluppo economico degli ultimi anni le condizioni economiche anche degli operai si sono notevolmente elevate. A Malta, ora, i redditi più bassi sono quelli dei dipendenti pubblici. L'H. School è una scuola di recente costruzione, una delle scuole più grandi dell'arcipelago, ospita 733 alunni, l'1,5% della popolazione studentesca nazionale. È una scuola con numerosi laboratori, per questo riesce ad attrarre anche i ragazzi meno inclini alle attività scolastiche tradizionali. Sul territorio maltese è considerata l'istituzione con l'offerta formativa più ampia, infatti, molti sono i ragazzi difficili che la frequentano e che riescono a compiere il percorso scolastico. I drop-out in questa scuola si attestano intorno al 12% rispetto alla media nazionale, che sono del 20%

In questa scuola la presenza degli studenti stranieri è di 131 studenti (quasi il 18%), al di sopra della presenza media complessiva degli stranieri che è di quasi il 10%. Per quanto riguarda gli studenti con certificazione, la maggior parte degli studenti con disabilità psichiche gravi, di solito, preferiscono frequentare (o vengono orientati) verso scuole speciali o verso scuole che al loro interno hanno attivato i *Resource Centres*, dunque la maggior parte dei certificati presenti nelle scuole tradizionali sono studenti o con disabilità sensoriali, o con disabilità motorie o con *Learning difficulties*. Alla scuola H., infatti, c'è uno studente con disabilità motoria più 84 studenti con un certificato, equivalente al 17,9%. Nella scuola nazionale, invece, gli studenti con certificazione sono 4.718 studenti (l'11,6%), di cui 3.241 nelle scuole statali. Oltre a questa moltitudine di studenti, l'altro dato di cui va orgogliosa questa scuola sono gli 8 alunni virtuosi, ovvero oltre l'1% degli studenti che nel 2015/2016 ha dato prova di eccellere per le capacità teatrali, canore e per quelle sportive. La H. school è stata una delle prime scuole maltesi, dopo il progetto pilota⁴⁶ del 2013, ad aver adottato il modello co-educativo (classi miste con studenti di entrambi i sessi) e nel corso degli anni è stata coinvolta e promotrice di vari corsi e progetti partiti dal Ministero dell'Istruzione maltese e/o dall'Università di Malta, ne sono un esempio *nurture group*⁴⁷, progetto messo a punto per i soggetti con Difficoltà Sociali Emotive e Comportamentali (SEBD), il progetto relativo alla co-educazione, un corso/ricerca di dottorato riguardante gli *Educational Leaders*.

Tavola 8. Totale e % studenti stranieri, certificati, drop-out nelle scuole di Malta e Gozo - 2017/2018

Studenti	Scuola H.	percentuali	Malta e Gozo	percentuali
Totale	733	1,5% (3,4%)	47.376 (21.215 tot. secondary)	100%
Stranieri	131	17,9%	4.718	9,9%
Con certificati	85	11,6%	3.241	6,8%
Drop-out	88	12%	+ di 3000	20%

http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0_a.s.2016_2017_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422;

http://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0

⁴⁵ http://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0

⁴⁶ <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/14823>

⁴⁷ <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00500.x>

In sintesi, dando un'occhiata ai dati, le ragioni per cui sono state segnalate queste scuole diventano lapalissiane: dalle tavole riassuntive si evince in tutte e tre le realtà un'elevata presenza di studenti con diversità e un basso numero di drop-out rispetto alle medie nazionali. Inoltre, dopo aver visto come viene messo in pratica l'*ethos* della scuola irlandese, la stima di cui gode la dirigente italiana e l'enormità della scuola maltese rispetto a tutte le altre scuole dell'arcipelago, si può ritenere che questi ulteriori aspetti non siano trascurabili, anzi, probabilmente anch'essi contribuiscano ai risultati che ottengono e hanno permesso che venissero indicate come scuole d'eccellenza.

Capitolo 4. PERCORSO STORICO-LEGISLATIVO SCOLASTICO DELL'IRLANDA, DELL'ITALIA E DI MALTA

4.1 Normalità e patologia

Alcune persone quando vogliono apostrofare qualcun altro gli dicono: “sei anormale!”. Essere “normali” però se si considera la definizione che ne dà Maslow (1971) non è molto meglio: è l'essere nella media. La sua visione si basa su principi medico-statistici, secondo i quali il limite tra normalità e patologia sta nei valori medi. Wilber (2013, sez. 5) afferma che «la normalità è una forma di arresto dello sviluppo» e cita una frase di Maslow che dice: «... normale in psicologia è in realtà una psicopatologia della media, così poco preoccupante e così diffusa tanto che ordinariamente neanche ci accorgiamo». Maslow riconosce l'individuo sano in chi si sente «autorealizzato» non in chi si adatta ai *diktat* socio-culturali. La normalità, quindi, è considerata nient'altro che quel comportamento, quella funzione, quella struttura mentale che si riscontra in un'alta percentuale di individui tutti omogenei. Infatti, spesso, quando si parla di normalità si fa riferimento alla persona comune, sana di mente, alla persona che per le sue caratteristiche fisiche rientra nella norma; quella persona in grado di svolgere normalmente le sue funzioni psicofisiche. Essere nella media, da questo punto di vista, significa rientrare nella categoria della ‘massa’, ovvero, la categoria in cui rientra la maggior parte della popolazione. Al di fuori dei valori medi ritroviamo percentuali più piccole che costituiscono le anomalie. Rappresentate graficamente, le anomalie sono le due estremità della curva *gaussiana*, le aree in cui si trovano quelli sotto o sopra la media. Fuoriescono dalla media la particolarità, la diversità, l'errore, lo scarto; ciò che non si riconosce come normale, solito, abituale; chi vive una condizione patologica o psicopatologia⁴⁸

Dalla prospettiva sociale e culturale la ‘normalità’ è un costrutto attribuito a segmenti di comportamento elaborati al livello sociale dalla cultura di appartenenza (Wetherell, 1996). In questo senso la ‘normalità’ è definita in base al rapporto esistente tra la persona e l'ambiente a cui essa fa riferimento. Le persone tra loro stabiliscono convenzioni basate sulle loro aspettative, disattenderle con comportamenti che vanno al di là degli standard approvati dalla maggioranza può far percepire come devianti e ‘anormali’. Dunque, quando si parla di ‘normalità’, la cultura e la società di riferimento hanno un ruolo predominante. Infatti, comportamenti considerati patologici in una determinata cultura o epoca storica possono risultare normali in altre⁴⁹.

Spesso si cerca di riconoscere, di classificare, di far rientrare qualcuno o qualcosa in un gruppo o in una categoria attraverso un processo euristico (Simon, 1957; Lippman, 1922), per accelerare i processi di pensiero, per favorire la percezione selettiva immediata, per poter generalizzare, per una questione di economia mentale e per dare e/o mantenere un ordine. La categorizzazione, da questo punto di vista, ha un ruolo fondamentale nella rappresentazione della conoscenza, ma bisognerebbe tener presente che un tale sistema di elaborazione dell'esperienza è pur sempre vulnerabile, poiché passibile ad errori in

⁴⁸ Concetto psicologico che fa riferimento allo studio dell'origine, dello sviluppo e delle manifestazioni di disturbi mentali o comportamentali, o alla manifestazione di un disturbo mentale o comportamentale.

⁴⁹ Un esempio è rappresentato dall'omosessualità, che l'APA, nel 1973, cancellò dal suo manuale diagnostico, il DSM (Diagnostic and Statistic Manual). Qualche anno più tardi, nel 1991, anche l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) la cancellò dal suo manuale diagnostico, l'ICD (International Classification of Disease), nel 1991. sul DSM IV però rimase la voce “omosessualità egodistonica”, tolta definitivamente nel 1987.

situazioni che richiedono un'analisi ponderata (Kahneman, 2012). Categorizzare concetti, avere precise rappresentazioni teoriche, è il punto di partenza di alcune discipline e di certi approcci psicologici. Vari esperti e professionisti della psicologia clinica, della psicodiagnostica, molti di coloro che operano con persone che esulano da quella che viene ritenuta “normalità”, spesso, preferiscono tener conto di strumenti di classificazione che si basano su categorie condivise a livello planetario da chi le ha individuate e dai loro seguaci. Questi esperti, fanno rientrare chi avanza la “richiesta” (il paziente) in una categoria piuttosto che in un'altra in funzione di ciò che viene riportato e/o manifestato; definiscono e stabiliscono la soglia tra ciò che può essere ritenuto normale e ciò che non deve esserlo; decretano la patologia, il tipo e il livello di gravità; classificano il livello di funzionamento di una persona nel proprio contesto. Essi per compiere queste operazioni e per i loro interventi si rifanno ai manuali diagnostici, che adottano criteri sintomatico-descrittivi e/o di funzionamento, utilizzati come guida per formulare diagnosi cliniche e piani di intervento.

Anche l'ambito giuridico-legale contribuisce a definire la ‘normalità’. Legislativamente è normale quel comportamento aderente alle leggi vigenti in un determinato luogo e momento. Le norme si sviluppano in situazioni di gruppo e gli individui le usano per governare il loro comportamento personale (Sherif, 1936). Secondo Lewin (1947) le norme riescono a modellare il comportamento degli individui più dell'educazione. Foucault (1984), a tal proposito, sosteneva che coloro che esercitavano l'autorità usavano norme e regolamenti per imporre e/o mantenere l'ordine sociale e morale.

Di seguito si illustreranno gli snodi legislativi che hanno caratterizzato il percorso inclusivo dei tre paesi europei in cui si trovano le scuole partecipanti.

4.2 Percorso storico-legislativo della scuola irlandese: dall'abbandono all'inclusione

Nel 1831 il governo britannico istituì la Scuola Nazionale gratuita per i bambini di età compresa tra i sei e i quattordici anni. Venne nominato un commissario per l'educazione nazionale con il compito di migliorare la qualità dell'insegnamento e aumentare l'alfabetizzazione della lingua inglese. Queste nuove scuole, in gran parte sotto il controllo della Chiesa cattolica, permettevano un migliore controllo dell'insegnamento della religione (Akenson, 1970).

L'educazione dei bisogni speciali in Irlanda è un processo in continua evoluzione. Nel corso del '900 il percorso evolutivo verso l'inclusione ha attraversato diversi momenti. Si ricordano: a) la *fase dell'abbandono o della negazione*, b) la *fase delle scuole speciali*, c) la *fase dell'integrazione ed inclusione*.

4.2.1 Fase dell'abbandono o della negazione

Le prime disposizioni per i bisogni speciali in Irlanda si sono avute nel 1919 con la fondazione dello stato irlandese. Ma fino all'inizio del 1990, praticamente, tutti gli studi e la cura dei bambini venivano eseguiti dagli ordini religiosi irlandesi.

Il Dipartimento dell'educazione istituito nel 1924 non si preoccupò di fare politiche o leggi riguardanti l'istruzione e l'assistenza dei bambini con bisogni speciali, poiché non erano ritenuti bisogni educativi ma bisogni di competenza medica.

Nel 1926 venne fondata la *St Vincent Home*, una scuola speciale per bambini con deficit mentali. Nel 1944 il Regno Unito emanò l'*Education Act*, che prevedeva l'ineducabilità dei bambini con deficit psichici ritenuti "educativamente subnormali". Qualche tempo dopo anche l'Irlanda riprese questo atto. Si diede un forte sostegno alla scuola speciale separata, in cui si adottava una politica di isolamento per i bambini con deficit che volevano accedere ad un percorso di formazione e di educazione.

4.2.2 Fase delle scuole speciali

La *St Vincent Home*, quasi un ventennio dopo la sua fondazione, nel 1947 venne riconosciuta ufficialmente come scuola speciale. E dal 1950 in poi anche l'Irlanda intraprese questo percorso di riconoscimento ufficiale delle poche strutture (scuole speciali e istituti sanitari) che si occupavano dell'educazione dei bambini con handicap sensoriale. Ma ciò, nonostante le richieste dell'Organizzazione Nazionale degli Insegnanti Irlandesi, non avvenne sotto la guida del *Council of Education*.

L'*Health Act* del 1953 portò alla creazione di varie cliniche in ogni contea, deputate ad un compito principalmente psico-educativo: la valutazione e la diagnosi del ritardo mentale. Il Dipartimento dell'Educazione accolse prontamente tale provvedimento, in Irlanda come altrove, venne prevalentemente accettato, dal momento in cui per il modello medico il ritardo mentale era come una sorta di malattia.

Nel 1956 l'*University College Dublin* indisse il primo corso di formazione per insegnare a studenti non udenti. Nel 1959 fu nominato il primo ispettore che si doveva occupare specificatamente per l'educazione speciale. Nel 1960 venne indetto il primo corso di formazione sull'educazione speciale attivato dal *St Patrick's College* di Drumcondra e dedicato ai docenti. Nello stesso anno il Ministro della Pubblica Istruzione (Patrick Hillery, che era un medico) scrisse nel Dáil⁵⁰: «si stanno preparando piani per aumentare le possibilità di soggiorno e per fare più disposizioni educative per i bambini handicappati».

Da questo momento in più vi è la fine della fase dell'abbandono e della negazione dei bambini con bisogni educativi speciali.

Prende inizio la fase della Scuola Speciale. Con la relazione della Commissione d'inchiesta sull'handicap mentale (1965) - istituita dal ministro della Salute - si consolidò la politica delle scuole speciali e si suggerì l'istituzione di alcune classi speciali nelle scuole ordinarie per gli studenti più lenti. Inoltre, i ministri della sanità e dell'istruzione, ritennero opportuno condividere le responsabilità relative alla gestione di questo ambito di lavoro.

Nel 1966 vennero riconosciute 28 scuole per bambini con handicap mentale, diverse furono anche le scuole per gli studenti con handicap sensoriali e fisici.

Anche se la scolarizzazione separata degli studenti con bisogni speciali da tutti gli altri restava un argomento ancora aperto per il governo irlandese, dopo la seconda metà degli anni '70, in alcuni dei paesi che esercitavano maggior influenza sull'Irlanda (gli USA e l'UK) si cominciavano a prendere le

⁵⁰ Dáil Raport 1960, 182, C402

distanze dalla scuola speciale separata a favore dell'integrazione degli alunni con tutte i possibili handicap (nel 1975 negli USA) e con difficoltà di apprendimento (nell'UK nel 1978 con il *Warnock Report* a cui fece seguito la Legge sull'istruzione del 1981) nelle scuole tradizionali.

Il Rapporto sull'educazione dei bambini handicappati del 1977 sosteneva una politica di integrazione per molti bambini. Questo documento e la circolare 23/77 del *Department of Education* stavano segnando l'inizio dell'era dell'integrazione dei bambini con bisogni speciali. La circolare, infatti, indicava che i bambini con handicap mentale lieve fossero inseriti in classi speciali. Mentre, per gli studenti con handicap mentali di medio livello, nel 1978 si approntarono le Linee Guida relative al curriculum che avrebbero dovuto seguire, invece, per i bambini con handicap mentali gravi, nel 1983 venne stilato un rapporto relativo alla loro educazione e formazione.

Oramai cominciava a farsi sentire l'influenza del vicino UK, infatti, nel 1983, sembra che diversi genitori di studenti irlandesi, espressero contrarietà alla scuola speciale separata (O'Connor 1983).

Comunque, nel 1989 le scuole speciali crebbero di numero. Nel paese si contavano 65 scuole speciali per alunni con disabilità intellettive. I cambiamenti che si susseguivano (specifica formazione dei docenti all'UCD e al St. Patrick's college, l'alta percentuale di insegnanti che si formavano in UK o altrove, più il crescente numero di queste scuole) facevano ritenere ai potenziali utenti che fossero strutture di un sistema educativo parallelo, specifico per alunni completamente diversi, complementare a quello tradizionale.

Nonostante l'alto numero di scuole speciali il 1980 segna il passaggio nella fase dell'integrazione/inclusione.

4.2.3 Fase dell'integrazione e inclusione

Durante gli anni '80 e '90 lo slancio verso l'integrazione crebbe senza molte critiche, malgrado fosse un concetto ancora confuso e mal definito.

Nel 1980 veniva pubblicato il libro *White Paper on educational development*⁵¹. In questo documento, per gli studenti con bisogni speciali, la prima opzione era l'integrazione, poi ve ne erano delle altre che non escludevano la possibilità della completa segregazione.

Con il *Programme for Action in Education* (1984-1987) pubblicato nel 1984 vennero proposte ed istituite le classi speciali nelle scuole tradizionali per l'"integrazione", e allo stesso tempo le scuole speciali diventavano dei centri di risorse per altre scuole degli stessi collegi. Sebbene il decennio degli anni '80 fosse un periodo di restrizioni finanziarie, il *Green Paper on Education* (1992)⁵² rilevava che solo l'1,2% della popolazione scolastica totale frequentava ancora le scuole speciali, rispetto alla popolazione studentesca del 1989. Ma questi cambiamenti portarono critiche al governo (Lyng 1993). Inoltre, l'assenza di una chiara base legislativa per l'istruzione primaria e secondaria e l'inaffidabilità delle circolari emanate dal governo, facilmente revocabili o addirittura ignorabili date le mutevoli

⁵¹*White Paper on Educational Development* è stato pubblicato nel dicembre 1980. È un documento che riguarda lo sviluppo dell'istruzione in Irlanda negli ultimi anni ed esamina proposte e progetti per gli anni '80. Comprende capitoli sui programmi di scuola primaria e secondaria, disposizioni speciali, sulle arti, sull'istruzione di terzo livello, sui corsi di formazione per insegnanti, sul trasporto scolastico, sull'educazione per adulti e comunità, sulle attività ricreative e giovanili, sull'insegnamento in lingua irlandese e sulle proiezioni delle iscrizioni degli alunni.

Ireland: jssisiVolXXIVPartIII_8488.pdf

⁵² 1992 Education-for-a-Changing-World-Green-Paper.pdf

condizioni, oltre al senso di incertezza ad utenti e operatori della scuola, dava poco credito legale al sistema educativo di questo paese.

Il ministro, infatti, istituì il comitato di revisione per l'istruzione speciale, il cui rapporto (Lyng 1993)⁵³, nonostante alcune lacune, si dimostrò un punto di riferimento in questo settore. Gli si riconosceva una certa completezza per le risposte e le garanzie che riusciva a fornire a tutto lo spettro delle disabilità e specialmente ai bambini delle scuole primarie. Esso, inoltre, risultò utile anche per le politiche future e in particolare costituì la base per la legislazione seguita nel 1998, apportava chiarezza concettuale laddove regnava una notevole confusione e mostrava come supportare una politica di integrazione (opzione privilegiata del comitato di revisione all'interno).

Nel 1994 il Dipartimento di Educazione ripropone il servizio psicologico scolastico nella scuola primaria, nel 1965 già richiesto dalla Commissione d'inchiesta sull'handicap mentale, che aveva la funzione di svolgere un ruolo fondamentale nel determinare sia l'accesso che lo sviluppo delle competenze e delle risorse essenziali.

Il ministro sostiene che la legge conferisce un "diritto automatico" all'istruzione appropriata per tutti gli alunni che sono professionalmente valutati come disabili, ad es. disabilità intellettuale.

Con il progredire degli anni '90, il concetto di integrazione è stato superato dall'istruzione inclusiva promossa e regolamentata da vari atti legislativi pubblicati dall'Agenzia Europea per i Bisogni Speciali e l'educazione Inclusiva⁵⁴. La scuola, seguendo questo nuovo indirizzo educativo, si adatta e considera le diverse esigenze dei singoli alunni a prescindere delle loro peculiarità, si preoccupa di dare risposte adeguate agli alunni che presentano qualsiasi diversità. Le mobilitazioni dei genitori hanno accelerato la formulazione di una norma che regolamentasse la questione. A decretare l'introduzione di questa nuova forma di istruzione venne elaborata dal Dipartimento dell'educazione la Legge sull'Educazione del 1998 che, nella storia dell'educazione in Irlanda, divenne una pietra miliare sul tema dell'inclusione dei bisogni speciali, per i quali, con questo atto l'istruzione diventava un "diritto automatico".

L'*Education Act del 1998*⁵⁵ conferisce diritti statutari ai genitori in relazione all'istruzione/educazione dei figli. Obbliga legalmente la scuola ad occuparsi per le diversità di bisogni, valori e tradizioni, anche se fa da preambolo l'istruzione degli studenti con disabilità o SEN (Special Education Needs). Nella legge viene esplicitato di "dare un effetto pratico ai diritti costituzionali dei bambini, compresi i bambini disabili o gli altri bisogni educativi speciali". Si considerano le scuole e i loro consigli di amministrazione, nei quali è prevista la presenza di studenti con disabilità o altri SEN. Pertanto, si creano commissioni in materia di disabilità o/e SEN che si occupano dell'ammissione e della partecipazione degli studenti con disabilità o altri SEN; che studiano e – se necessario - rivedono e aggiornano il piano scolastico, relativamente alle misure che vengono proposte per garantire uguaglianza di accesso e partecipazione alla vita scolastica tutti gli studenti con disabilità o altri SEN. Dunque, con questo Atto, il Ministero dell'istruzione e delle competenze stabilisce regolamenti relativi agli studenti con disabilità o altri SEN, in più è responsabile e deve garantire a scuole, studenti con disabilità o altri SEN e ai loro genitori servizi di supporto per un'istruzione di qualità degli studenti: servizi di valutazione, psicologici, di orientamento e di consulenza; aiuti tecnici e attrezzature; adattamenti agli edifici per favorire l'accesso; prima infanzia e formazione continua; trasporto.

⁵³ https://www.sess.ie/sites/default/files/Categories/Exceptionally_Able/SERC_Exceptionally_Able_Talented.pdf

⁵⁴ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, copyright 2018; <https://www.european-agency.org/country-information/ireland/legislation-and-policy>

⁵⁵ Per altre informazioni consultare il sito: <https://www.education.ie/en/>

L'*Equal Status Act (2000)* e l'*Equality Act (2004)*⁵⁶, promuovono l'uguaglianza e proibiscono ogni forma di discriminazione, di molestia e comportamenti correlati.

La legge stabilisce che gli istituti scolastici non discriminino, relativamente: all'ammissione o ai termini o alle condizioni di ammissione nella scuola; all'accesso a qualsiasi corso, struttura o beneficio fornito dalla scuola; a termini o condizioni per partecipare alle attività scolastiche; all'espulsione dalla scuola o a qualsiasi altra sanzione contro lo studente. Eventuali deroghe a tali disposizioni sono previste se la loro osservanza rende impossibile o limita la prestazione di servizi per altri studenti. Il dipartimento dell'istruzione e delle competenze e l'autorità per l'uguaglianza hanno pubblicato congiuntamente Linee Guida dal titolo "Scuole e legge sullo stato di parità".

Secondo l'*Education Welfare Act (2000)*⁵⁷, la commissione del National Educational Welfare - noto come *Educational Welfare Services di Tusla, the Child and Family Agency* (tr. Servizi di sussidi per l'educazione di Tusla, l'agenzia della famiglia e del bambino - deve "...assicurare che ogni bambino frequenti una scuola riconosciuta o altrimenti riceva un sussidio minimo per la sua istruzione... "e "...promuova e favorisca, nelle scuole riconosciute, un ambiente che incoraggi gli studenti a frequentare le scuole e a partecipare pienamente alla vita della scuola". Sebbene la presente legge non si riferisca specificamente all'istruzione speciale, le sue disposizioni si applicano a tutti gli studenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali.

L'*EPSEN Act (2004)*⁵⁸ stabilisce un quadro legislativo completo per l'istruzione delle persone con bisogni educativi speciali. Fornisce disposizioni per il bene comune, considerando le migliori pratiche internazionali relative all'istruzione delle persone con bisogni educativi speciali. Questo atto promuove l'educazione inclusiva per i bambini con bisogni educativi speciali, delineando doveri e responsabilità dei consigli di amministrazione delle scuole e dei principali insegnanti in merito alla fornitura di istruzione per gli *special needs*. Si occupa della valutazione, dell'identificazione, dello sviluppo, dell'attuazione di piani di istruzione per gli studenti con una valutazione SEN e conferisce ai genitori di questi alunni una serie di diritti. Alla fine del 2014 alcune sezioni dell'EPSEN sono state implementate includendo a) l'istituzione del Consiglio nazionale per l'educazione speciale (NCSE) e b) le sezioni che garantiscono un approccio inclusivo all'educazione dei bambini con bisogni educativi speciali. Alcune parti della legge, però, non sono state attuate, tra di esse vi erano le disposizioni relative alla valutazione per il diritto individuale, ai piani individuali di istruzione e alla designazione delle scuole. Le funzioni dell'NCSE, come stabilito nell'EPSEN Act (2004), includono quanto segue:

- diffondere a scuole, genitori e altri informazioni circa le migliori pratiche, a livello nazionale e internazionale, relative all'educazione dei bambini con bisogni educativi speciali;
- collaborare con scuole e consigli sanitari per pianificare, coordinare la fornitura di servizi di istruzione, il supporto e l'integrazione dell'istruzione per gli studenti con SEN con tutti gli altri;
- mettere a disposizione dei genitori degli studenti informazioni SEN sui diritti dei figli e propri;
- assicurare che lo stato degli studenti con SEN sia monitorato e riesaminato con regolarità;
- valutare e riesaminare le risorse necessarie relative all'istruzione degli studenti con SEN;
- assicurare che vi sia un continuum di disposizioni sull'educazione speciale, che consideri le esigenze specifiche e di ogni disabilità;

⁵⁶ Per altre informazione consultare il sito: <https://www.ihrec.ie/>

⁵⁷ Per altre informazione consultare i siti: <https://www.ihrec.ie/> <https://www.tusla.ie/>; <https://www.education.ie/en/>

⁵⁸ Per altre informazione consultare i siti: <http://ncse.ie/>; <https://www.hse.ie/eng/>; <https://www.education.ie/en/>;
<http://nda.ie/>;

- consigliare il ministero a riguardo delle questioni relative all'educazione dei bambini e di altre persone con disabilità;
- condurre, commissionare e pubblicare ricerche su questioni attinenti alle funzioni del Consiglio.

Con l'attuazione completa dell'EPSEN (2004), l'NCSE ottiene funzioni specifiche sulla valutazione degli studenti, sulla preparazione di piani educativi individuali e sul coordinamento dei servizi educativi e sanitari.

Il *Disability Act* del 2005⁵⁹ consente la realizzazione di misure per valutare i bisogni e l'istruzione delle persone con disabilità. I ministri del governo con questo atto devono prevedere i servizi per soddisfare le esigenze degli studenti con disabilità e gli altri SEN. In più, devono provvedere alla preparazione dei servizi, alla fornitura e contemplare eventuali ricorsi in caso di mancata prestazione. Il fine ultimo di tale atto consiste nella promozione dell'uguaglianza e dell'inclusione sociale. La seconda parte dell'atto, invece: stabilisce un sistema per valutare le esigenze dei singoli servizi sanitari; fornisce un diritto statutario per fare valutazioni in materia di salute e istruzione, una dichiarazione dei servizi da fornire e un meccanismo di ricorso indipendente in caso di mancato conferimento di tali diritti. In questa sezione, chiunque ritenga di avere una disabilità ha diritto a richiedere una valutazione dello proprio stato indipendente, anche attraverso altre figure: genitore o tutore. La seconda parte del *Disability* è stata avviata nel giugno 2007 per i bambini di età inferiore ai cinque anni. In questa sezione si faceva una panoramica circa la "valutazione dei sistemi di istruzione inclusiva", provvede alle ulteriori informazioni sulle procedure di identificazione e sulle valutazioni previste dalla legge.

In conclusione, sembrerebbe, almeno dal punto di vista legislativo, che l'Irlanda in mezzo secolo sia passata da una cultura di abbandono e rifiuto ad un'istruzione inclusiva. Le tappe che hanno caratterizzato il percorso storico e civile, le varie leggi illustrate dall'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, il cui ultimo aggiornamento risale al 14 febbraio 2018, sembrano essere stati orientati verso la realizzazione del superamento della frontiera dell'"ineducabile" e dell'esclusione. Compito di cui si devono occupare prevalentemente scuole e altri enti pubblici, tenuti inoltre a garantire la protezione dei dati di studenti e docenti (*Data Protection Acts, 1988; 1998; 2003*)⁶⁰, che devono creare le condizioni affinché chiunque possa essere messo nelle condizioni adeguate ad apprendere, anche attraverso opportuni aiuti.

4.3 Percorso storico-legislativo della scuola italiana: dalla segregazione all'inclusione

La storia dell'inclusione scolastica, sembra avere inizio verso la seconda metà dell'800 con la Legge Casati⁶¹. Legge che prevedeva la *segregazione* dei disabili di cui si potevano occupare esclusivamente gli enti privati di natura religiosa e caritatevole.

L'evoluzione verso l'*inclusione* è stata graduale e caratterizzata nei vari momenti storici da specifici provvedimenti legislativi. Partendo dalla *segregazione*, passando all'*esclusione*, all'*inserimento* e

⁵⁹ Per altre informazioni consultare il sito: <http://www.justice.ie/>

⁶⁰ Per altre informazioni consultare il sito: <https://www.dataprotection.ie/docs/Home/4.htm>

⁶¹ Nel 1859 è promulgata la legge Casati. Sancisce la nascita della scuola italiana col diritto-dovere dello Stato di intervenire in materia scolastica, sostituendo ed affiancando la Chiesa. Si afferma la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione elementare e l'uguaglianza dei due sessi di fronte alla necessità dell'istruzione. Motivi economici, strutturali, organizzativi, sociali rendono tale disposizione vana. In questo frangente storico il diritto all'istruzione delle persone con disabilità non è riconosciuto.

all'*integrazione*, le diverse leggi hanno rappresentato le tappe intermedie che hanno permesso il processo di *inclusione*, desiderato e promosso, non solo dall'Italia, ma dall'intera Unione Europea.

4.3.1 Fase dell'esclusione

Con la legge 3126 del 1923 (Riforma Gentile) iniziava la fase definita dell'*esclusione*. L'obbligo scolastico era esteso fino a 14 anni e riguardava anche i ciechi e i sordomuti senza gravi patologie. Con questa riforma nasceva l'istruzione speciale. Una decina di anni dopo gli studenti con lievi ritardi accedevano alle *classi differenziali* ubicate nelle scuole tradizionali. Le classi differenziali erano però destinate anche agli studenti con problemi di condotta o disagio socio-familiare, come i figli degli emigranti del sud, spesso trattati come disabili solamente perché non comprendevano né parlavano l'italiano. Strutture separate dalle scuole normali erano le *scuole speciali* per gli studenti sordi, ciechi e con disabilità psichiche non gravi. Invece, i luoghi destinati agli studenti con gravi patologie erano gli *istituti speciali*.

4.3.2 Fase dell'inserimento

Dagli anni '60 in poi cominciava una nuova fase. Si cominciò a parlare di "*inserimento*" dei disabili nella scuola (Legge n. 118/1971)⁶². Nelle classi dei normodotati avevano accesso anche gli studenti disabili, ma senza alcun aiuto. In questa fase si pensava che gradualmente ma spontaneamente il disabile ugualmente potesse arrivare a far parte a tutti gli effetti della classe in cui era inserito. La "socializzazione", era il solo obiettivo dell'inserimento dello studente con disabilità in una classe di normodotati.

4.3.3 Fase dell'integrazione

La fase dell'*integrazione* prese inizio con il "Documento Falcucci"⁶³ pubblicato nel 1975. In questo documento tutti i bambini, a prescindere dal loro stato di salute fisica e mentale, erano considerati educabili. Con il termine "integrazione" si fa riferimento ad una relazione bidirezionale, nella quale si presuppone uno scambio tra chi deve essere integrato e il gruppo che deve integrare. L'obiettivo dell'integrazione consiste nel dare spazio all'interno della classe e/o della scuola anche alla persona con disabilità. Come in un rapporto osmotico, tutti, anche chi ha una diversità e/o le persone con disabilità, ricevono e danno qualcosa al gruppo. L'alunno "diverso" viene integrato dal gruppo dei cosiddetti "normali" e scambia durante l'interazione con loro. L'integrazione, in un certo senso, è come se giungesse attraverso i meccanismi evolutivi di "assimilazione" e "accomodamento" di cui ha parlato

⁶² Legge 118 del 1971 articolo 28: prevede per i mutilati e gli invalidi civili non autosufficienti, che frequentino la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato: a) il trasporto gratuito casa-scuola; b) l'eliminazione delle barriere architettoniche che impediscono la frequenza a scuola; c) l'istruzione obbligatoria nelle classi normali, salvo i casi affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.

⁶³ Costituisce la *magna charta* dell'integrazione degli alunni portatori di handicap. Nel "documento Falcucci" sono contenuti i principi ispiratori della Legge 517/1977 e della Legge 104/1992.

Baldwin (1896). È come se il diverso, in un primo momento assimilato dal gruppo dei normali, solo successivamente si adattasse. Ciò, anche grazie a figure come l'insegnante di sostegno specializzato, gli educatori, gli assistenti di base, gruppi di lavoro: organi e persone con ruoli e competenze specifiche. L'integrazione, tuttavia, non è completamente pianificabile. Tempi e modi dell'integrazione a scuola possono variare in funzione di fattori personali e professionali, delle caratteristiche del gruppo, della diversità in questione e delle figure adulte deputate ad agevolarla. Le variabili intervenienti che possono subentrare, di solito, rendono medio-lunghi i tempi di realizzazione di tale processo. Inoltre, ad impedire che l'integrazione si realizzi in tempi rapidi, spesso c'è anche l'organizzazione scolastica, che per innumerevoli ragioni considera più che altro gli alunni cosiddetti "normali". In quest'ottica è il "diverso" a doversi normalizzare, deve fare lo sforzo di uniformarsi. La scuola che punta ad integrare sembra avere l'obiettivo di far seguire lo stesso programma scolastico a tutti gli studenti e non di raggiungere l'obiettivo di un'effettiva formazione, che pur attraverso i vari percorsi dovrebbe corrispondere alle diverse esigenze personali.

L'abolizione delle classi differenziali per gli alunni svantaggiati viene normata con la Legge 517/77. Con questo provvedimento si indica come attuare un'integrazione scolastica di qualità. La 517/77 prevede che tutti gli alunni in situazione di handicap possano avere accesso alle scuole elementari e alle scuole medie inferiori. Inoltre, prevede gli strumenti per tale adempimento: insegnanti di sostegno specializzati, numeri di alunni per classe non superiore a venti, interventi specialistici dello Stato e degli Enti Locali.

4.3.4 Fase dell'inclusione

Dall'inizio degli anni '90 in Italia sempre più si parla di Inclusione scolastica, tema negli ultimi anni osservato e monitorato dalle diverse agenzie Europee⁶⁴ che se ne occupano. La legge 104/92⁶⁵ affronta le varie problematiche in materia di handicap. Sancisce il diritto all'istruzione e all'educazione, precisando che "l'esercizio di tale diritto non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap". Il diritto all'istruzione e all'educazione viene specificato negli articoli 12,13, 14, 15 e 16, nei quali si illustra come attuare l'integrazione scolastica e si definisce il ruolo e le competenze degli insegnanti di sostegno specializzati.

Nel 2000 con la *Legge 328/00* si definiscono programmazione e organizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. L'articolo 14 prevede la realizzazione in tutte le sfere della persona e un progetto individuale per la piena integrazione delle persone disabili.

Nel panorama delle riforme della pubblica istruzione vi è la *Legge 53/2003*, che abrogherà la 30/2000. La riforma presentava delle novità di grande rilevanza: sin dalla prima elementare viene introdotto l'insegnamento di una lingua straniera dell'U.E. e l'obbligo dell'uso del computer, più la seconda lingua straniera per tutte le classi. Prevedeva di toccare anche la struttura dell'intero ciclo elementare e delle secondarie di secondo grado. Tuttavia, con il successivo governo, le varie modifiche strutturali prospettate sono state riviste, resta l'abolizione dell'esame di licenza elementare e l'alternanza scuola-lavoro, sia nei percorsi liceali sia in quelli dell'istruzione e formazione professionale. Concernente all'integrazione degli alunni con disabilità, si faceva riferimento alle "aule attrezzate" che in diversi

⁶⁴ UNESCO 2000, *Dakar Framework for Action Education for all*. Obiettivo per i Governi da raggiungere entro il 2015

⁶⁵ Legge 05.02.1992 Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

studiosi rievocavano le classi speciali abolite con la Legge n°517/ del 1977 (Bertagna, 2009; Cambi, 2014).

Nel 2006 viene emanato il *Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri n. 185* che regola modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'art. 35 comma 7 della legge n. 289 del 27 dicembre 2002.

Nel 2008, *la legge 169/08*, conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università. Con questa legge si reintroduceva la valutazione in voti numerici nella scuola elementare, abrogati nel 1977 con la legge 517, ripristinava il maestro unico o prevalente; porta a trenta gli alunni per classe, dove possono essere inseriti due disabili; se rimane l'insegnante di sostegno il rapporto aumenta, saranno quattro o più. Nella secondaria di primo e secondo grado viene valutato il comportamento degli studenti e nel caso di voto insufficiente la conseguenza è la non ammissione al successivo anno di corso o all'esame conclusivo del ciclo di studi. Inoltre, nella scuola secondaria di secondo grado si riprendeva la legge Moratti attraverso il D.lgs n. 226 sui licei. Inoltre, operando in direzione opposta a quella che attualmente si mette in atto ai fini dell'inclusione, vengono riproposte le classi differenziate per gli alunni immigrati con l'intento di insegnare loro la lingua italiana in maniera più veloce.

Nel 2009 con una *Nota MIUR n. 4274* vengono pubblicate le Linee Guida sull'integrazione degli alunni con disabilità, che raccolgono una serie di direttive aventi lo scopo di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità e affermano come *nel tempo si sia andato affermando il "modello sociale della disabilità", secondo cui la disabilità è dovuta dall'interazione fra il deficit di funzionamento della persona e il contesto sociale.*

Nel 2010 la *Circolare MIUR n. 2* fornisce indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana.

Nello stesso anno vi è anche l'emanazione della *Legge n. 170*, che riconosce i Disturbi Specifici di Apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia) e sancisce la necessità di: favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi; incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione; assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Nel 2011 il MIUR emana il *Decreto n. 5669* che regola l'applicazione della L. n° 170/10 sui diritti degli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA). Parte integrante del decreto (art. 3) sono le Linee-Guida rivolte ai docenti.

La *Direttiva MIUR del 27/12/2012* definisce gli strumenti d'intervento da adottare per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (certificabile e non) e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Fornisce, inoltre, indicazioni organizzative sull'inclusione anche di quegli alunni non certificabili, ma con uno svantaggio personale, familiare e socio-ambientale (socio-economico, linguistico, culturale).

Nel 2013 la *Circolare MIUR n. 8* fornisce indicazioni operative agli alunni con BES. Essa offre alle scuole uno strumento operativo di notevole importanza per l'inclusione scolastica, ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES); estende a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003. Tale direttiva

Con la *Nota MIUR del 27/06/2013, PROT. N. 1551 – Piano Annuale per l'Inclusività* - la Direttiva 27/12/2012 e la C.M. n. 8/2013. Si ribadisce lo scopo del Piano annuale per l'Inclusività (P.A.I.) è si chiarisce come predisporre il POF, di cui il P.A.I. è parte integrante. Il P.A.I. è uno strumento che deve contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità scolastica e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi. È un atto interno della scuola autonoma, predisposto per creare un ambiente educante "per tutti e per ciascuno".

In novembre dello stesso anno (2013) viene pubblicata *la Nota prot. n. 2563*, che fornisce chiarimenti sugli strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali, in particolare sul Piano Didattico Personalizzato. Vengono, inoltre, dati chiarimenti sugli alunni stranieri, che necessitano di interventi didattici per l'apprendimento della lingua e la formalizzazione di un Piano Didattico Personalizzato, se necessario.

La *Circolare MIUR n. 4233 del 19/02/2014*, predispone Linee-Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri nella scuola, che selezionerà soluzioni organizzative e didattiche per accogliere ed accompagnare i sempre più numerosi studenti di origine non italiana.

La *Nota MIUR prot n° 7443 del 18/12/2014*, con cui si trasmette agli Uffici periferici e ai dirigenti scolastici le linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati. Si suggeriscono Linee-Guida e buone prassi: per individuare modalità e tempi d'iscrizione più consoni alle esigenze degli alunni adottati; inserire la scelta delle classi in cui inserirli; sostenerne l'inclusione e favorirne il benessere scolastico. Inoltre, si sottolineano le funzioni del referente d'istituto e dei docenti che hanno in classe alunni adottati. Infine, viene sensibilizzato il Collegio dei Docenti circa le tematiche legate all'adozione e all'accogliere di chi adotta.

Nel 2015 viene elaborata la Legge 107/2015 (nota come Legge della *Buona Scuola*). Il punto saliente di questa legge sta nell'introduzione della formazione permanente in servizio, che diventa obbligatoria e permanente.

Con la Legge 107/2017 si prevede l'introduzione di indicatori per valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Vengono semplificate le procedure per la certificazione della disabilità, introducendo la prospettiva ICF dell'OMS. Congiuntamente, famiglie, sanità e scuola elaborano un "profilo di funzionamento" con l'obiettivo di individuare ed eliminare le barriere e di incrementare le competenze di chi opera. Inoltre, si definisce il profilo professionale dell'assistente alla comunicazione ed all'autonomia., per una maggiore omogeneità e qualità agli interventi.

Il processo inclusivo presuppone che nelle classi vi sia una variegata presenza di alunni, ognuno con la propria diversa identità, con i propri bisogni e con le proprie esigenze educative. L'idea di inclusione si basa sulla piena partecipazione alla vita scolastica di tutti i soggetti. Sono quelli che vengono definiti col termine anglosassone *Special Needs*, che in italiano diventano *Bisogni Educativi Speciali* o BES. L'inclusione è un processo che implica valorizzazione e rispetto. La scuola inclusiva fornisce pari opportunità a chi la vive, essa coinvolge e accoglie tutti gli alunni trasformando il curriculum e adottando strategie organizzative sensibili all'intera comunità scolastica e alle diversità presenti tra gli alunni (Dovigo, 2007). Il processo inclusivo in Italia, come a livello internazionale, oltre a riconoscere gli alunni disabili nella scuola, si apre a tutti i Bisogni Educativi Speciali fornendo risposte su misura alle diverse caratteristiche ed esigenze degli alunni. La scuola da questo punto di vista deve dare risposte adeguate a tutte le diversità individuali e non solo agli alunni con disabilità o agli alunni che manifestano chiari BES; sarà una scuola senza barriere, che valorizza le differenze individuali di cui ha scoperto la preziosità e a cui non può e non vuole non prestare le dovute attenzioni.

4.4 Percorso storico-legislativo della scuola maltese: verso l'inclusione

I cittadini maltesi avevano accesso all'istruzione già con gli arabi (870-1090). Con i vari ordini religiosi che si susseguirono nei quattro secoli successivi, l'istruzione era un privilegio delle persone più benestanti. Tendenza che continuò anche sotto i Cavalieri Ospedalieri che istituirono l'Università di Malta e le varie istituzioni primarie, secondarie e post-secondarie.

Quando i francesi (1798-1800) invasero l'isola riuscendo ad espellere l'Ordine dei Cavalieri di San Giovanni, imposero la loro forma di governo e nuove politiche in materia di istruzione: chiusero le scuole private, ridussero l'Università a un'*École Centrale* e tentarono di introdurre l'istruzione elementare per tutti e l'educazione anche per gli adulti da svolgersi nelle scuole per 'matelot'⁶⁶. Sotto il sistema educativo francese i maltesi acquisirono un nuovo senso di identità nazionale e rispetto per i loro diritti e la loro religione. L'educazione con i francesi divenne una questione pubblica sotto il controllo dello stato.

Nel XIX secolo Malta divenne colonia della Gran Bretagna. Gli inglesi, allora, per conquistare la benevolenza del popolo colonizzato, con il governatore Richard More O'Ferrall, istituzionalizzarono l'istruzione elementare sulla base del loro sistema (Maltese, 1847; Pullicino, 1850) e istituirono delle commissioni per l'istruzione. Al religioso Paolo Pullicino fondatore del Dipartimento dell'Educazione, venne data la responsabilità dell'educazione primaria e l'incarico di gestire tutta l'istruzione pubblica. In questo stesso periodo vennero aperte scuole in ogni città e in ogni villaggio e l'istruzione divenne gratuita per tutti coloro che volevano apprendere abilità e conoscenze⁶⁷.

Nel 1878 con Julyan e Keenan nel sistema educativo maltese venne sostituito l'insegnamento della lingua italiana con l'inglese (una politica ancora valida) e venne incoraggiato l'uso e l'insegnamento del maltese nella scuola primaria.

Con la legge XII del 1924 il Parlamento cominciò a legiferare sull'obbligatorietà scolastica, ma solo nel 1946 con la pubblicazione del supplemento n. 11 del Governo di Malta si affermava: "nessun bambino dovrebbe lasciare la scuola prima di 14 anni", cercando di favorire la frequenza scolastica anche nei contesti più poveri (aumentati a causa delle due guerre mondiali). Nello stesso anno il direttore dell'educazione J. Brennan dichiarò nel rapporto annuale del Dipartimento dell'educazione: "Gli anni della guerra hanno reso le persone profondamente consapevoli dei benefici dell'istruzione e la stragrande maggioranza ha già iscritto i propri figli e stanno insistendo per la loro ammissione...".

L'istruzione speciale prese inizio negli anni '50 e continuò fino agli anni '80. L'integrazione dei bambini con disabilità nelle scuole tradizionali derivava dall'influenza britannica (Warnock, 1978).

Nonostante le limitate risorse finanziarie e umane, sostanziali cambiamenti nel sistema di istruzione maltese si verificarono tra il 1955 e il 1970. Nel 1955, con il ministro dell'educazione Agatha Barbara⁶⁸, s'introdusse l'educazione obbligatoria e gratuita per tutti i bambini dai 5 ai 14 anni;

⁶⁶ Le scuole 'Matelot', sono le scuole per marinai. Una panoramica più ampia sull'occupazione francese a Malta è possibile consultando il testo: Scicluna Sir H., *The French Occupation of Malta*, Empire Press, Malta, 1936.

⁶⁷ Vedere Camilleri Joseph J., Canon Paolo Pullicino, dissertazione inedita per il diploma M.A. Facoltà di Arte, University of Malta 1969 [Melitensia Library, University of Malta].

⁶⁸ Agatha Barbara nata a Zabbar l'11/03/1923. Inizia la sua carriera come insegnante di scuola. Durante la seconda guerra mondiale, nel 1946 ha iniziato la sua attività politica col partito laburista di Malta. Nel 1947 divenne la prima donna ad essere eletta nel Parlamento maltese, nel secondo governo laburista del 1955 fu nominata Ministro dell'educazione e della cultura e nel 1982 divenne Presidente della Repubblica. Morì il 4 febbraio del 2002.

l'istruzione divenne obbligatoria, gratuita e a tempo pieno per tutti. Per la prima volta, anche le masse, che fino a quel momento non avevano quasi modo di provvedere all'educazione dei propri figli, avevano accesso ai percorsi di apprendimento. Parte di questa riforma, inoltre, riguardò anche: l'assistenza medica gratuita, il trasporto gratuito da e per la scuola, la gratuità dei libri di testo, l'abolizione delle tasse universitarie e infine, per sgravare le famiglie dalle spese che comportava l'andare all'Università, venne introdotta una retribuzione per chi continuava a studiare. Il risultato fu un incremento delle iscrizioni all'Università. Sempre nel 1955 il governo fece un censimento che aiutò le istituzioni a prendere consapevolezza del numero dei disabili. Nel 1956, infatti, vennero aperte le prime scuole speciali - per non vedenti, non udenti e per quegli studenti mentalmente disturbati, disabili fino a quel momento reclusi in casa - e centri che avrebbero dovuto aver la funzione di garantire ai disabili una vita più indipendente e una maggiore integrazione nella società.

Nello stesso periodo si costruirono nuovi edifici scolastici e si spinse per l'istruzione secondaria e l'istruzione tecnica. Ciò in risposta al nuovo impulso economico derivante dallo sviluppo del turismo e dalle innovazioni del settore tessile (Zammit, 1986; Calleja, 1988).

Nel 1970 anche l'educazione secondaria divenne accessibile a tutti i cittadini. Nel 1971, dopo aver ricevuto il nuovo mandato, Agatha Barbara riformò ulteriormente il sistema educativo: portò l'età dell'obbligo a 16 anni, abolì anche la religione come materia di qualificazione obbligatoria, introdusse un modello educativo più basato sulla tecnica e sul commercio messo in atto in scuole in cui ragazzi e ragazze potevano imparare mestieri e acquisire nuove abilità. Nel 1973 vennero istituite scuole di musica e teatro e l'Istituto post-secondario di tecnologia elettronica Fellenberg.

Dieci anni dopo l'indipendenza, nel 1974 con la Costituzione, il governo della nuova Repubblica di Malta promulgò 12 atti educativi. La stessa figura ministeriale Agatha Barbara, questa volta capo del ministero dei servizi sociali e della cultura, continuò con la sua politica di welfare introducendo: la parità di retribuzione tra uomini e donne che avevano le stesse mansioni; il congedo di gravidanza retribuito; il lavoro a quaranta ore in cinque giorni settimanali; l'indennità di disoccupazione; l'indennità per i figli; modifiche al sistema pensionistico e altre disposizioni sociali. Tutto ciò migliorò notevolmente la vita sociale del popolo maltese.

Nel 1977, per favorire l'imprenditorialità, venne introdotto lo *student-worker scheme*⁶⁹. Alcune delle riforme di questo periodo, fatte con l'intento di introdurre una visione più globalizzata dell'educazione e di formare una società egualitaria, però, vennero vissute come una minaccia per la qualità dell'apprendimento. Infatti le famiglie della classe media, in seguito a tali riforme, presero ad iscriverne in maniera più massiccia i propri figli soprattutto nelle scuole private della chiesa e nelle scuole indipendenti che continuavano in maniera tradizionale, anziché nella scuola statale da cui prendevano sempre più le distanze. Ne conseguì un'accesa discussione tra scuola privata e scuola statale e gli insegnanti, temendo per il loro lavoro, reagirono protestando contro il governo (Azzopardi, 1985) che nelle successive elezioni, nel 1987, passò nelle mani dei nazionalisti che non fecero nulla per impedire l'educazione delle masse e la propagazione dell'istruzione scientifica e tecnologica.

Il boom degli anni '80 e '90 cambiò l'economia del paese e il governo riconobbe il merito di questo veloce cambiamento alle competenze della popolazione. Il governo in questo periodo spendeva circa 5,9% del PIL per l'istruzione (leggermente sopra la spesa media di altri paesi dell'UE (Rolando, 2000). La spesa pubblica sull'educazione era ritenuta necessaria per favorire la crescita economica, migliorare

⁶⁹ Report: Evaluation Worker-Student scheme 1985, Department of Education, Malta 1985

la produttività, contribuire allo sviluppo personale e sociale dei cittadini e come mezzo per ridurre le disuguaglianze sociali (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

Nel 1988 un nuovo atto educativo fu emanato dal Parlamento di Malta. Sull'onda dei cambiamenti dell'Europa, sotto molti aspetti, la nuova legge definiva una nuova filosofia di educazione che prendeva le distanze dalle precedenti. Questa legge andava a consolidare e modificare la legge in materia di istruzione: affermava il diritto di ogni cittadino a ricevere istruzione ed educazione senza distinzione di età, sesso, convinzioni o mezzi economici e il dovere dello Stato di preparare i cittadini al lavoro; disciplinava la nomina degli insegnanti e le funzioni delle varie istituzioni; vietava il lavoro ai minori ancora in età dell'obbligo scolastico; prevedeva sanzioni in caso di violazione di queste varie disposizioni.

Nel 1995, il comitato consultivo per l'educazione pubblicò *Tomorrow's Schools – Developing Effective Learning Cultures* (Wain et al., 1995). Questo documento proponeva una scuola comunità di apprendimento in grado di soddisfare le esigenze degli studenti, il loro benessere e che avvicinasse insegnanti e genitori.

Nel 1998 venne condotta una valutazione relativa all'educazione inclusiva nelle scuole maltesi (Borg, Borg e Martinelli, 1998), studio continuato nel 2005 da Spiteri ed al (2005) nella relazione sull'Inclusione e l'educazione Speciale (titolo originale: *Inclusive and Special Education: Review Report*).

Nel 1999 venne pubblicato, il *National Minimum Curriculum* (NMC), che stabiliva quali dovevano essere le conoscenze e le abilità necessarie agli studenti. Alcuni, però, sebbene lo ritenessero prescrittivo, lo riconoscevano come uno strumento che avrebbe potuto favorire l'inclusione, pertanto venne introdotto con ampio consenso. Il piano strategico previsto nel NMC (Ministry of Education, 2001) per essere compiuto, oltre a necessitare di nuove strutture e approcci, sottolineava il bisogno di scuole per collaborare e condividere buone pratiche. In più, richiedeva spazi per iniziative autonome finalizzati a facilitare lo sviluppo del curriculum scolastico.

Nel 2000 per identificare e valutare i bambini che avevano difficoltà scolastiche, sulla scia della scuola britannica, venne introdotta la procedura di 'statementing' (dichiarazione): una formale valutazione multidisciplinare effettuata sulla base dello *Statementing Moderating Panel* (SMP)⁷⁰, che si occupa di assegnare il *learning support assistants* (figura inserita nelle scuole già negli anni '90, oggi chiamata *learning support educators*) agli studenti con difficoltà di apprendimento inseriti in classe con tutti gli altri studenti.

Fino al 2005, solo pochi studenti con bisogni speciali usufruivano della scuola. Ma con la pubblicazione del *For All Children to Succeed* vengono presentate nuove proposte relative all'organizzazione scolastica. Questo strumento intendeva promuovere il decentramento e aumentare la collaborazione tra scuole per garantire le esigenze individuali degli studenti. Il documento sottolineava il concetto di collaborazione con genitori o tutori e riconosceva benefici a chi era parte attiva della rete scolastica (Ministry of Education, Youth and Employment, 2005). Le reti, erano definite come entità sociali "mirate". Esse erano caratterizzate da un impegno per la qualità, il rigore e ponevano una particolare attenzione allo standard e all'apprendimento degli studenti (Ministry of Education, Youth and Employment, 2005, p. 37).

⁷⁰ Si tratta di una scheda in cui vengono riportate informazioni relative a degli alunni. Vedere: <https://education.gov.mt/en/education/student-services/Documents/Statementing%20Application%20by%20HOS%20and%20Staff%20member.pdf>

Nel 2006 venne presentato l'*Education Act*, un emendamento che introdusse l'attuale struttura dei college maltesi: divisione in dieci gruppi di scuole, ognuno costituito da un gruppo di scuole secondarie e da un gruppo di scuole primarie, che fungono da bacino di utenza per le scuole di livello superiore; riconoscimento ad ogni collegio di una propria autonomia - che qualche anno dopo da uno studio di Borg e Giordmaina (2012) risultò necessario implementare; in più veniva introdotto un processo che consentisse alla scuola di passare da sistema "top-down" a sistema di "comunità di apprendimento" in grado di coinvolgere anche figure esterne alla comunità scolastica. Questi cambiamenti da Bezzina e Cutajar (2012) vengono definiti come il 'big bang' necessario all'evoluzione della scuola maltese. Secondo questi studiosi la comunità maltese aveva vantaggi con la riforma dei college. La comunicazione tra le diverse parti interessate era divenuta più agevole.

Nel 2007, Malta fu uno dei primi stati membri delle Nazioni Unite (ONU) a firmare la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, ratificato nel 2013.

Negli anni, dunque, vennero compiuti sforzi per aumentare la comprensione del concetto di inclusione a tutti i gruppi emarginati e introdurre una terminologia più rispettosa. Nel 2007 il Dipartimento dei Servizi agli studenti (SSD) istituì i servizi educativi (DES) che nel 2008 divennero servizi per la gestione della didattica inclusiva, l'istruzione speciale, i *Resource Centre* e il servizio psico-sociale.

Il *Ministry of Education, Culture, Youth and Sport*, nel 2009, come strategia nazionale per l'alfabetizzazione propose il *National Policy and Strategy for the Attainment of Core Competences* (2009a). Con questo strumento l'alfabetizzazione durante l'istruzione primaria si incentrava sulle lingue locali (maltese e Inglese), sul digitale e sul calcolo. Questa nuova alfabetizzazione nazionale (2014-2019) cercava di consolidare ed estendere il processo di alfabetizzazione a tutte le fasi dell'istruzione e in tutto il paese con i college guidati dai vari capi di dipartimento che con gli insegnanti di classe dovevano attuare la valutazione dell'alfabetizzazione e le procedure di intervento (Ministry for Education and Employment, 2014b). Misure che in ambito scolastico, pur dando risultato relativamente alle competenze informatiche, oramai vicine alla media europea grazie agli investimenti⁷¹, come rilevano gli studi internazionali (PIRLS, TIMSS e PISA), non hanno ancora inciso sulle abilità di base degli studenti maltesi, che ad oggi sono al di sotto della media europea.

Sempre nel 2009, il Dipartimento dei Servizi per gli Studenti pubblicava e proponeva una riforma riguardante la scuola speciale (Ministero della pubblica istruzione, della cultura, della gioventù e dello sport, 2009b). Quattro centri speciali vennero trasformati in *Resource Centre*: uno divenne parte di una primaria, due di una secondaria e uno per le post-secondarie. Ogni centro è incorporato in un college, offre servizi alle scuole tradizionali e ad un piccolo numero di studenti con bisogni complessi fornisce il tempo pieno.

Pisani et al. (2010) faceva notare che col nuovo millennio, come in altri paesi europei, anche Malta veniva toccata da importanti cambiamenti sociali: l'arrivo di persone in cerca di asilo, una maggiore visibilità per particolari gruppi minoritari e una maggiore consapevolezza della discriminazione e dei rimedi per combatterle. Nel suo rapporto lo studioso maltese attribuisce al sistema educativo il ruolo chiave della promozione di una mentalità aperta in una società oramai diversa.

Il *Ministry of Education and Employment* (2012a) pubblicava il *National Curriculum Framework for All*. Si tratta di uno strumento importante per l'inclusione e l'occupabilità. L'intento era di responsabilizzare gli studenti a raggiungere il loro pieno potenziale e di promuovere una formazione per tutto l'arco di vita. Il nuovo *National Curriculum Framework*, costruito sulla base del NMC (Ministry

⁷¹ Lo stato ha compiuto investimenti nelle infrastrutture informatiche e nel collegamento in rete delle scuole. In più dal 2014 è stato messo in atto un progetto pilota per fornire tablet agli studenti delle scuole primarie, a partire dal quarto anno.

of Education, 1999), contemplava lo sviluppo di un curriculum in grado di promuovere la crescita di tutti gli studenti. I propositi di quest'ultima ristrutturazione erano: acquisire competenze e qualifiche professionali che potessero dare maggiori opportunità di lavoro ai giovani e garantire un apprendimento permanente; fornire percorsi più flessibili e diversificati a tutti gli studenti, in modo da incentivarli allo studio; colmare le lacune del sistema educativo che contribuivano all'assenteismo, all'alto tasso di abbandono scolastico e alle scarse competenze di buona parte degli studenti; creare una struttura che muovendosi verso aree di apprendimento garantisca a tutti gli studenti inclusività, cittadinanza e occupabilità. Tuttavia, il *Malta Union of Teachers* (2011) a riguardo di questa nuova struttura curricolare osserva che essa non prendeva in considerazione la più ampia definizione di inclusione che va oltre la disabilità, in più sottolineava la necessità di distinguere tra l'insegnamento alle abilità-miste e l'inclusione.

Nel sistema educativo di Malta, fino a non molto tempo fa, regnava la convinzione che classi di studenti con caratteristiche omogenee favorissero l'apprendimento, rispetto ai gruppi eterogenei.

Nel 2013 il governo nominò un coordinatore per i paesi terzi avente la funzione di consigliere per le scuole. Questa figura doveva mettere in pratica il processo d'integrazione degli studenti migranti. Per questo obiettivo vennero messi a punto vari progetti cofinanziati dall'UE, coi quali si cercava di dare agli insegnanti una formazione aggiuntiva e l'apprendimento delle lingue; si offrivano servizi online come strumenti di valutazione, un software di lettura/ortografia e materiali per facilitare l'apprendimento delle lingue a supporto dei genitori dei bambini migranti.

Dal 2013, con le politiche inclusive promosse dall'UE si sono cominciate le convinzioni legate a classi e scuole omogenee, con studenti aventi caratteristiche simili. Infatti, molte scuole - soprattutto statali - e classi, precedentemente strutturate sulla base di alcune specifiche caratteristiche degli studenti (genere, profitto, stato sociale), stanno mutando. Pur restando altamente selettivo l'accesso nella maggior parte delle scuole private maltesi per via delle ingenti spese e tasse scolastiche, comunque anche nel sistema scolastico di questo paese cominciano ad esserci cambiamenti: si sta passando alla scuola co-educante.

Nel 2014 il budget della spesa pubblica da destinare all'educazione veniva aumentato per garantire una maggiore equità sociale, formare ad una cittadinanza più attiva, incentivando l'apprendimento permanente e la mobilità di formatori e studenti.

Di recente per il decennio 2014-2024 è stata proposta una ristrutturazione strategica dal *Ministry for Education and Employment* (2014^a): *Framework for the Education Strategy for Malta 2014–2024*. In questa ristrutturazione si tengono conto e vengono contenute le misure per l'istruzione e l'educazione più importanti precedentemente messe a punto. Questa ristrutturazione unifica il *National Curriculum Framework for all* del 2012 (tr. Struttura del curriculum nazionale per tutti), il *National Literacy Strategy for All* pubblicato nel 2014 (tr. Strategia dell'alfabetizzazione di tutti), lo *Strategic Plan for the Prevention of Early School Leaving* del 2014 (tr. Strategia per la prevenzione dell'abbandono scolastico prematuro) e la *Strategy for Lifelong Learning* (tr. Strategia dell'apprendimento permanente) sempre del 2014. Tale ristrutturazione era stata pianificata per offrire possibilità e crescita a tutti coloro che costituiscono la popolazione maltese, a prescindere dalle loro diversità di status socio-economico, culturali, etniche, religiose, di genere e di status sessuale. Adottando questa misura il Ministro Evarist Bartolo cerca di rendere l'apprendimento un'esperienza piacevole e desiderabile, un'opportunità per chi la compie, un'esperienza che incoraggia lo studente alla creatività, all'alfabetizzazione critica, all'imprenditorialità e all'innovazione a tutti i livelli. In linea con i parametri internazionali e gli obiettivi europei, il governo maltese si prefigge di:

- ridurre il gap educativo tra maschi e femmine e tra gli studenti delle diverse scuole, migliorare il rendimento scolastico, incrementare il livello di alfabetizzazione nelle competenze tecnico-matematico;
- sostenere il successo scolastico delle fasce deboli (a rischio di povertà, con un basso background socio-economico) e ridurre l'incidenza, relativamente alta, dei giovani che lasciano la scuola presto;
- aumentare la partecipazione all'apprendimento permanente e all'apprendimento degli adulti;
- innalzare i livelli di conseguimento e rendere desiderabile l'istruzione e la formazione terziaria e professionale.

Dopo questo breve excursus storico-legislativo in cui sono state presentate le principali 'azioni legislative' che hanno portato la scuola di questi tre paesi europei al processo di inclusione, nel prossimo capitolo si passerà a presentare la metodologia utilizzata per la raccolta e per l'analisi dei dati.

Capitolo 5. LA METODOLOGIA

5.1 Introduzione

Lo studio è volto a comprendere e valutare l'ipotesi della ricerca attraverso vari strumenti: interviste audio-video registrate, osservazioni, foto, appunti riportati su diari di bordo, moduli per la raccolta dati, focus group.

Oltre ad una breve rassegna teorica che aiuta a chiarire e a sostenere le decisioni prese, e che guida lo sviluppo delle domande e i passaggi verso le risposte presentate nei prossimi capitoli, specifiche considerazioni riguardano la fattibilità della ricerca, precedentemente rilevata attraverso uno studio pilota. In questo capitolo, dunque, si illustreranno gli strumenti di ricerca utilizzati per raccogliere e analizzare i dati, gli elementi che sottolineano il rigore scientifico seguito nella ricerca, ossia la scelta dei casi studiati e il metodo di selezione, e infine si chiarirà la validità e l'affidabilità della ricerca.

5.2 Le domande della ricerca

Per rispondere alla domanda: «*Ci sono elementi riconoscibili di DM nelle scuole studiate?*», ve ne sono altre che guidano la ricerca e sono:

- *Come vengono gestite le diversità nelle classi scelte inserite in contesti scolastici irlandesi, italiani e maltesi individuati?*
- *Quali possono essere gli aspetti comuni che rendono efficaci le attività di questi contesti scolastici?*

È importante far notare che quando si esegue una ricerca qualitativa, spesso è difficile arrivare a risposte definitive. I risultati possono essere influenzati da numerose variabili, difficili da prevedere e da interpretare. Inoltre, la loro distanza dal risultato atteso, ossia la varianza attribuita a qualsiasi variabile, in questi casi generalmente è piccola.

Un progetto di ricerca aiuta a trasformare le domande e le ipotesi di ricerca in sforzi reali (Robson, 2004). È stato considerato della massima importanza l'identificazione di un disegno appropriato allo studio o "idoneo allo scopo" (Cohen, Manion & Morrison, 2007, pag 165). La consapevolezza dei diversi approcci è fondamentale per il ricercatore. Egli scegliendo un progetto qualitativo, per sua natura aperto e flessibile, a scapito di un progetto più rigido e fisso com'è quello quantitativo, si propone da una parte di esplorare ed apprendere le complessità di specifiche esperienze, dall'altra di fornire spiegazioni ai fenomeni sociali o umani che rileva (Denzin & Lincoln, 2005; Creswell, 2007; Langdrige, 2007; Willig, 2008; Briggs, Dominique, 2014).

Durante questo percorso l'interesse principale del ricercatore è consistito nello scoprire quelle pratiche che possono rendere la scuola un luogo in grado di garantire a coloro che la popolano - in particolar modo agli studenti che ne sono il maggior numero e i principali fruitori, a prescindere dalle particolarità e/o diversità di ognuno - una risposta formativa che agevola il processo educativo e di apprendimento.

Tra le tante scuole presenti sul territorio dei paesi coinvolti ne sono state prese solo alcune, una per ogni paese. Tale scelta è scaturita proprio dalle caratteristiche del progetto, che per evitare tempi estesi, è stato concentrato su di una raccolta dati focalizzata e su particolari approfondimenti nell'analisi degli stessi. Infatti, «mentre, i ricercatori quantitativi cercano l'ampiezza, i ricercatori qualitativi si sforzano di approfondire» (Wimmer e Dominick, 1994, p.140).

5.3 La ricerca qualitativa: una prospettiva teoretica

Per uno studio che si prefigge di comprendere e spiegare come funziona il fenomeno oggetto di questa ricerca, una ricerca qualitativa potrebbe essere lo strumento adeguato. L'insieme di pratiche interpretative e materiali che si raccolgono consentirebbero di perseguirne il fine.

Gli strumenti impiegati sul campo (interviste, discussioni tra i ricercatori, osservazioni, fotografie, registrazioni, diari su cui annotare, formulari) hanno permesso di trasformare le pratiche studiate in rappresentazioni.

A questo livello, la ricerca qualitativa implica un approccio interpretativo e naturalistico al mondo. Ciò significa che i ricercatori qualitativi⁷² studiano calandosi nel contesto naturale dove si verifica il fenomeno, tentano di dare un senso e/o di interpretare i fenomeni secondo il significato dato dalle persone. Nella ricerca qualitativa ogni pratica rende il mondo visibile in un modo diverso (Denzin e Lincoln, 2000).

Questa metodologia viene scelta perché consente lo studio dei fenomeni che si svolgono negli ambienti naturali e nelle situazioni di vita reale (Kelly, deVries-Erich, Helmich, Dornan, King, 2017). Secondo Maxwell (2005) con la ricerca qualitativa è possibile comprendere il senso delle esperienze umane dall'interno del contesto nel quale si verificano. Essa rende possibile la comprensione della prospettiva dell'esperienza umana studiata attraverso la creazione di modelli di comportamento umani simili alle leggi universali. Quindi, usando la ricerca qualitativa si studiano i fenomeni sociali, le loro impostazioni naturali e il tentativo di dare un senso o di interpretarlo secondo i significati che le persone coinvolte nella ricerca attribuiscono (Denzin e Lincoln, 1998).

In questo contesto, grazie agli strumenti della ricerca qualitativa è stato possibile far affiorare percezioni, atteggiamenti, idee personali e della comunità. L'intento era comprendere com'è gestita la diversità in quelle realtà scolastiche segnalate per le loro buone pratiche inclusive.

Alcune persone sono state intervistate. Le loro parole (durante e fuori l'intervista), le osservazioni di ciò che accadeva nei luoghi visitati, le esperienze vissute, i sentimenti provati e le riflessioni, costituiscono la documentazione principale della ricerca e ciò che la supporta.

Il metodo qualitativo è risultato quello più adatto a rispondere alle domande di una ricerca che accoglie e tenta di dare qualche timida risposta alla sfida che il grande tema della diversità pone all'interno della scuola e della società.

Con rispetto e discrezione, per brevi periodi, i ricercatori hanno fatto parte di questi ambienti. L'accesso nelle scuole segnalate per il loro modo di rispondere alle sfide che pone la diversità sociale, politica, culturale, di valori economici e di genere, ha reso possibile perlustrare realtà simili ma diverse tra loro.

L'interesse volto alla comprensione della gestione della diversità in questi ambienti scolastici, caratterizzati per la loro alta incidenza di diversità, come sostengono i teorici critici, è l'espressione di un'opinione attraverso una ricerca che di per sé è un atto etico e politico (Roman e Apple, 1990) finalizzato a realizzare giustizia sociale. La ricerca qualitativa influenzata dalla teoria critica è interessata ai valori sociali, al modo in cui essi vengono proposti nelle scuole e al modo in cui le persone producono le loro scelte e le azioni nella società (Weiler, 1988; Bogdan e Biklen, 2007). Il paradigma della teoria critica è appropriato per uno studio che si propone di esaminare come è vissuta la scuola da parte di chi opera e vive *in e per* essa, di come seleziona, di come si prendono le decisioni legate a questioni come: "razza", classe sociale, lingue, religioni, cultura, stili di apprendimento..., a

⁷² Per eventuali approfondimenti relative alla ricerca qualitativa e quantitativa consultare: Maxwell, 2005; Denzin e Lincoln, 1998; Terreblance e Durkheim, 1999; Patton, 2002; Pope et al, 2007; Kelly, deVries-Erich, Helmich, Dornan, King, 2017)

quelle che in certi casi appaiono purtroppo come “questioni aperte” e perciò a cui prestare attenzione e su cui intervenire convenientemente.

Griffin (1986) afferma che le tecniche quantitative sono diverse dai metodi qualitativi. Spiega che mentre le prime favoriscono un approccio positivista sviluppato dalle scienze naturali, il metodo qualitativo, grazie alla sua flessibilità, promuove l'uso di un'intervista semi-strutturata che include un numero di domande pre-selezionate e utili a migliorare la raccolta di dati.

Miles e Huberman (1994), sostengono la ricerca qualitativa soprattutto in quelle aree di ricerca più sensibili e complesse. Skinner, Furrer, Marchand, Kindermann (2008) raccomandano questo approccio poiché offre ai partecipanti l'opportunità di articolare percezioni e interpretazioni personali e, di conseguenza, di arrivare ad un significato autentico adatto alla costruzione di una definizione della realtà soggettiva. L'approccio qualitativo crea spazio e opportunità per raccogliere dati che si perderebbero diversamente: storie che arrivano durante la conversazione, dati osservati, immagini, ecc... Ad esempio, durante le interviste venivano espresse opinioni, talvolta si riportavano esperienze apparentemente scostanti dal focus, poi, però, in fase di analisi, anche quelle informazioni hanno avuto il loro peso. Nella fase preliminare alle interviste gli intervistatori-osservatori-ricercatori, con l'intento di ridurre l'impatto della loro presenza hanno frequentato l'ambiente ospitante e laddove possibile le persone da intervistare e sin da subito ognuno annotava ciò che riteneva rilevante ai fini del tema. L'approccio qualitativo offre la possibilità di prendere dalle esperienze, dalle sfumature dei partecipanti e delle situazioni a cui viene data particolare attenzione. L'attenzione qui viene posta alle parole piuttosto che ai numeri (Maxwell, 2005).

5.4 Il paradigma costruttivista

Nelle scienze sociali i sistemi filosofici fondamentali che distinguono gli approcci alla ricerca sono indicati come paradigmi di ricerca (Guba e Lincoln, 1994): insiemi di credenze e sentimenti di base sul mondo e su come esso dovrebbe essere studiato. Il paradigma teorico fornisce un quadro per l'intero processo di ricerca (Creswell, 1998; Guba e Lincoln, 1994; Guba, 1990). Ogni paradigma contiene un insieme di ipotesi coerentemente correlate in un modo unico, aventi implicazioni pratiche per la condotta, l'interpretazione e l'utilizzo della ricerca (Guba e Lincoln, 1994).

Secondo Abbott (2004), un progetto di ricerca fa parte di un quadro strategico. Esso prevede una serie di azioni che fungono da ponte tra le domande di ricerca, lo sviluppo e l'implementazione della ricerca stessa. Poiché il paradigma informa l'intero processo di ricerca, secondo Corbetta (2014), la sua scelta è fondamentale. Scegliere di rifarsi ad un paradigma di ricerca interpretativa e ad aspetti di un paradigma della teoria critica ha significato scegliere di dare importanza ai processi dialogici, alle esperienze e all'interpretazione, ha consentito la misurazione della comprensione delle figure (la maggior parte delle quali intervistate nel proprio ambiente).

La prospettiva teorica *costruttivista* è stata individuata e condivisa con la tutor e alcuni colleghi ricercatori⁷³ originari dei paesi europei dove s'è svolta la ricerca. L'individuazione della lente da usare, oltre a definire la prospettiva da cui guardare, l'oggetto di studio, ha guidato verso i fatti da considerare e verso la formulazione di ipotesi di lavoro, ha orientato verso i metodi e le tecniche di ricerca utilizzati (di cui si parla in seguito). Il paradigma costruttivista ha indicato direzione, norme a cui rifarsi nelle

⁷³ Ricercatori accomunati da uno stesso percorso formativo specializzante-professionale antecedente alla ricerca.

scelte e i criteri da adottare; ha funto da chiave di lettura per individuare e accedere ai problemi; ha agevolato la selezione delle tecniche più adatte a far emergere individuare e a sciogliere i nodi che il costruito della diversità pone. Esso ha permesso di fornire risposte a quesiti sulla diversità relativi al (Mannetti, 2014; Murray, Sinclair, Cooper, 2001):

- punto di vista ontologico. Si è dimostrato che il valore posseduto da ogni scuola e ogni partecipante incontrato, intervistato e osservato, sta nell'unicità e nell'irripetibilità della singola realtà percepita e vissuta;

- punto di vista epistemologico, che ha permesso di scoprire come funzionano i processi di conoscenza costruttivi, come essi possano dar luogo a cambiamenti che tendono ad evolvere in una *win-win situation* o gioco a somma diversa da zero (VonNeumann, 1944; Nash, 1950);

- punto di vista metodologico, che ha permesso di scoprire e raffinare ancor meglio tecniche e strategie per conoscere e far conoscere.

Il costruttivismo assume l'esistenza di un mondo di realtà individuali, influenzate dall'ambiente e dalle esperienze che a loro ne sono influenzate. La realtà, dunque, dal punto di vista costruttivista, è il risultato di interazioni. Come dice Watzlawick (1988) è *La realtà inventata*, dal significato semantico e dalla struttura sintattica, nella forma e nel contenuto. Tale paradigma prevede che cambi chi avvia la ricerca, così come coloro che vi partecipano e che l'alimentano.

5.5 Presentazione delle figure intervistate

I ricercatori dell'*University of Malta* e del *Dublin City University*, persone con cui era attivo un rapporto di collaborazione, hanno identificato le autorevoli figure istituzionali da intervistare. Queste, poi, hanno suggerito le scuole che dal loro punto di vista potevano contribuire in maniera più ampia alla presente ricerca. Queste figure, scelte soprattutto per l'importante incarico che hanno nei e per i diversi sistemi scolastici, non svolgono lo stesso ruolo:

a) in Irlanda è stata intervistata una delle Manager del dipartimento governativo *Health information and Quality Authority* (HIQA) a capo della sezione che ha il compito d'ispezionare che nelle strutture pubbliche che si occupano d'infanzia siano garantiti i diritti dei bambini, a prescindere dalle abilità, dalla lingua, dalle origini (residenti, stranieri, travellers), dallo status socio-economico, dal credo religioso e politico, ecc... Il team di ispettori che coordina si preoccupa di accertarsi che nelle varie strutture pubbliche presenti sul territorio (scuole, ospedali, parchi...) vengano rispettati gli standard di garanzia per i diritti dei minori. Il suo ruolo le permette di avere chiaro il panorama locale e nazionale. I dati ricavati dalle ispezioni, oltre a fornire indicazioni alle strutture nel caso non fossero in regola, sono riportate tutto al *Minister for Children and Youth Affairs* che provvede a colmare i gap legislativi o a migliorare ciò che esiste già;

b) in Italia, invece, ci si è rivolti al Responsabile dell'Inclusione dell'*Ufficio Scolastico Regionale* delle Marche. Questa figura svolge il compito di mettere in contatto il ministero con gli Ambiti Territoriali della Regione Marche. Infatti, da una parte, accoglie e divulga a livello locale le misure e le iniziative in tema di diversità e inclusione emanate dal ministero; dall'altra, essendo in contatto con i corrispondenti a livello provinciale, questa figura ha un'ampia conoscenza delle politiche previste dal governo centrale e delle attività che possono essere promosse a livello locale da parte della provincia e delle singole scuole che godono di autonomia. In altre parole, è la figura interposta tra il MIUR e gli Ambiti Territoriali, prima USP;

c) a Malta è stato scelto il direttore del Dipartimento dell'Educazione, che si occupa dell'*Access Education*. È una persona che da tanto fa ricerca sul fenomeno della diversità e studia come consentire l'inclusione scolastica a chiunque. Inoltre, è colui che ha chiaro il quadro delle scuole presenti su tutto il territorio essendo il coordinatore della formazione degli insegnanti ed è in diretto contatto con il Ministero dell'Educazione proprio per la capillarità di questa sua funzione;

La scelta di tali figure è avvenuta soprattutto in considerazione delle differenze esistenti nei tre sistemi scolastici esaminati. Esse, oltre a fornire utili informazioni riguardanti il sistema dal macro al micro, avendo una visione a 360° hanno potuto segnalare le realtà scolastiche più adatte allo scopo della ricerca.

Dopo averle incontrate, infatti, si sono presi i contatti coi dirigenti ed è stato fissato un incontro illustrativo dei dettagli del progetto. Il passo successivo, seguendo la stessa modalità logica di selezione del campione, è stato compiuto dai dirigenti scolastici che hanno individuato e presentato le altre figure da intervistare previste nella ricerca. Essi però, relativamente all'individuazione degli studenti da intervistare avevano un'unica condizione, ossia, che frequentassero il secondo anno della secondaria. Questa richiesta era stata avanzata perché in tutti e tre i sistemi scolastici gli studenti si trovano allineati per età e anno di frequenza. Oltre ad intervistare le figure istituzionali che hanno consigliato le scuole e ad intervistare i dirigenti degli istituti, al fine di avere prospettive varie dello stesso fenomeno, in fase di progettazione è stato stabilito di intervistare in ogni scuola anche un insegnante, un membro dello staff, un alunno e un genitore.

Complessivamente, sono state 18 le interviste ufficiali, anche se le persone intervistate sono state 20. Di queste, 17 femmine e tre maschi (la figura istituzionale maltese nel ruolo di direttore e docente alla facoltà di educazione dell'Università di Malta, il genitore della scuola irlandese di etnia africana e di religione musulmana e l'alunno della scuola maltese di etnia sahariana).

Durante le interviste lo studente maltese e sua madre (signora maltese di etnia caucasica sposata con un uomo di origini egiziane e di professione insegnante) e il genitore irlandese, di professione formatore per lo sviluppo educativo, e sua figlia (originari del Gana, di etnia africana), hanno dichiarato di essere praticanti della religione musulmana; in più, l'insegnante della scuola Irlandese ha riportato di essere di origine francese; mentre, la figura dello staff della scuola italiana, la vice-preside, si è presentata come affetta da dislessia.

Per completare il quadro degli intervistati bisogna ricordare che anche la signora italiana, intervistata in qualità di mamma di uno studente iscritto al secondo anno con certificazione di Disturbo Specifico dell'apprendimento, è un'insegnante della stessa scuola dove sono state fatte le interviste. Infine, per quanto riguarda il ruolo svolto dalle figure dello staff, vediamo che per la scuola italiana e quella irlandese sono state indicate le vicepresidi, mentre per la scuola maltese è stata la *Guidance teacher*, ovvero un'insegnante col ruolo di guida, una sorta di consulente a cui possono rivolgersi gli studenti.

In sintesi, la modalità con cui sono state selezionate le tre scuole e le figure intervistate ha seguito un criterio tutt'altro che probabilistico. Attraverso una "scelta ragionata", discussa con i colleghi delle Università straniere (osservatori/intervistatori, partecipanti attivi alla ricerca) con cui si è collaborato per quasi tutta la durata della ricerca, sono state individuate le figure istituzionali intervistate. Grazie ad esse si è giunti nelle scuole. A questo punto il ruolo del dirigente è stato centrale, dopo avergli illustrato la ricerca ed averlo intervistato, seguendo personali criteri ha messo in contatto con le altre figure d'interesse da intervistare.

5.6 Gli strumenti e i metodi per la raccolta e l'analisi dei dati

In fase preliminare il piccolo gruppo di ricercatori-osservatori-intervistatori ha dato luogo ad un *mini focus group* nel quale è stato stabilito di optare per il paradigma epistemologico costruttivista (Nardone, Watzlawick, 2005). Solo successivamente sono stati individuati i concetti da sondare durante le interviste, riassumibili in nove/dieci domande di seguito illustrate. Per la raccolta dati gli strumenti utilizzati sono stati: l'osservazione, l'annotazione su di un diario (di ciò che si osservava, delle scelte e dei cambiamenti), un formulario per i dati demografici compilato dalle segreterie scolastiche, foto scattate dai ricercatori e la raccolta di materiale pubblicitario utilizzato dalla scuola.

5.6.1 Studio pilota

È uno studio preliminare che mira ad esaminare le componenti cruciali di quella che sarà la ricerca. Esso può svolgere un ruolo molto importante prima della ricerca vera e propria, poiché valuta la fattibilità della ricerca, ossia, quella che è la componente cruciale che verrà testata e dichiarata. I risultati di uno studio pilota dovrebbero essere letti attentamente. Essi, sebbene presentino spesso risultati relativi all'efficacia degli interventi, questi risultati dovrebbero essere interpretati solo come "potenzialmente efficaci". Dopo l'interpretazione dei risultati rilevati con lo studio pilota si può concludere se la ricerca che si intende realizzare:

- a) è fattibile;
- b) è fattibile, ma con modifiche;
- c) è fattibile senza modifiche;
- d) è fattibile con un attento monitoraggio (Moore, Carter, Nietert, Stewart, 2011).

Eventualmente ci fossero modifiche da apportare al progetto, queste dovrebbe essere chiaramente definite.

Nello specifico, per lo studio pilota preliminare alla presente ricerca è stata contattata e coinvolta una scuola secondaria di Macerata. Utilizzando la stessa procedura, poi applicata nella ricerca, anche qui si è proceduto: chiedendo al Dirigente Scolastico di intervistare alcune figure della scuola e ponendogli la stessa condizione relativamente all'anno di corso dello/a studente/essa da intervistare (che fosse del secondo anno). Dopo il consenso del Dirigente, lo studio pilota è seguito con le interviste alle figure che ricoprivano gli stessi ruoli di quelle successivamente interrogate nelle scuole partecipanti alla ricerca. La popolazione dello studio pilota, ovvero, il campione, come riferiscono Lancaster, Dodd, Williamson (2004) è stato lo stesso dello studio principale, almeno per quanto riguarda il ruolo svolto e l'anno di corso.

I partecipanti allo studio pilota, in linea con quanto indicato dalle buone pratiche, non sono stati inseriti nello studio principale, poiché la consapevolezza delle richieste della ricerca avrebbe potuto modificare le informazioni (i dati) da raccogliere. La scuola che ha partecipato per l'Italia non è stata la stessa del progetto pilota. Lo studio pilota condotto è stato utile per verificare e valutare: l'adeguatezza degli strumenti da utilizzare nella ricerca, il ruolo delle persone che l'hanno permessa realizzandola, il modo in cui è stata pianificata, o come dovrebbe essere pianificata, la fattibilità di alcuni componenti cruciali dello studio vero e proprio. Ragionando su queste ragioni si può constatare che esse sono in linea con i quattro aspetti individuati da Van Teijlingen, Rennie, Hundley, Graham, (2001), che sono:

- a) *il processo*, che valuta la fattibilità delle fasi chiave dello studio. Nella ricerca in questione ha

riguardato: la verifica degli strumenti, ulteriormente specificati e messi a punto, il "come" svolgere le osservazioni (si è pensato di munire gli osservatori di un Diario di Bordo dover riportare i dati osservati), i dati demografici da raccogliere con il formulario compilato dalle segreterie scolastiche;

b) *le risorse*, è stato valutato il tempo necessario per completare lo studio principale e l'effettiva efficacia delle attrezzature utilizzate;

c) *la gestione*, ad esempio dei dati e del team che ha contribuito allo studio. Nello specifico, in seguito allo studio pilota, è stato più chiaro il ruolo che le figure coinvolte (i colleghi: osservatori e intervistatori) avrebbero dovuto svolgere;

d) *la scientificità*, si valuta la ricerca e gli effetti che determina.

In questo caso, nella fase dello studio pilota, è stato possibile comprendere che la ricerca in questione era possibile. I modi e gli strumenti utilizzati per prendere i contatti, raccogliere i dati e registrarli, consentivano di perseguire lo scopo per cui erano stati messi a punto.

5.6.2 L'intervista semi-strutturata

In fase iniziale i ricercatori dei diversi paesi hanno tenuto un *mini focus group* da cui sono emersi dubbi costruttivi che hanno permesso di capire: come arrivare alle strutture da coinvolgere? Come elaborare le interviste? Quale tipo di intervista utilizzare: strutturata, semi-strutturata o libera? Quali domande fare nelle interviste per indagare sul tema? Come ridurre l'effetto dell'osservatore (Holden, 2001)? Come consentire all'intervistato di sentirsi libero di esprimere tutto quello che desidera? Di quali strumenti avvalersi per registrare i dati ed eventualmente l'effetto dell'intervistatore? Come evitare la dispersione di dati complementari, che contribuirebbero a dar valore alla ricerca?

Le fasi preliminari all'intervista prevedevano la stipula – seppur ufficiosa (attraverso mail private) - del contratto di cooperazione. Ai dirigenti scolastici, oltre alle procedure da seguire, sono stati illustrati anche gli obiettivi e l'utilizzo delle interviste da fare alle persone che avevano individuato. Prima che venisse firmato il consenso per la privacy e l'autorizzazione all'effettuazione di riprese audiovisive, l'intervistatore, facendo molta attenzione al linguaggio che doveva essere facilmente comprensibile, forniva le informazioni necessarie alle persone individuate dal dirigente.

Ad esempio, il modo e il linguaggio utilizzato per spiegare agli studenti (minori col nulla-osta genitoriale) che dovevano firmare il modulo della privacy, era molto diverso dal modo e dal linguaggio utilizzato con i loro educatori.

Durante la maggior parte delle interviste erano presenti tutti e tre i ricercatori che facevano un lavoro di squadra. Ogni osservatore-intervistatore-ricercatore metteva in atto un ruolo specifico: c'era chi si occupava della videocamera, chi preparava e faceva firmare i moduli della privacy e chi si preparava per fare l'intervista. Tuttavia, la mansione che svolgevano non limitava l'osservazione e l'ascolto dell'intervista. Il clima che si creava in quei momenti non impediva di fare domande e/o richiedere approfondimenti su punti specifici. Come in fase preliminare, anche durante l'intervista, particolare attenzione era data al linguaggio costantemente adattato alla persona da intervistare. Si cercava in tutti i modi di rispettare l'altro e di farlo sentire a proprio agio. Creando un clima disteso si permetteva un'espressione più libera, più spontanea, più sincera: condizioni che favoriscono l'attendibilità dei dati.

L'intervista è stata lo strumento principale del presente studio. La tipologia di ricerca ha fatto propendere verso un'intervista qualitativa, ossia, una forma di conversazione pianificata, la stessa che in ambito clinico si usa nella diagnostica. L'intervista qualitativa, essendo basata sull'interazione tra due o

più persone, va al di là dello scambio spontaneo della conversazione quotidiana. Trattandosi di uno strumento professionale, l'intervista semi-strutturata permette di acquisire dati che consentono una maggiore conoscenza sul tema. In questo caso, l'ascolto interattivo tra intervistato e intervistatore (Kvale, 2007) ha fornito maggiori informazioni sulla diversità e sui modi per gestirla in ambito scolastico.

Tra le diverse interviste qualitative si è optato per l'intervista semi-strutturata perché le informazioni da ottenere riguardavano esperienze, percezioni e opinioni degli intervistati (Legewie, 2006). Dunque, c'era bisogno di uno strumento di indagine flessibile che consentisse di accogliere la narrazione dall'intervistato (Flick, 2008; 2009), ovviamente declinato in relazione al modello epistemologico di riferimento.

Le interviste eseguite avevano inizio sempre con una *fase di apertura*, durante la quale si poteva parlare di qualsiasi cosa: prevedevano una "comunicazione quotidiana casuale" o *small talk*. In questa fase in cui si parla di banalità, in realtà, si crea un'atmosfera favorevole all'intervista, poiché si riduce la tensione che intervistatore ed intervistato possono provare, allo stesso tempo possono emergere informazioni contestuali che pur prescindendo dal contenuto verbale, comunque, possono essere di utilità allo scopo scientifico. La fase successiva, quella *di orientamento*, prevedeva spiegazioni da dare all'intervistato sul tema della ricerca e sullo scopo e l'utilizzo dei dati raccolti. Al fine di acquisire il maggior numero di informazioni utili da questo strumento, oltre a tenere un atteggiamento flessibile e aperto, è opportuno seguire delle *linee guida* (Corbetta, 1999; Kanizsa, 1993):

- a. le domande vanno formulate scandendo in maniera chiara le parole;
- b. è opportuno evitare più domande per volta;
- c. si fa attenzione a non porre domande con risposte "sì" o "no";
- d. le domande devono essere brevi, chiare e dirette;
- e. bisogna evitare termini ambigui o interpretabili;
- f. si fa attenzione a non usare termini che possono veicolare significati morali;
- g. le domande devono essere prive di riferimenti valoriali positivi o negativi, del tipo: "Non credi...?", "Potrebbe essere che...?"

Nello specifico, le domande formulate sono state circa una decina e sono state le seguenti:

- 1) Dal suo punto di vista, cosa significa Diversità (D)?
- 2) Chi può essere considerato Diverso (D)?
- 3) Nella (sua) scuola (comunità) ci sono persone/alunni D (di altre nazionalità; svantaggiati economicamente; provenienti da altre regioni; di altro gruppo etnico; disabili o con abilità particolari; di altre religioni; provenienti per esempio da case famiglia, riformatori, ecc; alunni con particolari certificazioni; particolarmente dotati)?
- 4) Cosa può comportare una persona D nella scuola?
- 5) Dal suo punto di vista come sono considerate le D (dagli altri, nel suo stato, nella sua città, nella sua scuola)?
- 6) Le è capitato di parlare di questioni relative a D? Se sì, di quali in particolare?
- 7) Avete adottato misure/progetti per gestire le D in ambito scolastico? Se sì, cortesemente potrebbe parlarne? (A livello nazionale, comunale, scolastico, a breve, medio e lungo termine, per specifiche diversità, per le diversità in generale)
- 8) Dal suo punto di vista stanno dando risultati? Se "sì": quali? Se "no": perché?
- 9) Dal suo punto di vista cosa si potrebbe fare a livello di (singola scuola, comunità, nazione) per migliorare la gestione delle diversità?

10) Per piacere potrebbe indicarmi una scuola che abbracci le varie forme di D? (Domanda rivolta solamente alla figura istituzionale).

Coerentemente col paradigma costruttivista, ponendo tali domande, l'intervista diventava uno strumento per esplorare il modo in cui si percepisce il "mondo", allo stesso tempo, rappresentava un modo per far emergere le reazioni a tali percezioni (Nardone, 1998): percezioni e reazioni autoriverberantesi che finiscono per alimentare aspettative e credenze.

L'intervista semi-strutturata, seppur lo strumento principe di questa ricerca, tuttavia non è stato il solo. Gli altri strumenti usati per la raccolta dati che verranno illustrati sono stati: l'osservazione, le annotazioni su di un diario da parte degli osservatori e la compilazione di un formulario da parte delle segreterie scolastiche.

5.6.3 Osservazione e diario di bordo della ricerca

Per circa sette giorni non consecutivi, per varie ragioni (portare un documento, andare a parlare per organizzarsi), il team internazionale di ricercatori (o in coppia o in tre, specialmente durante le interviste) si recava nelle scuole

Nonostante la non ufficialità, ogni momento era un'occasione per fare osservazioni che si riportavano su di un quadernino degli appunti. Nel primo *mini focus group* i ricercatori, in comune accordo, infatti, decisero di mantenere una sorta di *diario di bordo* della ricerca. Adottare un tale strumento significa evitare il rischio di dimenticare e/o trascurare importanti dettagli, che possono essere rivisti, riordinati e confrontati con gli appunti presi dagli altri osservatori (Macrì, Tagliaventi, 2000).

Quando tutto può essere un dato, nei momenti topici i sensi sono al massimo dell'allerta. Anch'essi, infatti, diventano mezzi per raccogliere informazioni. Anzi, quando si studia un gruppo nel proprio ambiente naturale, come insegnano i padri dell'antropologia Boas e Malinowski⁷⁴, tale strumento, essendo tra i meno invasivi, sono quelli da privilegiare. Con le persone incontrate si instaurava un contatto diretto e personale al fine di attenuare le variabili che possono interferire nella ricerca. Per semplificare la raccolta di dati attendibili e ridurre l'effetto che può provocare la presenza dell'osservatore è necessario tenere sotto controllo quelli che sono ritenuti i tre pilastri della ricerca: il linguaggio, la relazione e la strategia (Nardone, Watzlawick, 2005).

L'utilizzo di un linguaggio che ricalchi quello usato dall'interlocutore, un'adeguata relazione, il ricorso a tecniche e strategie comunicative, costituiscono quei pilastri che agevolano il processo di familiarizzazione necessario alla raccolta di dati attendibili. Nei periodi di visita, infatti, i ricercatori dopo essere stati accolti trascorrevano con le varie figure un discreto numero di ore (in alcune giornate qualcuno ha dedicato anche tutta la mattinata). In queste contingenze si aveva modo di percepire e vivere situazioni vicine a quelle quotidiane. Subito dopo, era diventata consuetudine, discutere le osservazioni e verificare gli appunti annotati: si confrontavano analogie e differenze. Il più delle volte, in queste circostanze, i ricercatori riscontravano coincidenze, sia negli appunti sia nelle ipotesi formulate per spiegare ragioni/motivazioni dei comportamenti, verbali e non, manifestati e annotati. In sintesi, gli appunti di ognuno hanno rappresentato uno strumento di verifica dei dati raccolti o da raccogliere. Avevano l'obiettivo di valutare il livello di coesione tra quanto riportato nelle interviste e

⁷⁴ Boas (nel 1886 studiò gli indiani della costa occidentale degli USA) e Malinowski (nel 1914 visse tra gli abitanti delle isole Trobriand della Nuova Guinea) erano antropologi che sul campo svolsero le loro ricerche usando i sensi e gli strumenti della carta e penna.

quanto poteva apparire nelle condizioni di maggior naturalezza dei soggetti coinvolti. Le percezioni, i valori, le credenze di quelli che popolano l'ambiente e di tutti quelli che si incontrano possono essere più o meno informati, possono cadere sotto l'occhio o a portata di orecchio del ricercatore e possono apportare dati e contribuire al quadro complessivo (Corbetta, 1999).

5.6.4 Focus Group

Il focus group è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, invitate da uno o più moderatori a parlare tra loro, in profondità, dell'argomento oggetto di indagine. Nasce negli Stati Uniti ad opera di due sociologi degli anni '40 del Novecento, K. Levin e R. Merton, ma se ne inizia a parlare nei termini che conosciamo nel 1946 (Merton, Kendall, 1946). È una tecnica qualitativa utilizzata nelle ricerche delle scienze umane e social. Un gruppo di persone intraprendono una discussione tra "pari" è invitato a parlare, discutere e confrontarsi su di un tema. Le domande sono poste in modo interattivo, in modo che i partecipanti al gruppo possano comunicare liberamente tra loro, ma seguiti dalla supervisione di un conduttore/ricercatore che limita la sua influenza (Corrao, 2013).

Nei momenti topici, ad esempio, in fase di partenza, per stabilire il paradigma e formulare le domande per le interviste, col *mini focus-group* (Krueger, Casey, 2009) i ricercatori si schiarivano le idee e/o trovavano soluzioni ai temi, valutavano le criticità, consideravano gli aspetti che avrebbero potuto inficiare sull'attendibilità dei dati e dunque sulla validità della ricerca. Anche attraverso skype call dalla durata variabile (da un'ora a massimo due ore e mezza), ognuno appuntava i dati ritenuti utili e su cui riflettere individualmente. In altre parole, col mini focus group, i ricercatori che hanno collaborato alla ricerca raggiungevano gli obiettivi prefissati.

La stessa cosa, ma con persone diverse, è stata fatta in fase di analisi dei dati, per individuare i *theme analysis*. In questa circostanza, un gruppo di studenti iscritti al corso di laurea per Assistenti Sociali presso l'Università di Macerata, durante il laboratorio previsto per la disciplina di Metodi dei processi psicologici insegnata dalla prof.ssa Paola Nicolini, coordinati dall'ideatore del progetto di ricerca hanno partecipato a *focus group* aventi lo scopo di individuare i temi emergenti dalle interviste. I partecipanti al laboratorio sul "Diversity Management scolastico", essendo numerosi sono stati suddivisi in tre sottogruppi. Dopo aver illustrato il tema, i compiti, il metodo e gli strumenti da utilizzare, ad ogni sottogruppo sono state assegnate le sei interviste già trascritte raccolte in ognuna delle scuole visitate. I ragazzi, inizialmente erano 20, poi una si è ritirata. Dunque, in un gruppo, quello che ha lavorato sulle interviste raccolte nella scuola italiana, due studenti si sono occupati della stessa intervista.

In questo focus group, a differenza del mini focus group in cui il rapporto era tra pari, il ricercatore guidava in maniera esplicita la conversazione, favoriva la discussione e agevolava la partecipazione di tutti, evitava che la discussione fosse dominata da un leader. Tutto questo cercando di mantenere una posizione di neutralità ed evitando di esprimere opinioni e valutazioni personali. Durante i focus group, in qualsiasi forma essi fossero, agli occhi degli esperti balzava la regola della Gestalt secondo la quale «il tutto è più della somma delle parti» (Zerbetto, 1998).

Tuttavia, in entrambi i tipi di focus group, seppur in maniera più o meno evidente, la funzione di moderatore era svolta dalla stessa persona (Krueger, 1994), che anche grazie a questo ruolo che svolgeva, deteneva il maggior numero di informazioni ed aveva il quadro del lavoro svolto e da svolgere.

Il focus group consente di rilevare informazioni e dati utili. In fase di discussione di gruppo, infatti, sul tema oggetto della ricerca si riescono a definire meglio i vari problemi e/o gli obiettivi da raggiungere. Si mettono in evidenza le priorità, i nuovi elementi su cui riflettere facendo ipotesi circa i temi emergenti (Zammuner, 2003). In altri termini, si crea la possibilità di attingere dalle valutazioni, dai giudizi, dalle opinioni di tutti quelli che contribuiscono, più o meno direttamente si raccolgono informazioni sul tema, che in questo caso riguardava la Diversità e come essa viene gestita nelle specifiche realtà oggetto dello studio (Bertin, 2017).

Dunque, quest'ennesimo utile strumento, aggiungendosi ai due precedenti andava a completare la triangolazione e forniva feedback utili a formulare ipotesi di lavoro, a conoscere gli effetti di quanto progettato ed eseguito, a testare in via preliminare il disegno, a discutere al fine di perfezionare gli strumenti nella fase dello studio pilota, a dare spessore all'analisi e all'interpretazione di risultati, ad avere conferme e informazioni a riguardo dei possibili aspetti non osservabili, come possono esserlo la motivazione, i valori, la cultura, le abitudini, le credenze, le aspettative: si riesce ad approfondire ciò che avrebbe richiesto notevole e prezioso tempo (Bovina, 1998; Krueger, 1994; Stewarth, Shamdasani, 1990)

5.6.5 Assemblaggio di documenti

Per studiare ed indagare sul fenomeno ci si è avvalsi di varie tipologie di documenti: appunti presi su blocchetti e/o diari, documenti audio-visivi, foto digitali, brochure pubblicati dalle scuole e documenti *web*. In questo caso, il materiale raccolto che funge da supporto allo strumento principale, ovvero alle interviste e all'osservazione, costituisce un ulteriore e utile documento che viene aggiunto dai ricercatori per dare ulteriore forza ai dati raccolti.

5.6.6 Strumenti di analisi dei dati

L'analisi dei dati qualitativi prevede la lettura dei dati, la riflessione, la decodifica e la rilettura dei significati dei dati raccolti e dell'oggetto di studio. Il ricercatore può condurre questa operazione o da solo, o come membro di un gruppo in cui si può discutere dei dati da analizzare, o/e si possono utilizzare entrambe le modalità: si studia e si riflette da soli e poi - se si fa parte di un gruppo di ricerca - i risultati, frutto delle riflessioni, possono essere discussi con altri con cui si condivide il tema studiato. Tra i principali approcci, quelli selezionati per l'analisi dei dati qualitativi della presente ricerca sono stati i *focus group* (sopra descritti) nei quali si è proceduto all'analisi tematica e all'interpretazione dei dati raccolti.

a) L'analisi tematica è un approccio che ha permesso di organizzare il materiale raccolto in funzione dei "temi" sui quali si è indagato soprattutto attraverso i quesiti dell'intervista. L'obiettivo principale dell'analisi tematica è identificare nei dati raccolti concetti legati tra di essi per qualche comune aspetto ritenuto significativo. Tali relazioni possono contribuire ad accrescere e corroborare le teorie che spiegano e/o indagano il fenomeno in esame.

b) L'altro strumento di analisi dei dati è l'interpretazione. Essa consente di dare senso ai dati raccolti. Il modello interpretativo utilizzato nella presente ricerca è da intendere come una sorta di chiave di lettura che consente di trovare il significato contenuto nel dato puro.

5.6.7 La triangolazione dei dati.

Si può dire che delle linee sono coordinate quando, pur avendo una diversa origine, convergono verso uno stesso punto "X". Allo stesso modo, nel caso della triangolazione, essa esiste, quando i risultati non cambiano nonostante i differenti dati raccolti provengano da diversi ricercatori che possono usare strumenti e metodologie diverse.

Si triangola incrociando dati provenienti da fonti diverse, dal lavoro di ricercatori diversi e/o da metodologie diverse, come avvenuto in questo studio. La triangolazione è una strategia finalizzata ad ottimizzare la qualità della ricerca. Il termine non è in senso letterale, ossia, per la triangolazione dei dati non c'è bisogno di avere necessariamente tre fonti. Il numero delle fonti può variare in funzione dei risultati, delle implicazioni teoriche e della validità che i ricercatori riscontrano in esse. Se due fonti non generano una stessa interpretazione, è opportuno approfondire l'esplorazione, poiché quella stessa differenza potrebbe costituire un dato ed un'ulteriore fonte di informazioni.

La triangolazione può prevedere anche una raccolta e analisi dei dati da parte di più ricercatori tra di essi più o meno allineati. Essa può esservi anche tra le diverse teorie sociali esistenti e prese in considerazione per esplicitare i risultati emergenti. La triangolazione, dunque, si configura come una procedura qualitativa che consente di validare e dare credibilità alla ricerca scientifica. Essa si propone di rendere trasparente, di documentare e di scansare il rischio del soggettivismo, il limite al carattere sociale che dovrebbe caratterizzare un processo di ricerca. Il controllo del processo di ricerca e dei risultati da parte di più ricercatori è un'operazione importante in questo tipo di approccio, soprattutto, nella fase di "restituzione" dei risultati (Berg, 2007): momento nel quale è possibile mostrare che le categorie tematiche individuate costituiscono l'ineluttabile risultato emergente dalla mole di dati qualitativi raccolti. Risultati che chiunque può controllare e verificarne processo ed esiti.

5.7 La validità e l'attendibilità della ricerca qualitativa

Un progetto di ricerca risponde al criterio della *validità* quando è assodato che la ricerca condotta sia giunta a risposte in grado di provare ed affermare che studia ciò che si proponeva. Una ricerca, infatti, è valida se rileva e misura effettivamente il costrutto per cui è stata messa a punto. Alcuni dei criteri a cui deve rispondere una ricerca qualitativa per essere considerata valida, sono (Bauer, Gaskell, 2000):

- la *riflessività* (è un fenomeno che ha luogo quando chi ricerca, osserva, partecipa, è consapevole di come, quando e quanto il suo modo di percepire, il suo sistema di credenze, possono influire sul sistema preso in esame);

- la *validazione del campione* e la *triangolazione* (Mantovani e Spagnoli, 2003);

- la *situatività*, ovvero, quelle pratiche che si realizzano e che permettono di perseguire i dati a cui si riferiscono. La situatività consente di conoscere e far apprendere ciò che si conosce e si apprende (Wenger, 2006).

Una ricerca valida parte da un campione valido, detentore di un bagaglio di informazioni e in grado di rispondere alla ricerca se messo nelle condizioni di poterlo fare.

In questa ricerca a tale scopo sono stati previsti ed eseguiti: interviste, osservazioni, *focus group*, formulari; strumenti coi quali sono stati raccolti dati, che con il metodo della triangolazione hanno converso su punti ben precisi e definiti come "aree tematiche".

Per quanto concerne l'*attendibilità* nella ricerca qualitativa, essa in questa ricerca esiste poiché nonostante i diversi strumenti utilizzati da più fonti le variabili sotto controllo hanno portato ad esiti simili. L'*attendibilità* interna sussiste quando i diversi ricercatori, applicando le stesse categorie di analisi, giungono alle stesse conclusioni. Diversamente, l'*attendibilità* esterna, invece, in questa ricerca non è stata prevista. Infatti, essa consiste in una verifica successiva allo svolgimento della ricerca, in presenza delle condizioni di replicarla. Replica che in una ricerca qualitativa non può essere svolta mai in maniera del tutto precisa.

Capitolo 6. PROCESSO DI ANALISI DEI DATI

6.1 Introduzione

Questo capitolo si propone di presentare una descrizione concisa dell'elaborazione dell'analisi dei dati utilizzata in questa indagine, mentre i risultati e le discussioni saranno condotte nel prossimo capitolo. In altre parole nel capitolo mi limiterò a descrivere il processo di analisi dei dati usato, il processo usato per rispettare l'attendibilità e il rigore nell'analisi dei dati, mentre i risultati e le discussioni saranno presentati nel prossimo capitolo.

6.2 Processo di analisi dei dati

L'analisi dei dati è il processo per dare un senso alle informazioni raccolte dai partecipanti, può essere uno degli aspetti più impegnativi del processo di ricerca (Creswell, 2007; Maxwell, 2005; Merriam, 2002) suggeriscono. Utilizzando la metodologia *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967) il ricercatore, attento alle pre-strutturazioni teoriche, *ha lasciato parlare i dati*, dai quali è derivata la teoria sottesa alla ricerca. Dunque, utilizzando la tecnica della "concettualizzazione", come indica l'approccio *bottom-up* dai dati si è giunti alla teoria: metodo induttivo. I dati sono stati sintetizzati in temi convergenti e divergenti, necessari ad evidenziare elementi comuni, differenze, schemi e strutture di significato all'interno dei dati. Per rispondere meglio alle domande di ricerca, è stato ritenuto opportuno utilizzare: a) casi di studio, identificati nelle realtà studiate. Verranno presentati alcuni estratti delle interviste. Altri dati disponibili sono stati tratti dai *focus group* e dalle osservazioni del ricercatore e di altri due osservatori/intervistatori. Il materiale scritto raccolto in diari di bordo sarà utilizzato se ritenuto adeguato e a ulteriore conferma dei risultati.

2. Analisi tematica per presentare temi generali emersi dalle interviste sosterranno i temi emergenti e a contemporaneamente potranno essere oggetto di discussione che fa riferimento alla letteratura, oltre che a comparare e contrastare i temi.

6.3 Affidabilità e rigore

Per l'affidabilità di questo studio, si sono seguite procedure ben precise. In primo luogo, sono trascritte le interviste; questo ha aiutato il ricercatore a connettersi con i dati e ad iniziare sin da subito a riflettere sui temi emergenti. Inoltre, grazie ai dispositivi di video-audio-registrazione vi era la possibilità di annotare eventuali cambiamenti significativi nelle espressioni dei partecipanti o contraddizioni tra il verbale e comunicazione non-verbale. Ciò ha permesso di cogliere i possibili segnali che i partecipanti avrebbero potuto emettere durante le interviste (Riessman, 2008). Una "pista di controllo" (McLeod, 2011) è stata sviluppata, registrando tutte le fasi di ricerca prese dall'inizio alla fine di questa indagine. "Una pista di controllo nella ricerca qualitativa consiste in un'accurata raccolta di documentazione riguardante tutti gli aspetti della ricerca" (Given, 2008, 43). Per garantire la veridicità dei dati è stato usato il "member-checking": trascrizioni, traduzioni e lo studio dei casi sono stati restituiti ai partecipanti in modo che potessero verificarne l'esattezza. Con

gli intervistati sono state esaminate le trascrizioni dei testi in modo da rispettare l'esattezza e l'intenzione comunicativa del messaggio fornito, trascrivendo "sic"⁷⁵ nelle parti incomprensibili. Inoltre, sono stati discussi e rivisti criticamente quelli che potevano essere pregiudizi prima insieme il gruppo di ricercatori/osservatori/intervistatori e successivamente anche col supervisore, in modo da aumentare la consapevolezza dei processi emotivi che possono intervenire durante un tale progetto di ricerca. Allo stesso tempo, insieme al supervisore della ricerca si sono, dapprima chiarite le domande della ricerca, successivamente è stato studiato il corso della ricerca, poi sono state visionati i dati raccolti (trascrizioni delle interviste, schede compilate dalle segreterie e appunti degli osservatori/intervistatori), infine è stato valutato e rivisto l'intero lavoro mano a mano che procedeva.

6.4 Analisi tematica

L'analisi tematica è stata utilizzata per trovare temi comuni dalle interviste, "... rappresenta un approccio diretto per estrarre il significato dai dati di trascrizione" (McLeod, 2011, p 147) e per questo motivo le interviste sono state analizzate secondo questa modalità. Varie parti delle interviste sono state codificate in modo specifico, per mezzo di analisi tematiche, essendo questo un approccio flessibile per identificare e analizzare i modelli all'interno dei dati (Clarke, Braun & Hayfield, 2015; Joffe, 2012; McLeod, 2011). Clarke et al. (2015) suggeriscono che l'analisi tematica, anche se spesso trascurata in letteratura, ha specifici passaggi che compongono un processo di analisi dei dati:

Fase 1. Familiarizzazione: implica l'ascolto e il riascolto delle registrazioni video oltre all'ascolto necessario ai fini della trascrizione. Le trascrizioni devono essere lette più volte con la necessaria curiosità e interesse per iniziare a formulare le idee iniziali.

Fase 2. Codifica: durante la lettura e la rilettura delle trascrizioni vengono identificati i codici iniziali, che mirano ad etichettare gli estratti interessanti dai dati rilevanti per la domanda di ricerca e le sotto-domande.

Fase 3. Ricerca di temi: implica l'organizzazione di codici in potenziali temi e sotto-temi; in un arco di temi generali.

Fase 4. Temi di revisione: si formano le mappe tematiche iniziali e i temi e sotto-temi sono rivisti con i dati codificati.

Fase 5. Definizione e denominazione dei temi: si formulano definizioni operative per i diversi temi al fine di mantenere l'attenzione sul tema e sui sotto-temi specifici. In questa fase gli estratti delle interviste sono riesaminati per garantire coerenza.

Fase 6. Stesura: i temi e sotto-temi definiti vengono delineati e discussi.

Queste fasi e le domande di ricerca hanno guidato l'analisi dei dati. Le trascrizioni delle interviste sono state lette attentamente per considerare i molteplici significati inerenti al testo, per cercare elementi di particolare interesse e idee relative alle questioni che inquadrano lo studio. Tutti i dati del corpus – interviste, appunti raccolti durante le osservazioni e durante i focus group - sono state visualizzate e codificate come informazioni aggiuntive per rafforzare i risultati raccolti. Questi

⁷⁵ Particella affermativa che significa «così». Si usa di seguito alla trascrizione di una parola errata o incomprensibile, di una frase inconsueta o apparentemente assurda, per dare conferma al lettore che la parola, o la frase, va letta proprio così, che non si tratta di una svista o di un errore di chi trascrive. Vedi vocabolario Treccani.

codici o "categorie di informazioni" (Corbin e Strauss, 2007), insieme a note metodologiche esplicative dei codici sono stati registrati a mano ai margini delle trascrizioni. Per meglio riflettere sui dati - anche a posteriori - si sono riportati dei promemoria sintetici durante il processo di raccolta e analisi dei dati, utili a creare connessioni concettuali con le domande della ricerca. "Pensieri, paragoni e connessioni... cristallizzano le domande e la direzione ... per cercare" (Charmaz, 2006, p. 76). Questo processo di codifica aperta ha aiutato ad iniziare a costruire i temi che fanno da contorno sia ai risultati dello studio che alle conclusioni. Dopo aver lavorato sulla trascrizione, sono stati rivisti codici e note metodologiche poste ai margini e fatti dei raggruppamenti per le idee simili. Questa strategia analitica, spesso definita codifica assiale (Corbin e Strauss, 2007) o codifica analitica (Merriam, 2002), ha permesso di iniziare a identificare specifiche categorie di significato all'interno dei dati. La codifica tematica è stata utilizzata per sintetizzare i dati in temi generali che fanno luce su elementi comuni, schemi e strutture di significato all'interno dei dati. La seguente analisi è organizzata dalle domande di ricerca che guidano lo studio. Diagrammi e grafici sono stati usati per concentrarsi su ciò che stava emergendo dallo studio dei casi⁷⁶. Questo processo di codifica tematica ha aiutato a sintetizzare i dati, ad offrire una struttura per analizzare i risultati all'interno di un contesto teorico e fornire una struttura organizzativa.

Ciò ha permesso di procedere, rivedendo e perfezionando le categorie già trovate. All'interno di ogni categoria sono stati cercati argomenti secondari, inclusi punti di vista contraddittori e nuove intuizioni. Sono stati selezionati estratti calzanti, che indirizzavano o verso il tema principale o verso l'essenza di una delle categorie individuate. Categorie combinate o collegate in una categoria sovraordinata quando i significati erano simili.

Tabella 4. Temi e sotto-temi

TEMI	Sotto-Temi
PERCEZIONE	Costrutto sociale; stereotipo → individualità; paura dell'ignoto; sfida; bisogno → arricchimento; norma non eccezione.
PRO-AZIONE & STRATEGIE	Consapevolizza; contatto; partecipazione; aggiungere anziché ridurre; rendere piacevole; gioco di squadra.
APPLICAZIONE	Modalità; livelli; tempi.
COMPETENZE	Formazione; capacità.

⁷⁶ Vedi capitolo: Studio dei casi

Sono stati sviluppati quattro temi generali e per ciascun tema sono stati identificati altri sotto-temi. La seguente tabella presenta tutti i temi e sotto-temi che saranno elaborati e discussi nel “Capitolo 8. Risultati e discussione”.

La percezione è risultata essere un processo di costruzione e attribuzione di significati, perciò, la diversità è apparsa come un costrutto da cui possono sortire, o un’immagine del diverso stereotipata e spesso determinata da processi di influenza sociale, o la costruzione di un’immagine della persona diversa unica nella sua individualità.

Quest’ultima prospettiva però è considerata una sfida, che può dare a chi accoglie e a tutta l’organizzazione valore e arricchimento. In un contesto siffatto la diversità da eccezione diventa una norma.

Da una tale percezione si è stimolati a reagire in maniera pro-attiva, ossia si diventa capaci di correggere i propri comportamenti quando si avverte la necessità di cambiamento.

In più, agire in maniera strategica seguendo una logica finalizzata al raggiungimento di obiettivi specifici, richiede che ci sia conoscenza e consapevolezza della diversità, che si compiano attività volte al contatto e alla partecipazione attiva.

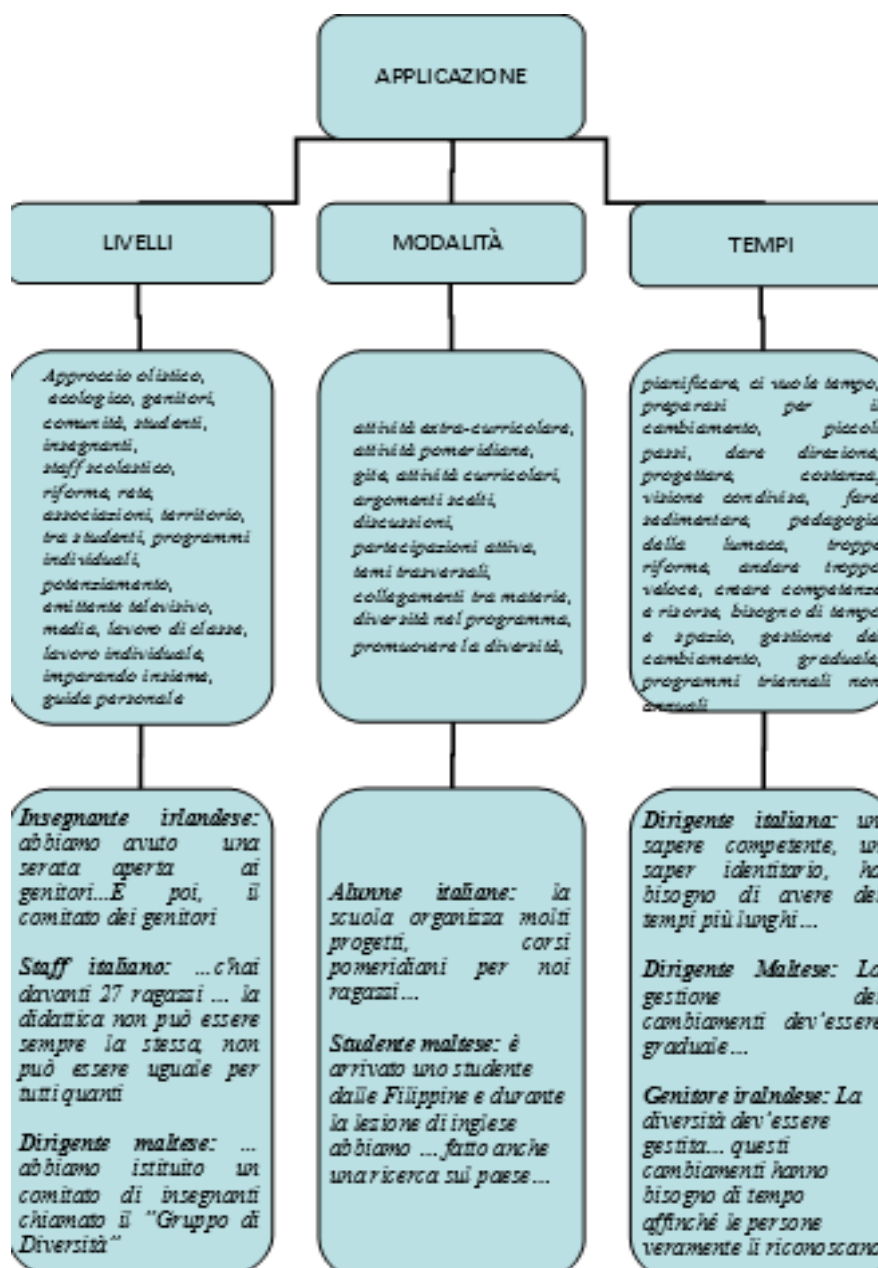
Il tutto sembra essere meglio accettato e maggiormente condiviso se le attività risultano piacevoli; se anziché tentare di nascondere la diversità essa viene rimarcata; se si aumentando le attività che consentono di esternarla; se si crea un clima di squadra che vede tutti coinvolti nel processo di cambiamento.

Nell’architettare la strategia da seguire, però, bisogna considerare che essa sia applicata a vari livelli (individuale, di gruppo e di comunità), secondo certe modalità (curricolari e speciali) e che si realizzi in tempi a medio e lungo termine.

Il processo che porta verso il Diversity Management rende sempre più capaci ed aumenta le conoscenze per risolvere situazioni nuove e/o problematiche.

La persona coinvolta in tale processo, perciò, lo utilizza o per raffinare alcune delle sue competenze o anche per incrementarle.

Figura 9. La mappa dell'analisi tematica di ciò che rientra nel tema "Applicazione"



Capitolo 7. ANALISI DEI RISULTATI E DISCUSSIONE

7.1 Introduzione

Lo scopo di questo capitolo è di presentare i dati rilevanti rilevati dalle interviste, al fine di far chiarezza sull'ipotesi principale di questo studio, che consiste nel valutare se *esiste un approccio al Diversity Management anche nei contesti scolastici che hanno partecipato alla ricerca*.

Talvolta, seppur con una certa inconsapevolezza, potrebbe accadere che alcuni contesti scolastici volgano una certa attenzione alle diversità, forse per un loro "imprinting" manageriale, per l'ethos della stessa scuola, o forse semplicemente per la sensibilità degli operatori.

In questa ricerca, partendo dalle interviste effettuate in tre contesti scolastici segnalati da tre figure istituzionali, (una individuata dallo stesso ricercatore, un'altra dalla collega dell'*University of Malta* e la terza dal collega del *Dublin City University*) si cercherà di capire cosa fanno di particolare queste scuole per gestire la diversità presente al loro interno.

Il processo di elaborazione da cui sono emersi i dati è avvenuto principalmente compiendo un'analisi tematica iniziata ascoltando e rivedendo le video-registrazioni, e familiarizzando con il materiale raccolto (Riessman, 1993): fase in cui era pregnante una sorta di interrogazione dei materiali testuali finalizzata a ricavare delle categorie analitiche corrispondenti a opinioni e atteggiamenti dei partecipanti. A sostegno e a documentare ciascuna di queste categorie saranno riportate di seguito delle frasi particolarmente significative pronunciate nel corso delle interviste (Krueger, 1998), precedentemente codificate manualmente con colori diversi (Tuckett, 2005). Ragionando su queste frasi e sulle parole-chiave individuate (Gobo, 2005), in linea con la logica del modello di riferimento della ricerca (il costruttivismo), sono affiorate le categorie (sotto-temi) che logicamente connesse tra loro hanno permesso degli altri raggruppamenti categoriali, ovvero i temi (Braun, Wilkinson, 2003). Dunque, l'intento di identificare concetti simili nell'insieme dei dati raccolti, ha spinto ad esplorare ed individuare le relazioni di significato utilizzate per sviluppare e corroborare le teorie che si occupano, seppur in maniera non proprio diretta, dell'approccio del DM nelle organizzazioni scolastiche.

La discussione dei temi, avverrà andando a definire quello che si intende col concetto tematico utilizzato. Procedendo, si riporteranno i dati estratti dalle interviste e si discuteranno i sotto-temi, dai quali si comprenderà il ragionamento che ne ha permesso la formulazione.

La presentazione delle frasi selezionate avverrà dando priorità alle figure intervistate prima. Perciò, le parti relative alle interviste delle figure istituzionali precederanno quelle riferite dalle dirigenti, quelle degli insegnanti poi seguiranno quelle dello staff e quelle degli alunni, infine ci verranno presentate quelle dei genitori.

Avendo scelto come criterio di presentazione l'ordine alfabetico delle nazioni, gli intervistati irlandesi verranno prima, poi ci saranno gli italiani e infine i maltesi. Tuttavia, se nell'intervista di qualcuna delle figure non si parlasse di alcun aspetto contingente a ciò che si sta trattando, quella figura non comparirà, se risultano attinenti si passerà secondo l'ordine a citare le parti dell'intervista della figura successiva.

7.2 Tema: Percezione

Tabella 5. Tema percezione, sotto-temi, parole chiave e ed estratti significativi

Tema	Sotto-Temi	Parole chiave/ codici	L'estratto più significativo
PERCEZIONE	Costrutto sociale	<i>Società, creazione, norma, adulti, discosta dalla media, concetto, bambini naturali, cultura, inclusione, loro, noi, credenze, contesto, razze.</i>	Figura istituzionale maltese: <i>È la società che ha creato una norma e la condizione in cui la persona non vi rientra.</i>
	Stereotipo individualità	→ <i>Stereotipi, nessuno uguale, preconcetti, siamo tutti diversi, individualità, pregiudizio, unici, straniero, prevenuti, mentalità rigida, cultura, arabo, terroristi, gay sono promiscui, convinzioni, dare voce, gamma di diversità anche tra noi, categoria, etichettare, BES, cristiano, musulmano, razzismo, pelle nera, ascoltare, credenze, tutti diversi, generalizzare, travellers,</i>	Alunna irlandese: <i>(6:08) perché è cristiano o musulmano, questo non significa "Oh no, non mi piace questa persona, perché è musulmana o cristiana".... non ci importa da dove proviene, basta trattare tutti alla pari, lo sai... (...) ... alla fine della giornata, come ho detto che siamo tutti scheletri... È solo la tua personalità e questo (sic) è davvero importante per me, perché sai che tutti sono diversi e rispettiamo questo... ..</i>
	Paura dell'ignoto	<i>Paura, ignoto, gli adulti mettono odio, terrorismo, le nostre ansie, condizionano i pensieri, barriere, renderci diversi, condizionarci, mi spaventa, prevenuti, nuova realtà, ci ha terremotato,</i>	Insegnante maltese: <i>... Devo essere sincera, trovi dei maltesi che sono ancora..., non accettano i musulmani, anche a causa del terrorismo che ci circonda, associano l'arabo, il siriano, tutti loro sono collegati al terrorismo.</i>
	Sfida	<i>difficoltà, lingua, bagaglio pescante, background diverso,culture diverse, vulnerabilità, casi delicati, bisogni specifici, non più diversità trascurabile, far convivere, pianificare le lezioni, energie, sforzo, impegno, formato continuamente, cambiamento, le sue dolori, nuovi modi per insegnare, capire, ascoltare, bisogno di risorse, bisogno di specializzazioni,</i>	Insegnante irlandese: <i>(3:57) Quindi, pianificare le lezioni è una sfida estremamente difficile perché devi pensare agli studenti che riescono a malapena a scrivere, agli studenti che già hanno ad esempio un po' di francese, a quegli studenti che hanno bisogno di sapere, una sfida in più per tenerli tutti impegnati. Quindi, c'è tanto lavoro.</i>
	Bisogno → arricchimento	<i>Tutti hanno qualcosa da dare, ricchezza, opportunità, esporli a cose diverse, lingue diverse, cibo diverso, costumi diversi, conoscere altri mondi, apertura, uscire dall'isolamento, spingere gli altri a fare, superdotati, contatto diretto, come una foto con tanti colori, confronto, contributo, non più mediocre, discussioni più ampie,</i>	Figura istituzionale italiana: <i>....Comunque l'altro ha qualcosa da darti, chiunque esso sia, per cui la classe eterogenea con il superdotato, il down, il DSA, l'iperattivo, col ragazzo normale, tra virgolette, è comunque una ricchezza...</i>
Norma eccezione	non	<i>nessuno è uguale. tutti siamo diversi, siamo differenti, tutti noi, la diversità non è più trascurabile, siamo tutti scheletri, normalizzare è problematica, la diversità è la norma</i>	Figura istituzionale maltese: <i>...la diversità è praticamente il mondo, voglio dire, stiamo vivendo in un ambiente diverso, quindi la diversità non è qualcosa fuori dalla norma. La diversità è la norma, quindi quando parliamo di diversità in realtà stiamo parlando della norma. La norma non è essere tutti uguali. Siamo tutti diversi, quindi, per me la diversità è la norma. Quando proviamo a normalizzare, stiamo andando contro la norma perché la normalizzazione è problematica</i>

La naturalezza e la rapidità con cui si percepisce potrebbe far pensare che si tratti di una funzione semplice e per tutti la stessa. Ma vedremo che non è proprio così, infatti, ognuno ne dà una propria definizione.

Per il costruttivismo radicale «L'atto percettivo viene assunto come base del processo di costruzione e attribuzione di significati, processo che evolve come confronto operato dall'individuo quando identifica due elementi come simili tra loro e contemporaneamente diversi da un terzo. Proprio per le caratteristiche che può assumere tale riconoscimento di differenze, il significato (psicologico) non emerge per l'individuo come semplice percezione di elementi fattuali, bensì come distinzione di entità concettuali e definite socialmente. Sebbene si possano trovare somiglianze tra percezioni di individui differenti, la percezione rimane un processo individuale e soggettivo poiché è un'interazione tra sensi, organizzazione della mente ed esperienze personali, e lo studio di essa passa attraverso l'idea dell'organizzazione mentale del sistema percettivo reattivo che, a sua volta, organizza la sua percezione» (Nardone, Salvini, 2013, p. 441).

7.2.1 Sotto-tema: costruito sociale

In diversi punti delle interviste si evince che diversità e normalità sono meri costrutti sociali. Ciò viene espresso diffusamente da diversi intervistati, tra i quali vi è qualcuno che lo dice chiaramente.

***Figura istituzionale maltese:** È la società che ha creato una norma e la condizione in cui la persona non vi rientra (...) Le diversità sono le cose create dalla società, che creiamo a causa della norma. Quindi certe disabilità sono disabilità perché abbiamo creato una posizione in cui alcuni non sono in grado di realizzare qualcosa, quindi... Per esempio, io inizio sempre le mie lezioni mettendo qualcosa molto in alto su un mobile alto e chiedo alla persona più piccola della classe di prenderla ad una condizione, che non usi niente se non se stessa. Ovviamente iniziano a ridere perché non la raggiungono. Quindi, in pratica ho creato una persona disabile mettendola nella posizione di avere bisogno di qualcosa, che però non può ottenere. Ho creato una persona disabile, quindi, sono io che sto creando la disabilità; lei non ha nulla di sbagliato. (...) Ora, creando situazioni dove la diversità è vista come un meno, è problematico, ma questo è un problema della società, delle persone che lo creano, ma la diversità è essa stessa bella. È impegnativo ma è bellissimo ...”*

***Dirigente italiana:** la diversità presuppone una normalità quindi è... è la normalità che bisognerebbe indagare per poi andare a vedere se effettivamente c'è una diversità. La diversità è insita in ciascun individuo, in quanto è unico. Ergo, esistono delle differenze di genere, esistono delle differenze del colore della pelle, però poi dopo è... ehm, è la società che rende, che fa sì che esistano delle... ehm, delle diversità e non delle differenze. Cioè il famoso diverso da chi? No!?! Se io non ho... se io ho un paradigma rigido della normalità tutto diventa diversità. (...) spesso le problematiche del ragazzo sono le nostre problematiche, cioè quando un docente non gestisce un ragazzo non è mai al 99% una responsabilità del ragazzo lì, è il docente...”*

***Insegnante italiano:** Forse una volta era un ambito definito proprio netto dell'handicap poi invece adesso è diventato l'ambito dell'inclusione che forse è un termine più appropriato”.*

Insegnante maltese: ... Credo che se metti insieme sin dalla nascita due bambini di cui uno di colore, non si accorgeranno che sono diversi, ma se gli fai notare le loro diversità noteranno la differenza. Penso che i bambini imparino ad amarsi automaticamente. Siamo noi adulti che mettiamo l'odio nei bambini e facciamo credere loro di essere diversi e non lo fai mescolare con quello o con quel tipo. Sai, per loro non fa differenza, anche se parlano diverse lingue giocano insieme e riescono a... sai, a comunicare tra loro, anche con un gesto. Quindi penso che creiamo la differenza tra le persone. Sai non siamo nati sentendoci diversi!

(...) Secondo me, ci sono studenti maltesi che ancora guardano male lo studente che proviene da una cultura diversa. Penso che questo venga appreso da casa. Credo che, alla fine, tutto parta da casa, i genitori, le persone attorno a loro, chiunque essi siano. Quindi, se io come genitore imparo ad affrontare la diversità sin dal primo giorno con i miei figli, allora si infiltrerà ovunque così..."

Genitore italiano: *“Allora dal mio punto di vista diversità si dovrebbe intendere semplicemente qualcosa che si discosta dalla media”.*

Gli intervistati parlano di normalità e diversità come se fosse qualcosa che la persona crea per trovare e dare senso a sé, alla realtà e al proprio contesto relazionale. I costrutti personali, come dice Kelly (1955), permettono alla persona di anticipare la realtà facendo rientrare gli stimoli non riconosciuti (diversi) nei propri «paradigmi mentali», come li definisce la dirigente italiana.

L'insegnante maltese afferma che «...siamo noi adulti che mettiamo l'odio nei bambini e facciamo credere loro di essere diversi...». La docente illustra l'influenza che esercita la società su quelle che sono le nostre costruzioni mentali. Sherif (1936), infatti, già prima di Kelly, dimostrò che è il contatto con gli altri che influenza la percezione del singolo, il quale tende a rifarsi ad una sorta di norma percettiva condivisa. In linea con Sherif circa gli effetti dell'influenza sociale sull'individuo, Asch (1952) riprende il concetto usato da Kelly, parlando però di 'costrutto sociale'. È però Bateson (1965) che spiega come l'individuo influenza il suo contesto venendone simultaneamente influenzato tramite la sua costante interazione. Ueda, Kopecky, Cramer, Rensink, Meyer, Kitayama, Saik, (2018), in linea con Vygotskij, dimostrano che i fattori socio-culturali influenzano la percezione umana.

Per Connell (2006) anche la distinzione di genere, poiché implica pratiche sociali (cura dei bambini, tipo di gioco, interazione sessuale), dipende dai fattori culturali. Molti studi dimostrano differenze culturali nella percezione e presuppongono l'esistenza di similitudini con i processi di livello più alto, come pensare e ragionare (Abel, Hsu, 1949; Chua, Boland, Nisbett, 2005; Ji, Peng, Nisbett, 2000; Kitayama, Duffy, Kawamura, Larsen, 2003; Masuda, Gonzalez, Kwan, Nisbett 2008; Masuda, Nisbett, 2001). Bruner (1996, p. 17) afferma: «La cultura pur essendo essa stessa una creazione dell'uomo, al tempo stesso plasma e rende possibile l'attività di una mente tipicamente umana».

Il potere dell'influenza sociale nell'interazione tra docente e discente è riconosciuta anche dagli intervistati. Infatti, per la dirigente italiana «spesso le problematiche del ragazzo sono le nostre problematiche», sulla stessa lunghezza d'onda l'insegnante maltese sostiene che «Siamo noi adulti

che mettiamo l'odio nei bambini e facciamo credere loro di essere diversi», aggiunge, che la diversità è una costruzione sociale, poiché alla nascita non l'avvertiamo.

Perciò costruiamo il nostro modo di percepire, che non è indifferente all'ambiente. Chi vive nello stesso contesto, infatti, sembra che tenda ad assumere una visione simile delle cose e a conformarsi alla maggioranza, come dicono Moscovici e Doise (1992). Le costruzioni sociali, anche per Nicolini e Pojaghi (2000) sono condivise e danno significato al mondo sociale complesso. Sistemi di influenza e sistemi di credenze costruiscono e guidano la mente umana, come ricorda Watzlawick (1981) incidono sulla costruzione della realtà, determinata e determinante per la percezione del mondo e di ciò che si vive. Pertanto, Gotsis (2015) sostiene che l'approcciarsi al DM dovrebbe prevedere un discorso sociale in grado di considerare il sistema di credenze e le influenze contenute nei costrutti sociali della persona.

7.2.2 Sotto-tema: stereotipo → individualità

Questo sotto-tema connesso alla percezione è stato definito 'stereotipo (*tendente*) → all'individualità'. I diversi intervistati, anche se con contenuti e forme diverse, hanno connesso queste due concezioni opposte collocabili sullo stesso *continuum*:

Figura istituzionale maltese: *...ci sono dei preconcetti, per esempio che i gay sono promiscui che i gay sono pedofili... questi preconcetti sono difficili da abbattere*

(...) Potrebbero esserci molte situazioni che mi fanno sentire diverso come persona e ho bisogno di avere una società che accetti le differenze e non mi zittisca dicendo "Non sono d'accordo".

(...) ... creando situazioni in cui si incontrano, perché poi non si incontra una persona di colore, si incontra John, che è di colore ma conosci lui, la sua famiglia, i suoi figli".

Dirigente irlandese: *dico sempre a mio figlio: «è meglio essere diversi e non dire di essere unici, anche tu sei una persona diversa». Quindi dipende da come usi la parola "diverso". Poi è meglio essere diversi che essere tutti uguali, sarebbe noioso, no?"*

Dirigente italiana: *... i pregiudizi sono inversamente proporzionali all'età: più sono grandi e più ne maturano più sono piccoli e meno ne hanno...*

(...)... quando si fanno i giochi per vedere il potenziale di razzismo nei ragazzi, che si vedono delle immagini di stranieri in un determinato modo, poi si dice «secondo te chi è stato l'assassino?». Cioè, stai sicuro che era quello con la pelle nera che era l'assassino, perché tanto...

(...) ... a settembre non li presentiamo i ragazzi perché non vogliamo che nessun insegnante che prende i ragazzi abbia dei preconcetti. Perché poi uno, un ragazzo in tre mesi può cambiare perché sono in crescita, in evoluzione e perché possono cambiare le dinamiche familiari di quel ragazzo ma anche il fatto molto più semplice che un ragazzo può crescere

(...) i pregiudizi sono inversamente proporzionali all'età: più sono grandi e più ne maturano più sono piccoli e meno ne hanno.

Dirigente maltese: *Facciamo del nostro meglio per dare un caloroso benvenuto a questi bambini, ma penso che, specialmente nella nostra scuola, nella nostra piccola isola succede ancora, specialmente quando c'è la barriera linguistica, a chiamarli 'Il-barrainin', i forestieri*

(...) *Nel nostro sistema, tendiamo ad avere, sai, una mentalità rigida. Abbiamo bisogno che questa mentalità sia più flessibile e più pronta ad adattarsi ai bisogni dei bambini. Nel nostro sistema sono i bambini che vanno a scuola e non viceversa. La direzione deve cambiare, l'indicazione che punta dai bambini alla scuola deve cambiare, la direzione deve essere dalla scuola ai bambini, ma questo significa, sai, cambiare, cambiare la mentalità, cambiare le condizioni, renderle più facili per i bambini, per gli insegnanti attraverso strutture, attraverso il riconoscimento di questa nuova dimensione e non semplicemente un rattoppo".*

Insegnante irlandese: *Penso che ci sia una lotta culturale. L'ho visto... le aspettative della loro stessa cultura sono molto diverse dalla cultura che abbiamo qui. L'abbiamo visto anche con i genitori. Il nostro sistema educativo è molto diverso da quello da dove vengono, che è molto severo, rigido... come nel caso degli studenti che non hanno ottenuto tutte "A". Abbiamo dovuto parlare con i genitori di questo. Eravamo preoccupati che questi studenti venissero puniti, anche fisicamente per non aver ottenuto voti alti. Questo è accettabile nella cultura d'origine, ma qui non è accettabile".*

Insegnante maltese: *...Devo essere sincera, trovi dei maltesi che sono ancora..., non accettano i musulmani, anche a causa del terrorismo che ci circonda, associano l'arabo, il siriano, tutti loro sono collegati al terrorismo. Sono consapevoli di ciò che sta accadendo nel mondo, ma in qualche modo li associano ed è come se tutti fossero terroristi. Certo, allora è il nostro ruolo da adulti, come educatori a spiegare e, sai, a spiegare e a guidare i bambini come porsi verso la diversità.*

(...) *... Racconto un aneddoto: stavo camminando per la strada e passa una bella ragazza di colore, dei ragazzi maltesi hanno detto qualcosa su di lei ovviamente sul lato sessuale, pensando che non comprendesse il maltese. Invece la ragazza gli ha risposto in maltese e loro si sono stupiti «Oh mio Dio! Questa conosce il maltese più di noi». È un pregiudizio che una persona perché di colore, non conosce il maltese. Invece, questa ragazza stava a Malta da quando era piccola. E va bene! Quindi dobbiamo cambiare, cambiare mentalità, ma questo cambiamento deve avvenire negli adulti, soprattutto nei genitori, da casa, deve iniziare da lì.*

(...) *Ci sono quelle poche persone che hanno ancora le loro convinzioni che no, sono diverse, non le accetto, ma penso che siano meno adesso, non è come prima.*

(...) *... la mia mentalità è diversa dalla tua, da quella di P, così anche la diversità. C'è una vasta gamma di diversità anche tra noi maltesi.*

(...) *... penso che creiamo la differenza tra le persone e non siamo nati, sai, sentendoci diversi.*

(...) *Sì, alcuni studenti non li aiutano sono meschini in un certo senso, non cercano di aiutarli, dicono cose cattive su di loro, mentre altri cercano di aiutarli e dicendo dovremmo integrarli e cercano di aiutare, sì..."*

Staff italiano: *...Cambiare l'occhio e la prospettiva alle persone è la cosa più difficile... perché (sic) la categoria ti rende tutto più facile, perché nella categoria i ragazzi sono l'handicappato, il dislessico, il BES, lo straniero*

Staff maltese: *... Penso che noi ancora, noi, là [sic] stiamo ancora etichettando le persone secondo il paese da cui vengono [sic] da ... questa è la mia opinione ma siamo migliorati molto, siamo migliorati molto.*

(...) *Se etichettiamo e se insistiamo molto sulla diversità perché sono diversi da noi, perché hanno un diverso colore di pelle, allora sì; ma questo, sempre con i bambini, è il modo di presentare*

l'argomento. Se entro in classe e dalle mie azioni si accorgono che sono arrabbiata, quindi sarà quello che otterrò. Mentre se entro in classe prospetto una bella giornata, loro accoglieranno questo messaggio e questo sarà ciò che otterrò

(...) Penso che non sia solo educare i maltesi ... Chi arriva ha bisogno di imparare ad ascoltare, ed accettare voi avete le vostre credenze religiose e noi abbiamo la nostra, quindi entrambi, penso, dobbiamo guidarli a sapere accettare anche la nostra diversità, per poter vivere in armonia l'uno con l'altro...

(...) Penso che la diversità significhi persone che [sic] hanno religioni diverse, culture diverse e ti integri con loro in modo da non dire di no è un musulmano, non lo so, non ho intenzione di essergli amico, lui è americano, io sono dell'Inghilterra, no. La diversità significa tutti noi insieme, ecco cosa, questo è ciò che penso.

Alunna irlandese: *perché è cristiano o musulmano, questo non significa "Oh no, non mi piace questa persona, perché è musulmana o cristiana".... non ci importa da dove proviene, basta trattare tutti alla pari, lo sai...*

(...) ... alla fine della giornata, come ho detto che siamo tutti scheletri... È solo la tua personalità e questo (sic) è davvero importante per me, perché sai che tutti sono diversi e rispettiamo questo...

(...) ... Quello che ci importa è la persona e se è un buon pugile o un buon giocatore (risata)

(..) Penso che in comunità, c'è il rischio che le persone vengano segregate. Sto parlando a livello nazionale. È davvero importante che, quando le persone arrivino nel nostro paese, che siano supportate per essere integrate nella comunità senza perdere la propria identità.

Alunna maltese: *“Penso che la diversità significhi persone che [sic] hanno religioni diverse, culture diverse e ti integri con loro in modo da non dire di no è un musulmano, non lo so, non ho intenzione di essergli amico, lui è americano, io sono dell'Inghilterra, no. La diversità significa tutti noi insieme, ecco cosa, questo è ciò che penso.*

(..) una volta abbiamo avuto degli italiani e in un primo momento alcuni maltesi li bullavano, ovviamente questo non è piaciuto a noi e agli insegnanti...”

Genitore irlandese: *“...a volte penso che alcune delle credenze culturali potrebbero effettivamente ostacolare l'istruzione. Ad esempio, il fatto che i bambini portano quello che si fa a scuola a casa, il discutere apertamente ... e questo potrebbe essere percepito qualcosa di negativo a casa,questo sta ancora accadendo in Irlanda....Di recente, quando sono arrivati persone dalla comunità africana, hanno riscontrato un modo diverso... dicono che i loro figli stanno davvero sfuggendo di mano, perché i bambini sono attivi, ma hanno realizzato che questo è il modo che si fa qui..”*

Genitore maltese: *Sì, è triste ma purtroppo, anche gli insegnanti hanno degli stereotipi (...) Ora c'è il Ramadan e quindi c'era qualcuno nell'aula insegnanti che commentava sul Ramadan e rideva, non potevo far finta di niente, mi sono seduta con loro e gli ho spiegato cos'è il Ramadan...*

(...) Penso che siamo tutti diversi, la diversità è tutto di noi. Siamo tutti, lo sai. Non c'è nessuno, nessuna famiglia è uguale, non c'è comunità uguale ...

Incrociando una persona per strada, da un semplice sguardo si possono avere solo relative informazioni: chiunque potrebbe riuscire a capire il genere sessuale, l'etnia di appartenenza, la fascia di età; uno che osserva un po' meglio potrebbe capire anche le emozioni che prova in quel momento, lo stato fisico, ecc..; uno ancora più attento e un po' più esperto potrebbe fare ipotesi circa

i gusti, lo stato di salute e lo stato sociale, il livello di scolarizzazione, ecc... Per verificare le ipotesi di qualsiasi genere è necessario informarsi, scoprire dati più certi sulla persona incrociata, bisognerebbe adottare l'atteggiamento dell'investigatore che al contempo agisce come un sapiente tecnico e un insipiente umanista. Un modo di fare da apprendere, poiché per la dirigente maltese richiede una «...mentalità più flessibile e più pronta ad adattarsi ai bisogni dei bambini...», che crescendo struttura le sue: rappresentazioni, pensieri, sistemi di credenze e valori. Mazzara (1997) sostiene che il cervello elabora lo stimolo ricevuto e ne trae delle informazioni che possono essere lette, interpretate ed elaborate in funzione dei modelli socio-culturali appresi, 'contenitori' di immagini mentali condivise che formano stereotipi, il cui nucleo cognitivo Allport (1954) lo riconosce nel pregiudizio. L'insegnante maltese ne spiega gli effetti raccontando la *gaffe* fatta da alcuni ragazzi suoi connazionali nei confronti di una ragazza di altra etnia incrociata per strada.

Studiando più da vicino chi ci interessa, come faceva notare Allport già nel 1954 e più tardi molti altri (Page-Gould, Mendoza-Denton, Tropp, 2008; Vezzali, Giovannini, Capozza, 2012; Passiatore, Pirchio, Carrus, 2017), oltre a sapere qualcosa di più e di più accurato si possono ottenere dati che frantumano lo stereotipo mentale e permettono di superare il pregiudizio.

La dirigente italiana afferma che il pregiudizio razziale è radicato ed è possibile riscontrarlo durante le attività ludiche dei bambini, dalla prevedibilità delle loro azioni. Arcuri (1985), sostiene che in genere si scelgono le soluzioni più rapide anche se meno esatte. In un'osservazione in laboratorio Stolier e Freeman (2016) fanno capire come mai gli stereotipi agiscono così nell'immediato; notano che dal punto di vista fisiologico nella percezione dei visi sono coinvolte non solo le aree di ordine più elevato come la corteccia orbito-frontale, ma anche il giro frontale, implicato direttamente nell'elaborazione visiva di base. James, Brief, Dietz, Cohen (2001), infatti, nella loro ricerca hanno dimostrato che pregiudizi e stereotipi possono risultare negativi poiché possono ridurre l'attitudine all'impegno e come riporta Mor Barak (2005) possono guidare le aspettative di un individuo o di un gruppo. Heider (1990) avverte che si corre il rischio di assegnare significati che riconducono ciò che si percepisce a modelli e stereotipi sociali che cercano di rendere le informazioni raccolte più comprensibili, stabili e predicibili. Solitamente si tende a definire in base ad una serie di categorie⁷⁷ sociali strettamente collegate, ma apparentemente indipendenti tra loro. Nicolini e Pojaghi (2008) scrivono che la nostra mente procede per stereotipi, considerati alla stregua di strategie che semplificando la realtà fanno risparmiare energie. Ciò che Lippmann (1923) chiama euristiche.

La discriminazione di cui parla l'alunna irlandese e i comportamenti di bullismo come quelli descritti dallo studente maltese probabilmente originati da stereotipi, per essere contrastati necessitano dell'intervento di figure autorevoli – tempestivo da parte della dirigente scolastica maltese - e di azioni mirate, simili a quelle formative per cui viene chiamato il genitore irlandese, o anche azioni finalizzate ad informare, come ha fatto la mamma maltese con i suoi colleghi. Diversamente, se non si interviene opportunamente, il rischio è che si perseveri in maniera disfunzionale, che per lo staff maltese significa continuare ad etichettare le persone.

⁷⁷ La categorizzazione permette all'individuo di raggruppare in insiemi omogenei alcune tipologie di stimoli, così che la mente possa inquadrare immediatamente nuovi eventi in un sistema di interpretazione coerente e, quindi, di risposte comportamentali

Per percepire e reagire adeguatamente c'è bisogno della *Destruction* heideggeriana, di 'decostruire l'identità' come riportano Lassade e D'Armento (2007). Azioni educative specifiche, agire per innescare un processo di riflessione che possa generare nella persona quella che l'insegnante irlandese chiama «*lotta culturale*», interagire facendo attenzione al «*modo di presentare l'argomento*» come dice lo staff maltese, sono azioni che possono predisporre ad una semplice quanto efficace strategia: l'ascolto, che segna il passaggio, lo scambio, quelle azioni incarnate nello spirito della divinità greca di Hermes.

All'estremo opposto dello stesso continuum dello stereotipo c'è l'individuo con la sua individualità, come dice la studentessa irlandese «alla fine della giornata... siamo tutti scheletri... quello che c'importa è la persona». Grobler, Warnich, Carrell, Elbert, Hatfield (2002) sostengono che ogni persona è un individuo e ogni individuo è unico pur condividendo caratteristiche ambientali e biologiche che ne influenzano le rappresentazioni della realtà. Simona Atzori (2018), dopo una sua performance⁷⁸ sostenne che tutto prende un altro 'sapore' se si sostituisce il termine *diversità* con *individualità*. Per Zaffoli⁷⁹ il concetto di 'diversità' evoca forme di stereotipo intellettuale che si possono trasformare in pregiudizi o addirittura in pietismo (Lancioni, 2015).

Casad e Bryant (2016) sostengono che stereotipi e pregiudizi sono una minaccia per la gestione delle diversità. Dello Preite (2013), come anche la maggior parte degli intervistati, riconosce alla scuola un importante ruolo nel contrastare i pregiudizi e nel permettere il passaggio da idee ed immagini mentali stereotipate ad un concetto della diversità intesa come individualità. Ciò, nella scuola, è possibile anche perché essa è l'ambiente dove il singolo ha la possibilità di crescere e sperimentarsi come membro di un gruppo. Valorizzare le specificità individuali e la complessa e multidimensionale identità individuale, come sostengono Buemi et al (2015), è uno dei principi del DM.

7.2.3 Sotto-tema: paura dell'ignoto

La paura del diverso e di ciò che non si conosce è un altro argomento che compare nelle interviste.

Figura istituzionale irlandese: *I bambini sono resilienti, i bambini quando sono piccoli non hanno lo stesso tipo di bagaglio che hanno gli adulti.... Sono gli adulti che fanno così, forse sono le nostre ansie che condizionano i loro pensieri*

Figura istituzionale maltese: *Sfortunatamente, quando sono arrivate queste culture, abbiamo iniziato, a mettere le barriere perché ci potevano rendere diversi (...). Guarda quelle comunità che sono molto chiuse. Ad esempi quei gruppi religiosi in America hanno soprattutto paura di mandare i loro figli nel mondo reale perché sanno che dal momento in cui si apriranno saranno influenzati.*

Dirigente irlandese: *Il gruppo J.B. (sic), l'ente che gestisce le scuole, è abbastanza impaurito dalla nostra scuola, da "Educate Together".*

⁷⁸ 'Una Stanza Viola' è uno spettacolo di danza con protagonista Simona Atzori (pittrice e ballerina, nata a Milano il 18/06/1974 priva di braccia) e i ballerini M. Messina, S. Perdichizzi, B. Mazzola e M.C Paolini.

⁷⁹ Autrice del testo, interprete e regista di *Amalia e basta*, uno spettacolo vincitore di una serie di premi. Racconta di Amalia, hostess di museo, sorda dalla nascita.

Dirigente maltese: *...La diversità è diventata parte della nostra vita ma, avere le conoscenze necessarie, l'atteggiamento giusto, la giusta preparazione, le giuste strutture per una transizione graduale, fa la differenza.*

Insegnante maltese: *...Devo essere sincera, trovi dei maltesi che sono ancora..., non accettano i musulmani, anche a causa del terrorismo che ci circonda, associano l'arabo, il siriano, tutti loro sono collegati al terrorismo.*

Alunna irlandese: *La scuola dovrebbe essere come quando si viaggia, incontrare persone diverse, entrare in contatto con loro, conoscerle, in questo modo si riduce la paura, il sospetto, le preoccupazioni.*

Alunna italiana: *No nel senso anche a me affascinano queste cose, diciamo che voglio scoprire in un certo senso anche perché io sono una specie di persona che certe volte vuole andare a fondo, spesso non sempre, ma un po' mi spaventa ma non in questo caso mi affascina.*

Genitore maltese: *sono prevenuti bambini, ma anche gli insegnanti sono, non c'era formazione su questo, perché da quello che sento, da ciò che ascolto, c'è molta paura*

L'insegnante maltese dichiara che vi sono «maltesi che ... associano l'arabo, il siriano, tutti loro sono collegati al terrorismo». La paura è alimentata dalla non conoscenza, ma anche la non vicinanza ne costituisce un limite, perché il diverso diventa sempre più l'ignoto (Pruet, Chan, 2006; Vezzali e Giovannini, 2012; Greenwald, Poehlman, Uhlmann, Banaji, 2009). Questo, come scrive Starace (2017) nei bambini accentua la sensazione di pericolo. Tuttavia, non è solo la diversità dello straniero a far paura, talvolta si può temere anche il non ordinario. In Irlanda dalle parole della dirigente sembra che «l'ente che gestisce le scuole, è abbastanza impaurito... da "Educate Together"». La distanza ideologica, personale, dagli schemi soliti, ecc. genera ansie e crea disagi. La presa di distanza porta ad allontanarsi da certe posizioni, da ciò che non piace e/o che fa paura. Si cerca di evitare tali situazioni. Evitando, però, la situazione peggiora, perché si diventa meno capaci di gestirla, di apprezzarla, di trarne vantaggi. Dalle ricerche di Nardone (2016) l'evitamento, nei casi di paura patologica, risulta essere una delle principali tentate soluzioni fallimentari, nonché l'alimentatore del circolo vizioso che incrementa l'ansia.

Queste paure adulte, come riporta la figura istituzionale irlandese, sono trasferite nei bambini, i quali non avendo «lo stesso tipo di bagaglio» degli adulti, da essi vengono condizionati. Nardone et al., (2012) sostengono che i più piccoli possono subire gli effetti delle ansie degli adulti assorbendone le paure, ma ritrovano che può accadere anche il contrario. La dirigente maltese sostiene che «le conoscenze necessarie, l'atteggiamento giusto, la giusta preparazione, le giuste strutture per una transizione graduale, fa la differenza» possono aiutare. Allora, una volta 'attrezzato' l'adulto può diventare capace di fornire aiuto al bambino, può permettergli di guardare in faccia il 'fantasma' della paura facendolo svanire. Così, come scrive in più occasioni Nardone (2012; 2016), imparando a non evitare ma ad affrontare i problemi e le paure, anche i bambini possono essere resi più saggi, come dice Bertrand Russel. I bambini che come la studentessa italiana superano le loro paure, diventano resilienti più forti e capaci di opporsi alle pressioni dell'ambiente, come affermano vari studiosi (Vaccarelli, 2017; Meringolo, Chiodini, Nardone, 2016).

Per Jude Smith Rachele (2017) non aver paura delle proprie imperfezioni, rende più tolleranti, predispone ad una maggiore apertura mentale, agevola un approccio più efficace e convincente al DM. La paura della diversità, il timore che possa allontanare il raggiungimento degli obiettivi, il considerarla come un fenomeno passeggero, sono fattori che secondo vari studi portano al rifiuto del DM (Cornelius, Gooch, Todd. 2000; Kirton, Green, 2009; Maxwell, Bellissimo, Mergendoller, 2001; Hansen, Seierstad 2017). Sangalli (2018)⁸⁰ osserva che la diversità può evocare sensazioni ambivalenti: può essere vissuta come una minaccia e suscitare timori in alcuni, oppure, incuriosire e suscitare piacere in altri.

7.2.4 Sotto-tema: sfida

Gli intervistati più o meno direttamente, come si potrà leggere di seguito, percepiscono il processo d'inclusione come una sfida:

***Figura istituzionale irlandese:** Prendiamo per esempio i 'travellers', c'è una vera sfida lì. Sono bambini molto vulnerabili, vengono con un bagaglio pesante, la loro comunità, la loro società...*

***Figura istituzionale maltese:** ... La diversità, come ho detto, è sempre una sfida (...) È assolutamente una sfida! ... (...) Le difficoltà, a volte le creiamo noi, come ho detto, ci sono delle difficoltà, se vai in Cina, ci sono difficoltà di linguaggio, difficoltà nel cercare e mangiare cibo a cui non sei abituato. Ci sono difficoltà ma non ne parliamo mai in modo negativo. Di solito le consideriamo come un'esperienza: «quanto è stato interessante, quanto ho imparato!».*

***Dirigente italiano:** ...La presenza dei primi alunni stranieri ha terremotato la scuola italiana perché ha messo gli insegnanti di fronte all'evidenza che c'era una diversità. Che fosse la pelle, che fosse la religione, che fosse la lingua. E non era più una diversità trascurabile quanto quella di Mario e di Pierino, ma era talmente evidente che bisognava affrontarla e bisognava attrezzarsi per affrontarla...*

***Dirigente Maltese:** Diversità, e ci sto pensando sia in termini dei bambini, sia in termini dei genitori, sia del personale. Per noi significa una comunità di persone che vivono insieme con background diversi, con culture diverse, con credenze diverse e con diversi modi di fare, in questo contesto, in questa scuola, in questo collegio... la sfida!*

(...) la diversità è un aspetto molto delicato. Abbiamo a che fare con degli esseri umani, ci stiamo occupando anche in una certa misura di bambini vulnerabili che sono in fase di transizione e non possiamo sbagliare, altrimenti rovineremo la vita, rovineremmo la possibilità di farli integrare, di iniziare una nuova vita...

(...) l'aspetto più stimolante a mio avviso, sono le diversità culturali, il riuscire a far convivere le culture, mangiare insieme e trovare un modo comune di vivere insieme. È difficile (...) Sì, se definiamo la diversità in termini di nazionalità, tutto è avvenuto ad un tratto, e questo è un altro grosso problema perché siamo stati colti di sorpresa, abbiamo, abbiamo trentasette nazioni nella scuola (...) Trentasette nazioni nella scuola... (...) ... Colti di sorpresa, questa è stata una sfida molto grande, perché dicevamo «Questo non è vero, questo problema non ci riguarda». Dicevamo «È una questione che riguarda loro, non noi». Noi eravamo estranei a questo, siamo nel mezzo

⁸⁰ <https://www.hbritalia.it/maggio-2018/2018/05/03/news/diversity-management-la-sfida-dellinclusione-3493/>

dell'isola, abbiamo avuto solo un bambino o due bambini provenienti da nazioni diverse e quindi non eravamo toccati, ma adesso sì!

Insegnante irlandese: (3:57) Quindi, pianificare le lezioni è una sfida estremamente difficile perché devi pensare agli studenti che riescono a malapena a scrivere, agli studenti che già hanno ad esempio un po' di francese, a quegli studenti che hanno bisogno di sapere, una sfida in più per tenerli tutti impegnati. Quindi, c'è tanto lavoro.

(...) ...Quindi in una scuola c'è una vasta gamma di sfide, c'è una pianificazione enorme. Quindi non divideremo, l'inclusione è nell'uguaglianza della scuola. Non dividiamo gli studenti per abilità, abbiamo tutti i livelli di abilità, classe sociale, culturali in un gruppo.

Insegnante italiano: Sì sì. Se dobbiamo ragionare per categorie di questo tipo possiamo dire che diversi, quasi adatti diciamo, non perfettamente adatti, e... io metterei ad esempio stranieri non alfabetizzati no? Quindi di primo ... di recente arrivo in Italia. Poi metterei quei soggetti a rischio con famiglie difficili che ci sono in tutte le scuole che hanno delle..., non hanno introiettato le regole di convivenza sociale diciamo in uso e quindi sono violenti, bugiardi, non rispettano, non sono educati, non hanno rispetto degli insegnanti, questa è un'altra categoria di diversi cioè quelli che escono fuori dalle righe diciamo, quelli che hanno bisogno di una attenzione in più (...) forse possiamo parlare di diversità nel momento in cui la scuola non ha gli strumenti per l'inclusione... (...) E per esempio i più diversi sono quelli che diciamo vanno a... problematizzare la vita scolastica, sono quelli non contenibili nell'educazione, che sono quelli più magari violenti o disadattati che hanno questi problemi di cui dicevo che possono essere appunto quello di rubacchiare, di fare assenze continue, di ... di non rispettare le regole di... Quando un insegnante deve spendere la metà della propria energia fisica e mentale per solo un alunno e l'altra metà dividerla per 25, c'è qualcosa che non va, quell'alunno è un diverso! Tutti i ragazzi lo sanno, tutti i ragazzi lo sopportano e la scuola cerca di portare avanti tutti. Spesso questi sono dei fallimenti educativi, tra l'altro perché la scuola spende molto in termini di risorse e poi se li ritrova in galera dopo 3 o 4 anni questi sono i più diversi di tutti. Sono diverse quelle comunità di stranieri che non si integrano in Italia, lì, sono diversi anche qua perché se arriva un cinese che non parla italiano e dopo tre anni dice due parole è un diverso, è un mondo a sé. C'è capitato anche quello! Però se no gli altri non è possibile parlare di diversità, perché comunque c'è questa grande rimescolanza che poi (sic) insomma (sic) culturale funziona, poi dopo amo che c'è il razzismo, intolleranza e... la difficoltà di convivere attraverso.. in comunità diverse. Ma qui no! (...) Allora, allora come diciamo noi in Italia non si possono fare le nozze coi fichi secchi, nel senso che purtroppo tutte queste belle parole hanno bisogno di risorse per essere applicate... Però per creare questo ambiente io devo essere un insegnante che negli anni si è specializzato e formato per lavorare per fasce di livello in maniera molto chiara e poi devo avere degli aiuti.

Staff italiana ...Cambiare l'occhio e la prospettiva alle persone è la cosa più difficile... perché (sic) la categoria ti rende tutto più facile...

Staff maltese: (7:24) Diversità.... quando si tratta della capacità dei bambini ... ok. Abbiamo diverse abilità. Abbiamo quelli che vanno molto bene a scuola, ma poi hai quelli che hanno bisogno di aiuto, che hanno bisogno dell'insegnante di sostegno ... che hanno bisogno di più aiuto, dove dobbiamo lavorare, lavorare di più. Dobbiamo guidarli meglio. Devo ammettere, penso che quando si tratta di aspetti educativi e accademici, non possiamo semplicemente lasciare che

vengano messi tutti insieme perché questo potrebbe ostacolare entrambi, possono ostacolarsi a vicenda... L'ho sperimentato perché ho insegnato educazione fisica, e se gli studenti non sono minimamente raggruppati per livello, in modo da avere quelli che sono più intelligenti, e quelli che non sono così intelligenti o forse qualcosa li sta ostacolando dai loro studi. Potrebbe anche essere il loro ambiente familiare, perché non sono esposti, non vengono aiutati dai loro genitori. Quindi diciamo stai spiegando qualcosa, quelli ad alto livello di intelligenza comprendono, gli altri... (...) Abbiamo studenti che possiamo chiamarli dotati, che capiranno l'argomento molto prima., qualunque cosa tu stia spiegando, mentre gli altri, non capiscono quindi dicono, ok, dovremmo chiedere o non dovremmo chiedere, così potrebbero sentirsi un po' più persi degli altri. Io do molta importanza a questi studenti con difficoltà, per essere sicura che comprendono e poi passo al prossimo argomento, però in questo modo penalizzi gli altri, quelli che hanno già capito. Per loro il mio ripetere può sembrare una perdita di tempo, quindi potrebbero distrarsi, è per questo che sono completamente d'accordo che sul livello accademico ci dovrebbe essere un minimo di streaming⁸¹ e diversificazione. Non sono d'accordo con le classi totalmente miste. Altre diversità, quando si tratta di culture e di razza e cose del genere, anche la religione, non vedo nulla di sbagliato mettere insieme le varie diversità, ma quando si tratta di livello accademico, penso di sì, finiscono ad ostacolare l'uno l'altro.

Studentessa irlandese: È come se dovessero imparare nuovi modi per insegnarti così, alla fine della giornata capisci..., in speciale modo in questa scuola dove ognuno è diverso, questi insegnanti sono davvero bravi a far sì che tutti gli studenti capiscano ed imparino...

Studentessa maltese: Sì, gli insegnanti sono capaci! Ma alcuni.... non è colpa loro... Ad esempio, gli insegnanti della lingua Maltese hanno bisogno di portare avanti il programma, ad esempio gli insegnanti di matematica, non possono fermarsi e insegnare a loro che hanno bisogno che gli venga dedicato più tempo, lezioni extra. Quindi, in quel caso non credo che il sistema li aiuti davvero. Li trattano bene, li trattano tutti come gli altri.

Genitore irlandese: a volte penso che alcune delle credenze culturali potrebbero effettivamente ostacolare l'istruzione. Ad esempio, il fatto che i bambini portano a casa quello che si fa a scuola, il discutere apertamente... e questo potrebbe essere percepito come qualcosa di negativo a casa, ...questo sta ancora accadendo in Irlanda. Nel mio precedente lavoro mi sono imbattuto in situazioni familiari dove i bambini non hanno il libero arbitrio di esprimersi perché provengono da un altro contesto culturale, specialmente nella comunità africana in cui gli anziani hanno l'ultima parola. Il bambino non fa domande. Anche a miei tempi, quando io stavo crescendo non avrei messo in discussione qualcosa che mia madre o mio padre dicevano. Perciò ho dovuto cambiare se volevo portare questo cambiamento ai miei figli, in realtà è molto difficile, anche in questo nostro contesto ...e alcuni ancora indugiano in questo modo di fare. Quando sono arrivati di recente persone dalla comunità africana, hanno riscontrato un modo diverso...dicono che i loro figli stanno davvero sfuggendo di mano perché i bambini sono attivi, hanno realizzato che questo è il modo che si fa qui...

Genitore Maltese: (1:22) ... Voglio dire, se non lo avessi sposato, non sarei la persona che sono oggi ed è stato lo stesso per lui, quindi sai, entrambi siamo entrati in questo processo che ha le sue

⁸¹ raggruppamenti per livello.

bellezze, anche i suoi dolori, ha le sue sfide, ma guardando indietro dico che sono contenta di aver intrapreso questo viaggio

Dagli studi effettuati sulla percezione della diversità e dalle esperienze riportate anche in questa ricerca si comprende che essa è vissuta come una sfida. Dass e Parker (1999), come la maggior parte degli intervistati, ritengono che un'organizzazione al passo coi tempi deve saper accettare e gestire la diversità, tuttavia ciò comporta una grande sfida. Questi autori, come la maggior parte degli intervistati, sostengono che questa sfida, può essere anche un'opportunità, se grazie ad essa si riesce ad attivare un processo di cambiamento culturale e organizzativo con un impatto a livello strategico (valori e visione), progettuale (disegno della politica e delle pratiche) e operativo (implementazione della politica e delle pratiche).

L'alunna irlandese, parlando dei suoi insegnanti, riferisce di persone brave, che si preoccupano e s'impegnano affinché tutti gli studenti imparino. Mariasole La Rana (2013), infatti, indica agli insegnanti che è necessario muoversi con attenzione e delicatezza, soprattutto quando i loro studenti sono soggetti giovani.

Come ricorda Wieviorka (2008) la diversità per sua natura sfugge ad una definizione esatta, la sua presenza richiede sforzi e può comportare difficoltà per la mente umana, che invece tende verso quel criterio economico di cui già ad inizio secolo parlava Mach (1905). Anche in questi contesti scolastici, infatti, qualche intervistato (insegnante italiano, staff maltese, alunno maltese), esprime riserve rispetto alle novità, mostra di resistere al cambiamento (Papantuono, 2007). In altre parole, in alcuni casi si cerca di mettere in atto ciò che si conosce e quello che ha sempre funzionato. L'insegnante maltese dice «Non sono d'accordo con le classi totalmente miste. Altre diversità, quando si tratta di culture, di razza e cose del genere, anche la religione, non vedo nulla di sbagliato mettere insieme le varie diversità, ma non quando si tratta di livello accademico». Continuando con le stesse modalità si finisce per restare intrappolati in un circolo che impedisce di scorgere alternative che possono far emancipare la situazione, si crea quello che Maturana e Varela (1980) definiscono *autopoiesis*. La diversità, come dichiara Kuusela (2013) va gestita, il suo *management* in quanto pratica e scienza, richiede sicuramente sforzo ed impegno. Gestire la diversità comporta una sfida per il sistema. C'è bisogno di saperi per raggiungere gli obiettivi strategici e per supportare e motivare i dipendenti; conoscere tecniche studiate e focalizzate migliora le condizioni di lavoro e la produttività. Caligiuri, Lepak, Bonache (2010) sostengono che il *management* della diversità richiede un processo di pianificazione, organizzazione e motivazione. In altri termini, il *management*, soprattutto se in relazione alla diversità, rappresenta una sfida per il gruppo e per il singolo. C'è bisogno di coinvolgere tutti, di far sì che ognuno possa sentirsi parte attiva prescindendo dalla diversità, questo secondo Dass e Parker (1999) è basilare per realizzare un DM efficace.

7.2.5 Sotto-tema: bisogno → arricchimento

L'altro, il diverso, è un dato di fatto, una realtà imprescindibile, ma può essere considerato una forma di arricchimento come viene riportato nelle interviste.

Figura istituzionale italiana: ...Comunque l'altro ha qualcosa da darti, chiunque esso sia, per cui la classe eterogenea con il superdotato, il down, il DSA, l'iperattivo, col ragazzo normale, tra virgolette, è comunque una ricchezza...

Figura istituzionale maltese: Quindi, per essere chiari, le diversità sono positive quindi avere una società diversa è ricchezza, come avere una foto con molti colori, è bella, e avere una cultura con molte diversità è di per sé una ricchezza, se quelle diversità non fossero lì non ci sarebbe ricchezza. La diversità per me è qualcosa di positivo

(...) Oggi, posso incontrare queste culture a Malta e imparare da queste culture, conoscere i loro cibi, imparare come si comportano, come parlano, quali gesti usano, così è, la diversità in sé è un'esperienza arricchente

(...) è un'opportunità per apprendere

(...) Se non che ci sono differenze tra le persone è un problema, se trattati tutti allo stesso modo, esattamente lo stesso, è un problema. Perché alcuni potrebbero aver bisogno di più, ecco perché nell'educazione parliamo di equità piuttosto che di uguali, uguaglianza; perché dare uguale, ugualmente a tutti potrebbe essere di per sé uno svantaggio mettendo qualcuno ancora più in svantaggio

(...) uno dei direttori mi ha detto che in alcune scuole, gli immigrati sono in realtà quelli che stanno portando la scuola, ma anche lo studio accademico, tra la popolazione; perché sarebbero molto motivati e lo sono. Alcuni di loro sono dotati, questa persona in realtà diventerà la persona che spinge gli altri a fare meglio. Quindi una scuola [sic], che era mediocre, grazie al contributo degli studenti migranti, ha fatto un salto di qualità.

Dirigente irlandese: ... dipende da come usi la parola "diverso", quindi è meglio essere diversi che essere uguali perché se fossimo tutti uguali, sarebbe monotono

Dirigente italiano: E chi invece si è prodigato riconoscendo che quell'alunno straniero, non è una banalità ma è una realtà, era una risorsa anche per tutta la classe; perché, tanto quanto aveva delle difficoltà nella comprensione l'alunno straniero, aveva difficoltà nella comprensione il compagno di banco autoctono, che però magari veniva da una situazione di svantaggio culturale.

Dirigente maltese: (9:35) ... lo staff ama definirlo una ricchezza, una ricchezza in condivisione. Ad esempio, anche durante il giorno dei genitori e durante la nostra giornata di celebrazione, a questi bambini è stata data l'opportunità di venire nel loro costume nazionale e ci offrono questa ricchezza, questa, sai, anche questa opportunità di aprirci ad altro, ad altri modi di vivere, modi di vestire, modi di comportarsi, modi di mangiare. Penso che ne abbiamo avuto bisogno perché eravamo molto chiusi nella nostra cultura, isolati anche all'interno della scuola, noi siamo nel centro dell'isola, non avevamo questa apertura. (...) Avevamo appena introdotto la riforma della co-educazione, era un'altra aspetto della diversità. Sto parlando ora della diversità di genere. Era una novità per noi perché eravamo una scuola secondaria per ragazze, anche le infrastrutture, l'edificio, le strutture erano destinate solo alle ragazze qui e la nuova riforma ci ha invitato a pensare in modo più ampio e a pensare ad altri bisogni...

Insegnante irlandese: Tendiamo ad avere una visione molto soggettiva del mondo in cui viviamo bene, comodi, in particolar modo i giovani che non si rendono conto perché sono molto coinvolti

nella propria vita, ed è una grande opportunità esporli ad un contesto più ampio delle diverse culture....

(...) Penso che in termini di ciò che porta alla scuola si ottengano culture e classi sociali miste (risate). Penso che sia davvero un bene per gli studenti averlo. Penso che funzioni molto bene per l'ethos dell'Educate Together....

Insegnante italiano: *Il discorso che la diversità possa dare una ricchezza non è un discorso retorico, ma nella nostra scuola è molto concreto, nel senso che, noi per esempio negli anni abbiamo inventato dei laboratori pomeridiani. (...) Però quel laboratorio nato per i diversi è diventata una prassi per tutti. Quindi la diversità in quel contesto... in quella... diciamo in questo caso è stata una risorsa.*

Insegnante maltese: *Molti di loro portano con loro un bagaglio così grande, ogni giorno devono svegliarsi da soli la mattina, indossare la loro uniforme, prendere la borsa e venire a scuola è già ... ci stanno già dando un grande esempio ... troviamo tanti dei nostri bambini che trovano tutto pronto...*

Alunna irlandese: *...quando vivi a casa solo la tua famiglia e non sai come le altre persone vivono. Essendoci molte persone nella nostra scuola è come aprire gli occhi per vedere qualcos'altro ... Quando vai a casa pensi di fare una cosa, ma i tuoi amici potrebbero fare altro. Sai, ed è bello, vedere come sono le altre persone (...) È anche interessante ascoltare le loro lingue, e come parlano e... è interculturale, come quando alla scuola elementare facevamo intercultura, puoi vedere i vestiti diversi che indossavano.... era veramente bello, cantavano canzoni diverse dei loro paesi. È stato veramente bello*

Alunna italiana: *sì ad esempio quello che ci potrebbe insegnare un'altra lingua ad esempio che noi non conosciamo. Oppure, ad esempio un nostro compagno ci aveva (sic) diciamo come si professava quella religione (...) Per esempio noi in quinta aveva... avevamo una compagna musulmana che ci aveva... durante l'ora di religione c'aveva fatto vedere quali sono i loro riti religiosi e tutti avevamo... eravamo... ammirati diciamo a vedere perché per noi era una cosa nuova da scoprire (...) Queste... queste diversità perché così noi possiamo conoscere anche altri mondi, per esempio quello della religione di altre persone.*

Alunno maltese: *... ad esempio con un inglese, se hai una discussione sulle esperienze o sui ricordi, i loro ricordi sono molto diversi dai nostri, quindi possiamo discutere molto di più, possiamo sviluppare le nostre nuove idee insieme, è questo aiuta.*

Genitore irlandese: *Penso che in questa scuola la diversità venga vissuta in un modo positivo, perché se guardi questa scuola qui ci sono così tante nazionalità, non necessariamente bambini. Da dove vengono i loro genitori la rende una scuola globalizzata. Questa è una cosa! Le lingue parlate qui dalla maggioranza dei bambini sono le lingue europee e alcune lingue africane. Queste sono cose positive che danno una marcia in più a questa scuola. Poi penso culturalmente, se ad una festa culturale tu chiedi agli studenti di portare qualcosa che rappresenti il loro paese, può essere cibo, vestiti, vedrai una vasta gamma di cose, cose che accadono, che avvengono concretamente, che invogliano ad andare a scuola.*

Genitore maltese: *Personalmente, quando incontro uno studente che viene da un altro paese, io sono felice perché insegno PSD⁸², quindi do del tempo al bambino per spiegare agli altri, da dove proviene, ovviamente se a lui fa piacere condividere...*

Zanon (2010), come riportato dagli intervistati, sostiene che il confronto con la diversità, con chi si entra in relazione, rappresenta uno dei fattori essenziali della nostra evoluzione come persone. Aggiunge, che il confronto col diverso contribuisce allo sviluppo dell'identità, poiché attiva un processo di differenziazione-identificazione, di confronto-dialogo, di scontro-incontro, che richiede fatica, ma che porta anche verso un innegabile reciproco arricchimento di chi ne fa esperienza. Tale vantaggio, oltre ad essere percepito dagli adulti, sembra essere vissuto in prima persona ed essere trasversale agli studenti di tutte e tre le scuole. Molto significativo è quello che riferisce l'alunna irlandese «...quando vivi a casa solo con la tua famiglia non sai come vivono le altre persone. Essendoci molte persone nella nostra scuola è come aprire gli occhi per vedere qualcos'altro ...» Questi giovani studenti, con la loro candidezza, ribadiscono un concetto sostenuto da studiosi di psicologia e psichiatria, da strateghi e da esperti di politica ed economia. Infatti, per Attenasio (2000) l'evoluzione culturale è correlata proporzionalmente alla quantità delle informazioni provenienti dagli altri. Le informazioni, come sostiene Stuart Milk⁸³, possono arricchire il nostro patrimonio culturale e contribuire a farci materialmente più ricchi. Lo dice con parole semplici l'alunno maltese «... ad esempio con un inglese, se hai una discussione sulle esperienze o sui ricordi, i loro ricordi sono molto diversi dai nostri, quindi possiamo discutere molto di più, possiamo sviluppare le nostre nuove idee insieme, è questo aiuta». Raffaella Giuri (2015) riporta in un suo articolo⁸⁴ una citazione di Igor Suran (direttore generale di Parks⁸⁵) che dice: «Non è solo moralmente ed eticamente corretto, ma è anche un'opportunità per il *business*, e in momenti di crisi la valorizzazione del capitale umano - nei vari aspetti dell'identità individuale - può rappresentare la maggiore ricchezza per le organizzazioni».

Come gli alunni, anche gli insegnanti e i dirigenti scolastici dei tre diversi paesi risultano in sintonia. Anche se per ragioni diverse, ognuno di loro fa riferimento alla diversità come qualcosa da includere e volere, poiché è preferita all'essere monotono, è considerata una risorsa, una ricchezza che porta al miglioramento del sistema. Come dichiara l'insegnante maltese «Molti di loro portano con loro un bagaglio così grande, ogni giorno devono svegliarsi da soli la mattina, indossare la loro uniforme, prendere la borsa e venire a scuola è già ... ci stanno già dando un grande esempio ... troviamo tanti dei nostri bambini che trovano tutto pronto...». Ianes (2017), infatti, definisce il processo che porta ad includere le diversità, una sorta di risposta a tutte le differenze che convivono nella scuola e non solo. Mettere persone diverse tra loro all'interno di uno stesso ambiente, però, come dimostrano numerose ricerche, di per sé non costituisce una risorsa (Guest, 2002; Purcell Kinnie, Hutchinson, 2003; Tatli, Özbilgin, Worman, Mulholland, 2005); come affermano

⁸² Disciplina scolastica che ha come oggetto di studio lo Sviluppo Personale e Sociale (PSD). Introdotta nelle scuole maltesi all'inizio degli anni '80.

⁸³ Consigliere di Barack Obama, nipote del leader americano per i diritti civili Harvey Milk e presidente della Fondazione che porta il suo nome.

⁸⁴ <http://www.informazioneenzafiltro.it/nuove-sfide-per-il-diversity-management/>

⁸⁵ Parks - Liberi e Uguali è stata costituita nell'aprile del 2010 e ha come soci fondatori Citi, Consoft, Eli Lilly, Ikea, Johnson & Johnson, Linklaters, Telecom Italia

Barabino e Jacobs (2000) è la «gestione consapevole delle diversità» che diventa fonte di vantaggio competitivo.

L'incontrovertibile processo intrapreso su scala mondiale sta cambiando la società, le persone e le loro interazioni, i bisogni e i modi per soddisfarli. A questo cambiamento si può resistere ma non sfuggire, oppure, come consiglia il filosofo cinese Sun Tzu nell'*L'Arte della guerra* (Rossi, 2003) ci si può alleare data la superiorità.

Promuovere il DM non è dunque un bisogno, ma è una sfida che fa crescere ed arricchisce, costituisce un valore aggiunto là dove è messo in atto. Stuart Milk, all'incontro sul DM tenuto a Torino, ha affermato che la diversità per diverse aziende americane è stata un valore e dice: «se osserviamo quali sono state le attività che hanno resistito meglio alla recessione negli Stati Uniti, scopriremo che sono quelle con maggiore diversità. Il messaggio più forte è quello che fa capire che discriminando una persona perché gay o donna o di colore, si perde un potenziale talento che avrebbe contribuito alla crescita del business, anche attraverso un proficuo confronto e scambio di idee».

7.2.6 Sotto-tema: norma non eccezione

Figure diverse dei tre diversi contesti hanno riferito di percepire la diversità non come un'eccezione ma come la regola. Intendere la diversità non come un'eccezione ma come regola è un concetto significativo e, talvolta, nelle interviste è esplicito anche in maniera molto chiara.

***Figura istituzionale italiana:** per me la diversità non è ciò di cui io mi sto occupando. Per me la diversità è ciò che non è simile, né uguale. E quindi, è ciò che rende l'essere umano unico e irripetibile. Cioè l'essere umano in quanto tale è per fortuna diverso. Quindi per me la diversità è un grande valore, indipendentemente dalle nostre condizioni, dal nostro modo di essere, di presentarci e di fare, perciò la diversità è ciò che appartiene all'essere umano in quanto tale... (02:16) ...detto questo, è chiaro che da un punto di vista più propriamente, come dire, concettuale, la diversità, faccio fatica a dare una definizione. La diversità è l'altro...*

(...) non esiste il ragazzo che non abbia una problematica perché i ragazzi sono diversi e gli adulti sono diversi.

***Figura istituzionale maltese:** ...possiamo dire prima di tutto, che ad un certo livello ognuno è diverso, quindi, anche se rientri nella definizione della norma, siamo ancora molto diversi e questo è il problema. Ad esempio, con la selezione, nel momento in cui selezioniamo le persone insieme lavoriamo per stare insieme, perché rientrano in una norma, pensiamo che siano uguali e li trattiamo allo stesso modo. Beh, in realtà, sono diversi l'uno dall'altro... quindi c'è una diversità tra gli individui a causa di cose diverse, dovuta alla cultura, per le origini familiari, per le esperienze, a causa di molte altre cose che rendono [sic] noi diversi, punto primo ... poi ci sono diversità che sono più pronunciate, diversità fisiche, maschio e femmina, diversità di colore, diversità di abilità e disabilità quindi ci sono quelle diversità che fanno parte, una parte integrante di noi*

(...) ...la diversità è praticamente il mondo, voglio dire, stiamo vivendo in un ambiente diverso, quindi la diversità non è qualcosa fuori dalla norma. La diversità è la norma, quindi quando parliamo di diversità in realtà stiamo parlando della norma. La norma non è essere tutti uguali.

Siamo tutti diversi, quindi, per me la diversità è la norma. Quando proviamo a normalizzare, stiamo andando contro la norma perché la normalizzazione è problematica

Dirigente italiano: *...la diversità presuppone una normalità quindi è... è la normalità che bisognerebbe indagare per poi andare a vedere se effettivamente c'è una diversità.. Ergo esistono delle differenze di genere, esistono delle differenze del colore della pelle però poi dopo è, ehm, è la società che rende, che fa sì che esistano delle, ehm, delle diversità e non delle differenze. Cioè il famoso diverso da chi, no? Se io non ho... se io ho un paradigma rigido della normalità tutto diventa diversità...*

(...)... un ragazzo in tre mesi può cambiare, perché sono in crescita, in evoluzione e perché possono cambiare le dinamiche familiari di quel ragazzo, ma anche il fatto molto più semplice che un ragazzo può crescere

(...) Eh in questa scuola c'è di tutto. C'è la vignetta che va adesso di moda a proposito dello Ius Soli che dice: un adulto chiede a un bambino «nella tua scuola ci sono bambini stranieri?» e il bambino ci pensa un po' e fa «nella mia scuola ci sono solo bambini»

Staff irlandese: *per me, si tratta di abbracciare le tue differenze. Penso che quando pensiamo alla diversità, probabilmente pensiamo a una cosa culturale o a una razza, all'etnia, ma penso che qualsiasi gruppo di persone sia diverso, sia che si tratti delle stesse aree o no, sta abbracciando quelle differenze*

Alunna irlandese: *Sì, e penso che nessuno nella nostra scuola è razzista o tutti abbiamo imparato a essere amici o sai, ma come, la mia migliore amica, è per metà Caspian perché è una razza diversa da me, alla fine della giornata, come ho detto che siamo tutti scheletri... È solo la tua personalità e questo (sic) è davvero importante per me, perché sai che tutti sono diversi e rispettiamo questo...*

(...) Beh, non penso che, non penso che non ci sia un aspetto positivo o negativo, ma solo che siamo diversi ed è solo quello che siamo, ma solo perché potrei essere diverso da (sic), in realtà siamo diversi, ma questo non significa che non mi piacerà.

(...) Penso che tutti siamo diversi. Potrebbe essere il luogo da cui vieni, la tua nazionalità (musica), il tuo linguaggio, potrebbe essere la differenza politica, la differenza culturale, la differenza religiosa. Penso che ci sia una vasta gamma di differenze

(...) Bene, penso che siamo tutti qualcuno.

(...) aprire gli occhi e vedere come le persone vivono in modo diverso nei diversi paesi e strutture.

Alunna italiana: *Se siamo tutti diversi, però diciamo che allo stesso tempo uguali. Per esempio a scuola cioè non ci sono diff... differenze, tra me e Valentina non ci sono delle differenze, nel senso, uno siccome non sa fare una cosa non si può dire che è meno bravo*

Il riconoscersi diversi per degli aspetti come l'età, il genere, l'etnia, per il proprio patrimonio innato e/o per il ruolo, le esperienze, il reddito, le capacità, la provenienza geografica, la religione ecc., insomma per quegli elementi acquisibili e modificabili, è ciò che porta a comprendere che ognuno è diverso dall'altro, che la diversità è la norma e non un'eccezione, come sostengono molti degli intervistati. Lo dice chiaramente la figura Istituzionale Maltese «La diversità è la norma, quindi quando parliamo di diversità in realtà stiamo parlando della norma. La norma non è essere tutti uguali. Siamo tutti diversi, quindi, per me la diversità è la norma. Quando proviamo a normalizzare,

stiamo andando contro la norma perché la normalizzazione è problematica» Anche nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* viene spiegato che tutti gli uomini nascono liberi ed uguali in dignità e diritti, pur essendo diversi per definizione. Richard Lewontin (1995), spiega questo concetto, utilizzando un calcolo comparativo degli esseri umani e, in un'iperbolica affermazione, dice: «se in seguito ad un cataclisma, sopravvivessero solo gli africani neri, la specie umana conserverebbe il 93% della sua diversità genetica totale, anche se la specie umana avrebbe la carnagione un po' più scura». Ciononostante, come sostengono Kreitner e Kiniki (2013), essa è percepita come rappresentante della moltitudine delle differenze individuali, per chi pone enfasi sui fattori di differenza piuttosto che sulle somiglianze. Idowu (2008) dichiara che la diversità esiste quando qualcuno riconosce ciò che lo distingue dall'altro. In realtà, tutti questi studiosi sono concordi nel ritenere che essere diversi è essere uguali. Le due proposizioni in matematica per la *legge della contrapposizione* possiamo negarle e invertirne l'implicazione, ma in ogni caso si otterrà sempre una legge valida, saranno coincidenti. Infatti, la diversità di cultura, di carattere, di gusti, di attitudini e di ingegno è l'espressione evidente del nostro essere uguali. Pertanto, per convivere più che lo sforzo di condividere i nostri valori, che solo in rari casi possono coincidere, meglio sarebbe costruire insieme dei valori diversi: per convivere, condividere e vivere insieme nonostante e grazie alle nostre diversità.

Il bisogno di acquisire politiche di *diversity* nelle organizzazioni contemporanee sembra soddisfi quasi esclusivamente uno solo dei fattori caratterizzanti il DM: quello statistico-demografico. Alessandrini (2010), invece, ne individua tre; oltre a quello già citato, ricorda il fattore normativo e quello economico-organizzativo. Dal punto di vista dello studioso il fattore statistico-demografico prevale sugli altri due a causa della globalizzazione che ha fatto registrare un aumento dei flussi migratori un po' in tutti i paesi occidentali, cosicché oggi sono sempre di più le persone di diversa cultura, nazionalità, etnia e provenienti da ambienti socio-culturali che interagiscono tra loro. Questa tendenza, perciò, secondo Dike (2013) è destinata a crescere. Quindi, la diversità che fino a qualche tempo fa era considerata un'eccezione, d'ora in poi, sempre più diverrà la norma.

Nell'approcciarsi al DM è necessario un cambiamento di percezione rispetto alla diversità che potrebbe essere valorizzata e resa una risorsa per l'individuo e per il sistema. La ristrutturazione percettiva, o “cambiare i nostri occhi” per usare la metafora di Watzlawick (Ray, Nardone, 2007), può avvenire tramite esperienze casuali o programmate, oppure, attraverso «eventi casualmente pianificati», ossia eventi casuali per i destinatari ma pianificati dall'agente di cambiamento (insegnante, dirigente, ecc).

7.3 Tema: Pro-azione e strategie

Tabella 6. Tema pro-azione e strategie, sotto-temi, parole chiave e ed estratti significativi

Tema	Sotto-Temi	Parole chiave/ codici	L'estratto più significativo
PRO-AZIONE & STRATEGIE	Conoscenza - consapevolezza	<i>Conoscenza, ignorare, discussioni, diffusione delle buone pratiche, stato dell'arte, conoscenza da potere, parlare più apertamente, ascoltare, tenere nascosto, punti di vista diversi, condividere, varie realtà, incoraggiare a parlare, interagire, cambiamento.</i>	Staff Irlanda:(11.37) ... Penso che la conoscenza dia potere. Più conoscenza hai di una cultura e forse meno ti senti minacciato! Penso che sia davvero importante. Suppongo che l'opportunità data dal mischiarsi con altre culture aiuti in questo...
	Contatto	<i>Esposizione, mescolare, condividere, opportunità di incontro, familiarizzare, laboratori, togliere le ansie e le paure, insieme, trovare somiglianze, creare un ambiente coeso, socializzare, intercultura, attività speciali, cominciare della pratica, attività per genitore, invito, lavori di gruppo, imparando insieme</i>	Studenti italiani: <i>quei ragazzini che vengono da altri paesi e che magari non praticano la nostra religione, però nonostante questo magari cioè sono nostri amici perché ridiamo e scherziamo sempre insieme. Grazie a lavori di gruppo riusciamo a integrarci me, riusciamo a socializzare meglio e a di... a diventare amici</i>
	Partecipazione attiva	<i>Collaborazione, associazionismo, partecipare, contribuire, responsabilità, pratica,, coinvolgere, lavori di gruppo, appartenenza,, dare voce, aiuto tra pari</i>	Figura istituzionale maltese: ... <i>per me l'inclusione equivale alla partecipazione...</i>
	Rendere piacevole	<i>Ludico, piacevole, cose che amano, presentazioni, attività extra-curriculare, celebrare, gite, musica, cibo, racconti, passioni, premio, talenti, creatività, escursioni</i>	Studente maltese: <i>Abbiamo questa lezione di 45 minuti, e invece di fare una lezione, parliamo insieme, condividiamo i nostri hobby, una cosa che ho trovato davvero piacevole ed utile (...)</i>
	Aggiungere anziché ridurre	<i>Valorizzare, potenziare, aggiungere, nessuno perde, scelte più ampie, mantenere, lingue, religione, costumi, cibi, accogliere, racconti, nuove opportunità</i>	Dirigente irlandese: <i>Abbiamo aggiunto delle lezioni opzionali in modo da dargli una scelta più ampia rispetto alle normali scuole secondarie e poi hanno il tempo di provarle e vedere cosa gli piace. Mentre, penso che nelle altre scuole, li selezionino prima di averle provate ...</i>
Gioco di squadra	<i>Lavori di gruppo, rapporti, squadra, gioco, condividere, aiutare, obiettivi condivisi, premi, lavorare insieme, compagni, partecipazione</i>	Studente maltese: ... <i>il fatto che abbiamo giocatori da culture diverse e persone diverse che sanno come giocare, rende la squadra più forte.</i>	

Gli stimoli quotidiani che percepiamo (le sensazioni), i possibili eventi (incontri, nascite, perdite, lutti, scoperte, ecc..) sono gli stessi per tutti, invece, l'intensità con cui li viviamo e il significato che gli attribuiamo non sempre e non per tutti sono gli stessi: in alcuni casi possono essere semplici risposte fisiologiche, in altri reazioni emotive più o meno controllate, oppure possono essere anche reazioni pro-attive che potrebbero far parte di una strategia d'intervento.

In questo contesto il concetto di pro-azione, come sostiene Kelly (1995), consiste nella capacità di correggere il comportamento nelle situazioni nuove che richiedono cambiamento, ossia in quelle circostanze in cui il pensiero umano, grazie alla sua inesauribile potenzialità, permette alla persona di adattarsi alla realtà. Qui si accosta questo concetto a quello di strategia, che dal punto di vista di Nardone e Salvini (2013) è la logica di soluzione applicata all'agire finalizzato al raggiungimento di obiettivi specifici o generali di cambiamento. Un tale accostamento è possibile, poiché la pro-azione, in questi casi è una componente della strategia e da essa assunta. In questo senso diventa una parte o un'azione di una programmazione attuata attraverso un piano di azione finalizzato, predeterminato e comprendente le fasi necessarie al perseguimento di un cambiamento, che sono: analisi del problema, definizione degli obiettivi da raggiungere, applicazione delle soluzioni, conseguimento e valutazione dei risultati.

7.3.1 Sotto-tema: conoscenza-consapevolezza

Strategie che portano a conoscere e a prendere consapevolezza risultano essere i presupposti per approcciarsi adeguatamente al DM. Questo lo dichiarano in modo diverso le varie figure intervistate che, con il dialogo, la discussione e il confronto, apportano nei loro contesti scolastici maggiore consapevolezza e nuove conoscenze relative alla diversità e alla sua gestione.

***Figura istituzionale italiana:** ...Non so se sono state terminate e diffuse le buone pratiche, perché purtroppo questo è un difetto della realtà italiana: manca la diffusione delle buone pratiche perché nelle altre scuole si lavora molto bene....*

(...)...noi qui abbiamo uno staff regionale, in cui i partecipanti tutti i referenti delle provincie, io per AN e poi le colleghe di PU, di MC, di AP, ci riuniamo almeno una volta al mese e facciamo lo stato dell'arte. Ci confrontiamo sotto tutti i punti di vista per cercare di garantire il miglior sostegno possibile sotto tutti i punti di vista

***Figura istituzionale maltese:** ... tu giovane emigrato non sei musulmano come tua madre e tuo padre, sei diverso, quindi, hai uno spazio in cui vieni e parli di te....*

(...).. Le persone stanno parlando sempre di più e più apertamente di queste questioni. Cose che prima si tenevano più nascoste, sono sempre più discusse in pubblico.

***Dirigente irlandese:** ...L'assemblea è stata un buon modo per tutti per discutere le differenze, come discutere della diversità [...]. Sì! È per ascoltare gli altri punti di vista.... Perché parli con persone che hanno credenze religiose molto forti e/o con altri studenti che non praticano una religione, anche con quelli contro le religioni. Non si sono limitati, hanno discusso, il docente che veniva dal Trinity College si limitava a porre delle domande. Lanciava degli spunti ed osservava cosa succedeva. Era seduto, sai, mettendo lì fuori qualcosa e vedendo cosa succedeva. In seguito, ha detto "Oh mio Dio, non avete genitori che si lamentano di questo". Sentivo che tutto ciò era molto positivo perché li faceva pensare e li faceva parlare.*

(...) Non vogliamo che i nostri studenti si mettano seduti in fila, alzino le mani e rispondano alle loro stesse domande, noi insegnanti vogliamo stimolarli a confrontarsi...

Dirigente italiana: *Ma io ho la fortuna di... di partecipare per esempio a un tavolo... a un osservatorio che è l'osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri nazionale e lì ci sono tanti colleghi e lì appunto delle varie realtà italiane, su questa materia, se ne parla sì certo.*

Dirigente maltese: *.... oggi, gli studenti, persino i genitori e i membri dello staff non temono più di parlare, per esempio di orientamenti sessuali o di genere. Prima era improbabile ed impensabile che un membro dello staff dichiarasse pubblicamente il suo orientamento sessuale...*

Insegnante italiano: *... in una scuola che funziona c'è anche una trasmissione di competenze che funziona molto. Cioè gli insegnanti del dipartimento di lettere si riuniscono una volta al mese e quindi queste queste... si scambiano queste tecniche”*

Staff irlandese: *... quando o se dovesse emergere qualcosa, essa è una buona opportunità per discutere delle differenze e dei problemi relativi alla diversità” (...) agli studenti offriamo di avere una prospettiva diversa delle cose, per renderli abili nel pensare ed analizzare diverse situazioni... (...) ... gli consenti di parlare delle loro esperienze scolastiche e fare un confronto tra la scuola di dove vivevano in origine e la scuola qui, le differenze. È bello sentirli parlare di questo. (...) ...La giornata internazionale delle lingue di oggi ha permesso loro di parlare la loro lingua... di dar voce non solo alla loro lingua, ma anche alla loro cultura, al loro background... (...) C'è un esempio in questo libro. E questo è solo una cosa venuta fuori oggi durante la lezione. In questa storia si raccontava che si doveva condividere un bagno. Così gli studenti hanno cominciato a discutere questo fatto e gli dicevo: «Non è un grosso problema condividere un bagno, no!» Chi diceva, «in alcuni paesi c'è un bagno in tutto il quartiere» ...è stato davvero bello per loro poter condividere le loro esperienze... portarli a pensare a queste condizioni assolutamente frustranti. Ma in questo modo arrivano a capire che non c'è solo la loro esperienza, ma che ci sono altri modi di vivere lì fuori.*

... Penso che la conoscenza dia potere. Più conoscenza hai di una cultura e forse meno ti senti minacciato! Penso che sia davvero importante. Suppongo che l'opportunità data dal mischiarsi con altre culture aiuti in questo...

(...) Penso che la conoscenza dia potere. Più conoscenza hai di una cultura e forse meno ti senti minacciato! Penso che sia davvero importante. Suppongo che l'opportunità data dal mischiarsi con altre culture aiuti in questo...

(...) quando o se dovesse emergere qualcosa, essa è una buona opportunità per discutere delle differenze e dei problemi relativi alla diversità” (...) agli studenti offriamo di avere una prospettiva diversa delle cose, per renderli abili nel pensare ed analizzare diverse situazioni... (...) ... gli consenti di parlare delle loro esperienze scolastiche e fare un confronto tra la scuola di dove vivevano in origine e la scuola qui, le differenze. È bello sentirli parlare di questo. (...)

Staff italiano: *... noi c'abbiamo uno sportello della psicologa da anni che paghiamo... un botto. Ed è una persona che è a disposizione dei ragazzi, degli insegnanti e dei genitori. I ragazzi in autonomia prendono appuntamento, da soli...*

(durante le interviste alla studentessa) abbiamo avuto un insegnante lo sappiamo che era un omosessuale abbiamo conosciuto anche il compagno nel percorso (sic) e quindi.... Te non l'hai conosciuto? È andato via l'anno... E allora chi era? C'eravate voi quando c'era S.F.? Però lo conoscevate di nome?... Volevate tutti S.F. e se ne parlava bene di questo professore? ... Okay. E noi avevamo fatto un percorso con i genitori e con i ragazzi perché questo professore aveva un

compagno e non ci sono stati mai problemi. Quando c'è stato per esempio... una mamma qui che ha subito.. noi abbiamo fatto un flash-mob per... per la violenza contro le donne, tutta la scuola M. fuori ha fatto un flash-mob con le scarpe rosse, tutti quanti però...

Staff maltese: ... Ho cercato di farli capire che provengono da due culture diverse, che hanno bisogno di aiutarsi a vicenda, i maltesi hanno bisogno di aiutare gli italiani a capire la nostra cultura ma anche a noi a capire la loro cultura.... per esempio, qualcosa mi viene in mente, abbiamo parlato come gli italiani sono famosi per la loro moda ...

(...) ... ma ti ascolto, io sono abituata a questo e tu sei abituato a quest'altra cosa, ma io accetto quello che fai e tu accetti ciò che faccio.... e in questo modo possiamo vivere in armonia... (...) Ho cercato di farli capire che provengono da due culture diverse, che hanno bisogno di aiutarsi a vicenda, i maltesi hanno bisogno di aiutare gli italiani a capire la nostra cultura ma anche a noi a capire la loro cultura.... per esempio, qualcosa mi viene in mente, abbiamo parlato come gli italiani sono famosi per la loro moda ...

Alunna irlandese: ... parlando di esperienze e di ricordi. I loro ricordi sono molto diversi dai nostri, quindi possiamo discutere molto più ampiamente, possiamo sviluppare le nostre nuove idee insieme, e questo aiuta. (...) Sì, ogni venerdì ci mettiamo in 4 gruppi.... ci piace stare insieme in gruppi e parlare tra noi, condividere cosa abbiamo fatto durante la settimana ed altro... (...) ... Bene, discutiamo su cosa possiamo fare per migliorare e esprimiamo quello che pensiamo. Discutiamo anche quello che abbiamo sbagliato... discutiamo anche di cosa accade, anche cose brutte, e vedo che tutte le classi partecipano

(...) Penso che avere i nostri insegnanti come leader del gruppo aiuti a condividere con loro anche aspetti personali della vita, riesci ad esprimerti meglio, ti senti che appartieni al gruppo e che potresti dire tutto al tuo insegnante....

(...)... vogliamo che la nostra scuola sia come una scuola che ascolta, una scuola dove uno si senta il benvenuto, la nostra scuola ci dà l'opportunità di dare voce ed esprimere i nostri pensieri. (...) ... qui, discutiamo e ti aiutano a capire e poi ti lasciano fare da solo...

Genitore irlandese: "Sì, sì. Un'altra cosa è che la discussione potrebbe portare anche ad una crescita, soprattutto nelle case islamiche, per realizzare che è importante discutere e potersi confrontare anche sul come vestirsi, se continuare a portare veli....

(...) ... Inoltre, parlo con gli insegnanti della diversità qui o delle ONG. Per esempio... fornisco conoscenze su alcuni paesi africani cercando di eliminare lo stereotipo dell'Africa come paese dove muoiono di fame, ecc, parlo dell'Uganda, del Gambia

(...) Al centro africano io condivido la mia esperienza, il mio ruolo, sono esperto nello sviluppo educativo. Vado a formare insegnanti nelle scuole ed università. Gli parlo di intercultura ed integrazione. La diversità è qualcosa di cui ho sempre parlato e poi a volte anche con la polizia e le guardie, facciamo incontri sulla diversità e quello che comporta. Dal modo in cui gestiscono, mi fa pensare che non conoscono il background culturale delle persone, e per questo che parlo con loro di queste cose...

Genitore maltese: ... Il più delle volte i bambini sono felici di parlarne sì, perché... andiamo su Google, dove chiedo a loro di mostrarci il loro paese d'origine o il paese del loro padre o della loro madre e iniziano a discutere. E quando gli altri studenti vedono che l'insegnante mostra interesse, si interessano anche loro perché l'insegnante dà di più della sola conoscenza e del contenuto. Aiuto

gli studenti con il mio atteggiamento. Quando vedono l'atteggiamento positivo, gli altri bambini iniziano a mostrare interesse e anche a porre delle domande.

(...) ... Penso che possono essere d'aiuto anche l'attività speciali in cui gli studenti possano presentarsi e parlare del loro paese o della loro cultura...

Una canzone del gruppo Sud Sound System⁸⁶ (1996) diceva «è l'ignoranza che crea l'intolleranza... è l'ignoranza che crea la violenza». Oggi non è un mistero «... che la conoscenza dia potere. Più conoscenza hai di una cultura e forse meno ti senti minacciato!», la figura dello staff irlandese con queste parole è molto chiara su questo punto.

Gli intervistati sembrano dare una certa importanza alle attività d'ascolto e al confronto. Per il dirigente irlandese «... L'assemblea è stata un buon modo per tutti per discutere le differenze, come discutere della diversità [...]. Sì! È per ascoltare gli altri punti di vista...». La figura dello staff della scuola irlandese riconosce di *'sapere di non sapere'* (il paradosso socratico), riconosce che l'ignoranza da intendersi come consapevolezza di non conoscenza definitiva, può generare il desiderio di conoscere. Il genitore irlandese, che per questioni professionali si occupa del tema della diversità, dichiara: «... fornisco conoscenze su alcuni paesi africani cercando di eliminare lo stereotipo dell'Africa come paese dove muoiono di fame, ecc, parlo dell'Uganda, del Gambia...». Quindi, come sostiene Carlotto (2017), aumentare il livello di consapevolezza crea menti aperte e riduce l'ignoranza.

Budano, (2012) parlando di ciò che ha vissuto in prima persona racconta che la difficoltà può trasformarsi in un'occasione. Dal punto di vista di questa mamma scrittrice la consapevolezza rende capaci di percepire la diversità come possibilità per un nuovo futuro. Per il genitore irlandese, infatti: «... la discussione potrebbe portare anche ad una crescita, soprattutto nelle case islamiche, per realizzare che è importante discutere e potersi confrontare anche sul come vestirsi, se continuare a portare veli...»

Asch (1968), come riferisce l'alunna irlandese, sostiene che la consapevolezza dell'altro ci fa rendere conto della nostra specificità e di quanto siamo diversi gli uni dagli altri. Per Prandstraller (2014) scoprire l'altro, ma anche approfondire le proprie radici culturali, aiuta ad includere l'altro e ad abbattere le barriere mentali. Il supporto della famiglia e dell'organizzazione di cui si fa parte, la formazione che prepara al cambiamento, secondo Prandstraller rendono meglio affrontabili i cambiamenti richiesti a chi si accinge a relazionarsi con 'l'altro'. Vari studiosi che si occupano di gestione delle diversità (Arioli, Mazza, 2014; Hubbard, 2015) ritengono che tale formazione costituisce il *Diversity Audit*: la verifica delle procedure attuate per la diversità, porta a riconoscere e continuare ad attuare quello che aiuta il DM. Soffermarsi per discutere e riflettere sulle differenze, sui problemi relativi alla diversità, aiuta a formare una cultura nuova che può introdurre e supportare il DM. Come riporta il membro dello staff irlandese: «...è una buona opportunità per discutere delle differenze e dei problemi relativi alla diversità (...) Agli studenti offriamo di avere una prospettiva diversa delle cose per renderli abili nel pensare ed analizzare le diverse situazioni... (...) gli consenti di parlare delle loro esperienze scolastiche e fare un confronto tra la scuola di

⁸⁶ Sud Sound System, Le radici della violenza, in, Album, *Comu Na Petra*, 1996

dove vivevano in origine e la scuola qui, le differenze nel gestire la diversità. È bello sentirli parlare di questo».

Nella dichiarazione della I (A.A.V.V., 1997, p. 157) e la IV Conferenza Europea delle Scuole che Promuovono Salute (Barbera et al., 2013)⁸⁷ si riporta: «Tutti i bambini e i giovani hanno il diritto, e dovrebbero avere l'opportunità, di essere educati in una scuola che promuove la salute». La scuola italiana, da quello che dice la vicepresidente (staff italiano), sembra aver compreso molto bene il valore di questa dichiarazione, infatti, si avvale di una psicologa. Nel quotidiano, però, come spiegano diversi intervistati, sono i membri interni a compiere gli interventi più importanti, a volte in maniera programmata, altre in funzione delle contingenze che possono verificarsi internamente all'organizzazione. Per Sergiovanni (2003) i *leader* educativi, ruolo che in classe viene svolto dagli insegnanti, devono essere guide autorevoli in grado di accompagnare verso la consapevolezza, il cambiamento, la valorizzazione del singolo studente e verso l'acquisizione della nuova cultura. Come Sergiovanni, in più, anche le persone intervistate sostengono che le realtà scolastiche di cui fanno parte puntano a creare al loro interno una comunità che apprende, che promuove il beneficio comune, che si prende cura, che include e che fa ricerca per trovare soluzioni ai problemi si incontrano quotidianamente.

Il ruolo della guida di cui parla l'alunna irlandese facendo riferimento ai suoi insegnanti, se messo in atto secondo la modalità espressa dal genitore maltese che è un insegnante, come afferma Parmigiani (2018) si realizza quando la guida cede la sua funzione, rendendo così la persona guidata sempre più autonoma e capace. Quindi, in classe la funzione della guida pur restando elevata gradualmente deve diminuire, lasciando sempre più spazio ai pari. In questo modo, gli studenti possono acquisire confidenza e riuscire a fare di più, e forse meglio di quello che farebbero con la guida. Gnemmi e Ottolini (2014) sostengono che la guida dando fiducia permette l'espressione dei giovani che educa e incentiva il rapporto tra pari, di cui parlano ad inizio secolo Vigotskij (1938) e Dewey (1916; 1936).

Lo scambio di informazione tra pari, come riferiscono l'alunna e la dirigente irlandese, avviene tra gli studenti, ma può esserci a tutti i livelli: per l'insegnante italiano «in una scuola che funziona c'è anche una trasmissione di competenze che funziona molto. Cioè gli insegnanti del dipartimento di lettere si riuniscono una volta al mese e quindi queste queste... si scambiano queste tecniche»; la figura istituzionale italiana: «... abbiamo uno staff regionale, in cui i partecipanti tutti i referenti delle provincie, io per AN e poi le colleghe di PU, di MC, di AP, ci riuniamo almeno una volta al mese e facciamo lo stato dell'arte. Ci confrontiamo sotto tutti i punti di vista per cercare di garantire il miglior sostegno possibile sotto tutti i punti di vista».

King (2002) osserva che spiegare a qualcun altro permette il trasferimento dell'informazione, aiuta a riflettere e a chiarirsi, e consente una maggiore elaborazione delle informazioni. Konert (2014) fa notare che l'apprendimento *peer-to-peer* oggi è una modalità molto usata in rete. Sempre più spesso, infatti, sulle piattaforme delle *social communities* i partecipanti con il loro contributo

⁸⁷ http://www.schools-for-health.eu/uploads/files/Italian_Odense%20statement--Equity_Education_Health--Dichiarazione%20di%20Odense.pdf

<http://www.trentinosalute.net/Contenuti/Pubblicazioni/Archivio-storico/PuntoOmega/5-6-La-promozione-della-salute>

aumentano le conoscenze di tutti, il livello di consapevolezza e la possibilità di riconoscere eventuali errori.

Durante la formazione, a prescindere dal suo fine e dalle modalità di svolgimento, la diade formatore-formando dà luogo ad un dialogo, che per Mincione (2015) è l'elemento chiave per quel processo interculturale di cui parla il genitore irlandese. Per Giusti (2017) l'intercultura abbatte le barriere, sconfigge la violenza e - come riportano Ampola e Corchia (2010) nel testo *Dialogo su Jürgen Habermas: le trasformazioni della modernità* - costruisce ponti tra i «campi del sapere» e permette di comprendere quelle che sono le trasformazioni sociali in atto, inclusa la diversità. Mincione parla di spazi in cui possa esserci interscambio e comunicazione tra le diverse culture. Dal suo punto di vista l'apertura e il dialogo tra le differenze rendono consapevoli e si contrappongono alla discriminazione, che per De Toni e Kožar-Rosulnik (2013), così come per lo staff maltese e per il genitore irlandese, può essere fortemente interconnessa a stereotipi, pregiudizi e paure. Il dialogo, come sostiene Mincione (2015) predispone a quell'apertura e comprensione di cui sembra parlare lo staff maltese quando dice: «...Non ti cambierò o tu non mi cambierai...», diventa lo strumento che permette di toccare argomenti fino a non molto tempo fa considerati tabù, poiché, come insegna Jessica Alexander (2018) non esistono argomenti tabù: ogni argomento a ogni età può essere affrontato se trattato adeguatamente.

7.3.2 Sotto-tema: contatto diretto

Le persone che frequentano i contesti in cui sono state effettuate le interviste, di fronte alle diversità, oltre a cercare di incrementare la consapevolezza, sembra che cerchino di favorire le possibilità di avvicinamento e di contatto deliberato prima e spontaneo dopo di coloro che condividono lo stesso ambiente:

***Figura istituzionale maltese:** ...cinese e maltese vivono insieme, c'è uno scambio di culture, fondamentalmente per creare una cultura, un'intercultura, quindi una cultura in cui le diversità interagiscano e possano vivere e lavorare insieme. ...*

(...) ... i migranti aiutano insieme al maltese a curare il loro paese... non da soli, ma insieme al Maltese si danno una mano, ad esempio a pulire il paese, a lavorare insieme ai Maltesi, facendo lavori socialmente utili... questo li farà integrare e sentirsi parte della loro comunità (...) ... creando situazioni in cui si incontrano, perché poi non si incontra una persona di colore, si incontra John, che è di colore ma conosci lui, la sua famiglia, i suoi figli.

***Dirigente irlandese:** Quando gli studenti stanno per andare dalla scuola primaria alla secondaria, cerchiamo di aiutarli in questa transizione portandoli, un giorno al laboratorio di scienze, poi ... questo aiuta in modo particolare quegli studenti un po' ansiosi e spaventati dall'andare in una nuova scuola... per aiutarlo a familiarizzare con la scuola ...*

***Dirigente italiana:** ... io faccio le classi mettendoci tre maschi, tre femmine, i somari, i bravi, bilanciate, quindi sono delle caratteristiche che prescindono dalla cultura di origine. Ci può essere la femmina rumena straordinaria e ci può essere la femmina italiana somara.*

Dirigente maltese: ... Nel frattempo, abbiamo apportato cambiamenti e riforme e abbiamo accolto con favore la riforma delle scuole miste che ci ha dato un ampio panorama degli studenti, perché abbiamo dovuto accogliere ragazze e ragazzi contemporaneamente.

(...) ... Credo che anche durante l'intervallo, noi, nel Learning Zone, abbiamo tutte le diverse culture, tutte in una stanza e tutti insieme a fare anche semplici attività. Non lo so, abbiamo fatto un'attività per abbiamo raccolto soldi facendo oggetti semplici e li abbiamo venduti durante la serata dei genitori e tutti gli studenti erano lì insieme, culture diverse. [...] Abbiamo lavorato tutti insieme. Sono riusciti a raccogliere i soldi insieme. Gli studenti si sono resi conto che abbiamo raggiunto questo lavorando tutti insieme.

Insegnante irlandese: (16:27) ...Sono affascinati dalle lingue, cominciando a trovare delle assomiglianze tra le diverse lingue... posso capire un po' il rumeno perché ha delle parole simili all'italiano e il francese.... (16.47) Sono solo alcuni piccoli passi per portare quei collegamenti tra gli studenti...

(...) ... le classi sociali miste (risate), penso che sia davvero un bene per gli studenti averle. Penso che funzioni molto bene per l'ethos dell'Educate Together... (...) Nella scuola, abbiamo dei lavori di gruppo per creare un ambiente coeso per gli studenti, così non si raggruppano tra loro gli studenti africani e il gruppo degli studenti dell'Europa orientale. (...) ...allora la cosa che faccio per facilitare... è farli lavorare in gruppi misti... li cambio posto nella classe, solo in questo modo esce la personalità, sai in questo modo si aiuta anche quando ci sono dei litigi, creo gruppi dove si può parlare tranquillamente nel gruppo, funziona l'80% delle volte...

(...) ... si distinguono: «noi siamo travellers, noi siamo Afro-americani, noi siamo dall'Europa dell'est», quindi, no, non credo che le diversità si mescolino tanto nella comunità. Ma penso che sia parte del nostro ruolo come scuola iniziare a mescolare. Abbiamo iniziato a mescolare i genitori, però non è una cosa che succede spesso nella comunità

Insegnante maltese: "... Mio figlio, per esempio, era in una scuola privata dove erano misti, ragazzi e ragazze e poi è andato in una scuola della chiesa, dove erano solo ragazzi, quindi sai, è ... preferisco quando sono misti ... preferisco le scuole miste perché in realtà noi viviamo insieme, tutti insieme. Non viviamo, le ragazze da sole e i ragazzi da soli...

(...) vengono alla Learning Support Zone, mangiano insieme, giocano insieme, fanno giochi. Si mischiano, stanno insieme... ed è bello vederli lavorare tutti insieme, anche se puoi notare delle differenze ...

(...) ... quando piangeva le differenze culturali si vedevano, in Cina, non hanno molto contatto fisico, noi mediterranei siamo molto fisici.... però dopo un paio di mesi lei era pronta ad essere abbracciata, lei era pronta, lo sai, così, e lei che chiedeva abbracci. [...] abbiamo visto il cambiamento, è stato bello, è stato bello... (...)... Si arricchisce la classe, ne sono certa, voglio dire, li amo lavorare durante la pausa, specialmente lì, lì davvero, che si interagiscono, si mescolano, giocano insieme, parlano insieme, anche se la lingua è una barriera per la maggior parte di loro, per i pachistani, va bene, stanno imparando il maltese e cominciano a capire, ma nonostante ciò, come ha detto l'insegnante Priscilla, anche solo un gesto, è meraviglioso come vedi i bambini, i giovani studenti, sono così resilienti, non vedono barriere, non vedono ostacoli....

Staff irlandese: "Quattro membri del nostro staff provengono da culture diverse. Sì, lingue diverse quindi ..., sì. È bello anche per gli studenti vedere staff da culture diverse. Perché quanti insegnanti

bianchi irlandesi ci sono? Sono principalmente irlandesi bianchi, no? Quindi è bello vedere che sono rappresentati, suppongo, anche dallo staff.

(...) Suppongo che l'esposizione sia il modo, solitamente iniziamo con un'attività, anche quando ci sono delle difficoltà, cominciamo dalla pratica...

Staff maltese: *Abbiamo organizzato un'attività sui diversi paesi. È stata un'attività che abbiamo fatto.... Hanno partecipato gli studenti italiani, anche gli studenti indonesiani hanno lavorato insieme per fare i costumi, hanno portato il cibo che cucinano a casa ... abbiamo visto che i bambini si sono veramente divertiti ...*

(...) ... quando si tratta di culture e di razza e cose del genere, anche la religione, non vedo nulla di sbagliato mettere insieme le varie diversità, ma quando si tratta di livello accademico, penso di sì, finiscono ad ostacolare l'uno l'altro.

Alunna irlandese: *Sì, sì. Siamo tutti insieme, siamo mescolati ... [...]. Come nello sport, faccio il pugilato e alla fine della giornata non ci importa da dove vieni, quello che ci importa è la persona e se è un buon pugile o un buon giocatore (risata)*

Alunna italiana: *... quei ragazzini che vengono da altri paesi e che magari non praticano la nostra religione, però nonostante questo magari cioè sono nostri amici perché ridiamo e scherziamo sempre insieme. Grazie a lavori di gruppo riusciamo a integrarci me, riusciamo a socializzare meglio e a di... a diventare amici*

Alunno maltese: *... ad esempio, gli insegnanti della lingua Maltese hanno bisogno di portare avanti il programma, ad esempio gli insegnanti di matematica, non possono fermarsi e insegnare loro. Hanno bisogno di più tempo, lezioni extra, quindi, in quel caso non credo che il sistema li aiuti davvero.*

Genitore irlandese: *... ma le cose stanno cambiando in questa scuola ... penso che avere insegnanti da culture diverse sia una cosa importante nelle scuole, ma ho visto anche gli assistenti scolastici, persone che aiutano nelle scuole. Ho incontrato un ragazzo, penso che sia originario della Nigeria ... Sì... sta lavorando con la scuola e anche questa è una novità.*

Genitore italiana: *...è molto più facile l'accettazione nel piccolissimo gruppo, nel gruppo degli amici che uno si sceglie, che non nei gruppi in cui uno si trova ad agire.*

(...) ... l'attività di teatro, l'attività di canto, favorisce tantissimo l'integrazione intanto perché rimescola i gruppi ed è... in un certo qual modo sono gruppi un po' più elettivi perché comunque condividono una passione un interesse in comune e poi perché permettono di far venir fuori dei talenti, che normalmente tra i banchi non vengono fuori e, quindi, magari vedi sotto un'altra luce; quello che consideravi sfigato lo vedi che magari che è molto bravo nel ballo è molto bravo nel canto o ha proprio un talento nella recitazione, perciò lo rivaluti...

Genitore maltese: *... creo uno spazio sicuro dove li incoraggio a parlare, ma il più delle volte i bambini sono felici di parlare sì, perché andiamo su Google, chiedo loro di mostrarci il loro paese d'origine o il paese del loro padre o della loro madre e iniziano a spiegare, quando gli studenti vedono interesse si interessano anche loro...*

L'intercultura, come si può leggere negli stralci di alcune interviste e da come sostengono diversi studi (Mincione, 2015; Giusti, 2017), risulta essere funzionale all'inclusione. Per Di Cristoforo Longo (2014) l'intercultura presuppone un impegno reciproco tra gli appartenenti alle diverse culture, genera

interdipendenza e mette in gioco in maniera bilaterale le parti che in una certa misura è come se fossero costrette ad entrare in contatto e a ridurre la distanza. Besozzi (2010) definisce quest'ultimo concetto come il grado di intimità relazionale esistente tra gli individui appartenenti a gruppi o a categorie diverse tra loro. Egli sostiene che la conoscenza diretta sia un riduttore di distanza ed uno strumento col quale contrastare lo stereotipo e far prevalere gli elementi di somiglianza rispetto alle differenze. Secondo la ricercatrice, l'accettazione dell'altro aumenta in relazione al crescere del contatto.

Pregiudizi e stereotipi nascono dal non conoscere direttamente l'altro e le sue reali caratteristiche. Come viene affermato nell'ipotesi del contatto di Allport (1954), il contatto con l'altro consente di conoscerlo, favorisce una maggiore conoscenza reciproca, va ad intaccare gli stereotipi e mette in dubbio credenze e pregiudizi.

Il contatto tra le diversità dovrebbe essere favorito a tutti i livelli. Melidoro (2015) è dell'opinione che le istituzioni e lo stato, con l'attuazione di strategie a favore del contatto tra le diversità, potrebbero meglio tutelare e garantire i diritti fondamentali dei più poveri, delle minoranze e di coloro che vivono una condizione di vulnerabilità. Invece, dalle ricerche relative al panorama scolastico europeo, Colombo (2016) osserva la quasi assenza di insegnanti con origini migratorie in Europa, nonostante l'aumento di anno in anno del numero degli studenti stranieri nelle scuole europee. Questo dato lamentato anche dal genitore irlandese è in linea con quanto è stato rilevato nelle scuole dove sono avvenute le interviste. I pochi docenti stranieri (due, di cui uno di altra etnia. *Vedi foto 1*) erano presenti solamente nella scuola irlandese⁸⁸. Far avvicinare e mettere in contatto le diversità, aumentare l'eterogeneità nel corpo docente, formare classi secondo questo principio, è una modalità suggerita e promossa anche da numerose iniziative⁸⁹ della CE. La scuola maltese, che fino a non molto tempo fa non era mista e adottava rigidamente il *Mainstream* (scuole e classi formate in funzione del livello di apprendimento degli studenti), infatti, negli ultimi anni per adeguarsi alle richieste europee sta mettendo in atto un processo di cambiamento, partito dalle scuole statali ma al quale si stanno conformando anche le scuole private e quelle della chiesa. In Italia e in Irlanda, invece, la formazione di gruppi eterogenei nelle classi, oramai è prassi consolidata, pure perché una vasta letteratura riconosce l'efficacia di tale principio ai fini dell'inclusione e della gestione delle diversità (Pesci, 2006; Favaro 2014; Zoletto, 2014). A sostegno di questo orientamento dettato e pianificato dalle iniziative di governo, gli intervistati sottolineano le attività delle singole scuole, in molti casi facoltative per studenti e per genitori. Fanno notare che nelle loro scuole vi sono spazi aperti a tutti (studenti, genitori) e ben attrezzati (cucina, computer, attività ludiche, ecc. *Vedi foto 8*).

Il contatto, che come dicono gli intervistati può essere realizzato eliminando barriere e ostacoli, mescolando gli alunni nelle classi, facendo attività extrascolastiche speciali, aumenta i momenti formativi del bambino. La sua personalità, in un certo senso, viene costruita da chi gli sta intorno, dalle

⁸⁸ Complessivamente nello staff vi erano quattro figure di origine straniera: un insegnante di sostegno, un'insegnante di lingua straniera e due collaboratori.

⁸⁹ Conferenza di Salamanca sui Bisogni Educativi Speciali (UNESCO, 1994); il *SEN Code of Practices* (DfES - 1994; 2001), il *Disability and Discrimination Act* (1995), il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione della Comunità Europea* (2000), il documento UNESCO (2002), il movimento *Education for all*, la Dichiarazione di Madrid (2003), la Convenzione ONU sui Diritti delle persone con Disabilità (2006); 48ª Conferenza Internazionale sull'Educazione dell'UNESCO "Inclusive Education: the way of the future" (2008); *Linee Guida per le Politiche di Integrazione nell'Istruzione* (2009) dell'UNESCO

esperienze sociali che compie. Montessori (1952) lo spiega con la metafora della tessitura. I contatti umani per la scienziata chiaravallese filano la stoffa la cui vita dipenderà dalla loro integrità. I loro *effetti* (i “tessuti”) suscitano emozioni, che si cercherà di riprodurre solo se sono vissute con piacere. Come affermano Portelli e Papantuono (2018) si innesca un circolo virtuoso che gradualmente, come osserva anche Moscovici (1994), può propagarsi e influenzare la persona che crescendo potrà evolversi.

La partecipazione alle varie attività organizzate dalla scuola può dar luogo a quell'*esperienza emozionale correttiva* di cui parla Alexander (1946), che oltre ad aumentare la consapevolezza e la conoscenza, predispone ad un'apertura emotiva. Queste attività fanno avvicinare le persone, danno la possibilità di scoprire che 'l'essere diverso' non è come si crede, rendono capaci di provare inedite sensazioni di fronte alla diversità. Come sottolineano Watzlawick e Nardone (2005), qualsiasi cambiamento duraturo parte da un'esperienza concreta che modifica prima il livello percettivo-emotivo, ossia la sensazione negativa, e successivamente attiva la riflessione cognitiva, che in questi casi consiste nel mettere in dubbio la propria credenza.

7.3.3 Sotto-tema: partecipazione attiva

Fare in modo che le diverse figure entrino tra loro in contatto è il prerequisito per la realizzazione della partecipazione attiva, che secondo l'opinione di molti studiosi è necessaria per la riuscita del processo inclusivo.

Figura istituzionale italiana: *...negli anni si fa sempre più difficoltà ad instaurare un rapporto educativo. Non c'è collaborazione con le famiglie, in genere, ci sono casi eccezionali (...) L'alleanza educativa di cui si parla tanto, dai tempi di Rousseau è fondamentale e si fa fatica a costruirla, si fa veramente fatica a costruirla.*

(...) L'intervento dell'associazionismo ti permette di capire delle dinamiche che senza di loro non potresti capire....

Figura istituzionale maltese: *...che tutti abbiano la possibilità di partecipare, quindi per me l'inclusione equivale alla partecipazione. L'idea che... qualunque cosa faccio, ho e sono... io possa partecipare....*

(...) Ieri ero ad una conferenza e hanno detto che in una cittadina Tedesca, una piccola città doveva ricevere un certo numero di migranti. La maggior parte dei cittadini erano contrari, ma poiché era una cosa che non si poteva fermare perché stava già accadendo, il sindaco ha chiesto alla comunità di aiutarli a trovare un lavoro per aiutarli ad integrarsi, così diverse famiglie si sono assunte delle responsabilità. Quindi, c'erano... alcune persone li portavano in giro per fargli conoscere la città, i dintorni, per mostrargli dove sono le cose, i posti, ecc.; altri che avevano una certa esperienza nel tenere i conti, li hanno aiutati ad organizzare i loro conti bancari portandoli anche in banca ecc. Così la comunità è stata coinvolta.... Questo è anche un processo di apprendimento.

(...) Sfortunatamente, quando sono arrivate queste culture, abbiamo iniziato, a mettere le barriere perché ci potevano rendere diversi (...) paura di mandare i loro figli nel mondo reale perché sanno che dal momento in cui si apriranno saranno influenzati.

Dirigente irlandese: ... anche i genitori sono coinvolti, gli studenti sono qui per avere la migliore educazione possibile, e questo avviene se si lavora insieme... tutte le scuole dovrebbero fare questo...

(...) Il nostro team lavora insieme; anche i genitori sono coinvolti, gli studenti sono qui per avere la migliore educazione possibile e questo avviene se si lavora insieme.... tutte le scuole dovrebbero fare questo.

(...) ... Abbiamo aggiunto delle lezioni opzionali in modo da dargli una scelta più ampia rispetto alle normali scuole secondarie e poi hanno il tempo di provarle e vedere cosa gli piace....

(...) ...Voglio che lo staff venga da me per dirmi: «Vogliamo partecipare!». In questo modo le cose riescono meglio. Quindi, scelgono loro un tema che gli piace. Quindi è lo staff che guida ed io li supporto, quindi il mio ruolo è di dare e sostenerli al loro lavoro...

(...) ... Gli studenti della sesta si occupano del primo anno, in arrivo nella nostra scuola, producono video per mostrare cosa si fa nell'aula del computer o durante l'ora di grafica tecnica... tecnologia o nella grafica tecnica. Hanno filmato se stessi mentre imparavano, passo dopo passo in modo da mostrare tutto il processo ai nuovi arrivati.

(...) penso che il progetto "Sento che appartengo" lascia effetti positivi nei bambini per gestire meglio il loro trasferimento alla scuola secondaria così abbiamo preso aspetti che abbiamo chiamato "programmi di appartenenza"... lo sai, tu appartieni alla scuola, fai parte della squadra, fai parte della squadra.

Dirigente italiana: ...È vero che la scuola da sola non ce la può fare (...) e contrastare i dis-valori è faticosissimo. Soprattutto quando questa operazione viene condotta in solitudine, quindi senza avere collaborazione da parte di nessuno, ma soprattutto della famiglia...

(...) abbiamo progetti che riguardano la famiglia con un progetto che è "mamme a scuola" per imparare l'italiano alle donne straniere e vengono con i bambini piccoli se non possono lasciarli e abbiamo una sorta di baby-sitteraggio per queste mamme.

(...) ... poi abbiamo fondato... finalmente sono riusciti dei genitori a fondare una Onlus di genitori che affianca il lavoro della scuola con un servizio di volontariato....

(...) ... Abbiamo fatto anche una banca del tempo, in cui abbiamo chiesto ai genitori se erano disponibili e che mestiere facevano, che lavoro oppure che hobby praticavano, in modo tale che chiunque poteva venire a dare un contributo, dalla pasta fresca al pittore, all'imbianchino, il contadino, il nonno con l'orto. Eh poi dopo, invece c'è quella fascia grigia, che non c'è. ...

(...) ... Non mi ritengo colui che deve decidere per gli altri, dobbiamo decidere insieme a tutti.

(...) ... anche loro ci possono dare e ci danno dei sostegni, diciamo anche nella gestione della... della vita quotidiana, perché poi, cioè ci sono ragazzini meno fortunati per cui il semplice fatto di andare a mangiare una sera la pizza con i genitori dell'amico è una forma di... emancipazione.

(...) ...far partecipare i ragazzi alla cura e alla manutenzione della scuola significa poi evitare anche che le distruggano e quindi che le rispettino, e questo concetto di rispetto è per... verso i luoghi è verso le persone, verso le cose, verso se stessi. È un po' questo il progetto dell'istituto.

Dirigente maltese: Credo che anche durante l'intervallo, noi, nel Learning Zone, abbiamo tutte le diverse culture, tutte in una stanza e tutti insieme a fare anche semplici attività. Non lo so, abbiamo fatto un'attività per abbiamo raccolto soldi facendo oggetti semplici e li abbiamo venduti durante la serata dei genitori e tutti gli studenti erano lì insieme, culture diverse. [...] Abbiamo

lavorato tutti insieme. Sono riusciti a raccogliere i soldi insieme. Gli studenti si sono resi conto che abbiamo raggiunto questo lavorando tutti insieme.

Insegnante irlandese: ... abbiamo un programma a dicembre: una giornata dedicata alla diversità. Non l'ho ancora pianificata bene! Ma penso che grosso modo sia l'idea di avere una sorta di presentazione e celebrazione di tutte le diverse culture e lingue che abbiamo nella scuola. Quindi, potrebbe essere una canzone, potrebbe essere una danza, potrebbe essere chissà; vorremmo invitare i genitori a portare il cibo tipico dei loro paesi, quindi avremmo diversità anche nel cibo. È un modo per riconoscere che c'è veramente un'enorme diversità nella nostra scuola e che deve essere celebrata e non ignorata o lasciata a casa, o fuori dalla porta della scuola; la vogliamo nella scuola.

(...) ... siamo decisamente diversi rispetto alla maggior parte delle scuole perché noi di Educate Together abbiamo un ethos che regge sulla diversità, l'uguaglianza e la democratica. Quindi, abbiamo gli insegnanti, gli studenti e i genitori che hanno voce in capitolo su come la scuola gestisce la politica della scuola. Quindi, se abbiamo una nuova politica, per qualsiasi cosa gli studenti devono essere d'accordo, lo staff deve essere d'accordo, i genitori devono essere d'accordo, quindi c'è un'enorme consultazione. Siamo all'inizio, è in costruzione, e quindi abbiamo un comitato dei genitori; i genitori partecipano alla maggior parte degli eventi della scuola, per esempio, l'altra settimana abbiamo avuto una serata aperta ai genitori, dove i genitori si sono offerti volontari per fare escursioni, parlare con gli altri genitori, registrare la presenza degli studenti e le persone che arrivano, preparare il caffè... le cose di base. E poi, il comitato dei genitori che propone delle idee, ci piacerebbe fare questo e quest'altro, come possiamo farlo? Possiamo farlo? Gli insegnanti vengono coinvolti, gli studenti vengono coinvolti anche nella gestione della scuola. Abbiamo dedicato un giorno l'anno scorso, abbiamo dedicato due giorni, uno è stato un giorno di training pratico e i genitori sono stati invitati per l'intera giornata. Eravamo gruppi: insieme studenti, genitori, insegnanti, per fare questo tipo di pratica. Abbiamo anche avuto genitori per un giorno di lavoro sul codice di contatto, quindi sul comportamento da tenere a scuola, e di nuovo erano genitori con insegnanti...

(...) ... Penso che il nostro consiglio studentesco abbia un grande ruolo da svolgere per il programma extra-curricolare, avere un buon mix di studenti e tutti i tipi di sport, quindi dall'hockey al basket, dal calcio al calcio gaelico, atletica... abbiamo un club di cucina anche per gli studenti ...

Insegnante Italiano: ... addirittura una scuola di cucito per le mamme straniere, qui è stata fatta, adesso mi è venuta in mente adesso. E quindi la percezione è ottima perché si è cercato di costruire dei cittadini italiani e questa missione qui è stata chiara da sempre. E questo si vive e si è sentito, cioè la nostra comunità di genitori è stata una comunità viva e partecipe e anche unita e anche al di là delle differenze razziali, o... Nessuno è stato lasciato solo, c'è stato uno sforzo grande

(...) ... si organizzano seminari incontri corsi per i genitori... dove vengono coinvolti anche i genitori...

(...) ... noi abbiamo un'associazione di genitori di alunni della scuola che negli anni si è formata, si chiama "si può fare". È un'associazione di genitori che sposa le nostre iniziative e organizza cose in più, tipo corsi di fotografia, feste. È un'associazione in appoggio alla scuola, dei genitori, e questi sono anche i più assidui nel frequentare le nostre iniziative formative.

Staff irlandese: ... Noi stiamo lavorando per avere una stanza dei genitori all'interno della nostra scuola in cui i genitori possano venire tranquillamente, magari condurre da soli delle attività di gruppo, come succedeva nella mia precedente scuola, che era una scuola olandese. In questo modo avremmo il coinvolgimento, la partecipazione dei genitori che sono uno dei pilastri necessari e avremmo corsi per genitori e cose del genere.

(...) Come li coinvolgiamo? Bene, abbiamo un consiglio dei genitori, okay, abbiamo membri che si offrono volontari, ogni genitore una volta iscritto nella scuola fa parte dell'associazione dei genitori. Quindi, ogni volta che organizziamo un evento invitiamo i genitori a venire. Alla fine di ogni semestre li invitiamo a partecipare ad un'assemblea per mostrargli il lavoro svolto dagli studenti. È un percorso in atto! Come quest'anno, il consiglio dei genitori sta conducendo delle attività pratiche per degli studenti. L'anno scorso abbiamo avuto un giorno in cui abbiamo fatto formazione pratica ad insegnanti, studenti e genitori insieme. Questo li aiuta, così i genitori si sono seduti con i propri figli, mentre imparavano assieme agli insegnanti. Quindi stavamo tutti imparando insieme.

(2:15) Ma se ci fermiamo, se i genitori smettono di venire... invece se i genitori cominciassero a frequentare la scuola, sarebbe una cosa davvero grande. Dunque normalizzare anche questo: la presenza dei genitori nella scuola...

Staff Italiano: "...noi abbiamo avuto per tanti anni ragazzi sordomuti, ma 4 o 5, ma noi parlavamo tutti la lingua dei segni, tutti i docenti e tutti i bidelli. Abbiamo fatto tutti il corso perché poi un ragazzo deve poter interagire con tutti quanti noi...

(...) Noi c'abbiamo un'associazione dei genitori, gestita da genitori insegnanti e bidelli, che lavoriamo insieme. L'anno scorso... ma lavoriamo insieme non solo coi corsi che fanno qui dentro i genitori, che quello sarebbe il minimo. L'anno scorso, per esempio, le nonne del nostro quartiere hanno fatto grazie all'associazione il corso di gnocchi e pasta fatta in casa, dove eravamo: genitori insegnanti e allievi che facevamo tutte questa cosa insieme. Il resto della diversità cosa è un lavoro giornaliero sugli adulti.

Alunna italiana: sì viene dall'Albania e... e... noi cerchiamo... cioè perché cerchiamo perché all'inizio faceva propr... perché non diceva niente, non parlava l'italiano, ci spiegavamo a gesti, con segni cercavamo di aiutarlo a capire quello che facevamo in classe, poi ad esempio i professori lo aiutano proprio, ad esempio gli fanno scrivere delle parole; una mia amica ad esempio (sic) nei lavori di arte aveva già finito un lavoro e... lei è andata lì ad aiutarlo, poi noi ci siamo uniti cercando di farglielo capire meglio ecco...(...) Cioè inizialmente è intervenuta l'insegnante perché sto ragazzino quand... da quando è arrivato fa, diciamo in biblioteca viene aiutato da altri professori, però noi anche cerchiamo di aiutarlo facendogli scoprire.. cioè... [...] sì, poi ci siamo noi

(...) ... io sono una specie di persona che certe volte vuole andare a fondo, spesso non sempre, ma un po' mi spaventa ma non in questo caso mi affascina.

Genitore irlandese: ... Inoltre, parlo con gli insegnanti della diversità qui o delle ONG...

Genitore italiano: ...poi nello specifico questa scuola sta facendo un progetto che si chiama costruire relazioni che è volto a docenti alunni e genitori e... poi va be' ci sono tutte le occasioni istituzionali quelle dei colloqui quelle dell'elezione dei rappresentanti [...] può capitare anche che siano i genitori stessi ad avanzare delle proposte (sic) c'è questa iniziativa interessante ve la

segnalo. E a volte, nei limiti, ovviamente delle possibilità che ha la scuola però, le proposte che vengono dai genitori vengono accolte sviluppate. A volte danno anche frutti negli anni successivi, per esempio adesso a scuola le classi terze faranno un incontro formativo sulle malattie sessualmente trasmissibili e quella è una cosa che è nata da un input dato da un genitore.

Genitore maltese: ... abbiamo creato un gruppo nella mia scuola, l'abbiamo chiamato "la diversità vivente" ... in questo gruppo si promuovono le diverse culture, invitiamo persone di culture diverse, da gruppi diversi.... mostriamo i loro costumi, modi di fare, sulla salute mentale, a volte sarebbe.... invitiamo la comunità indiana, la comunità cinese, i miei studenti si sono davvero divertiti. Questo gruppo è stato riconosciuto anche dal Ministero della Pubblica Istruzione... è stato anche premiato, perché è piaciuto molto.

Le figure intervistate sostengono il bisogno della partecipazione attiva di tutti. Esse ritengono che la scuola ha bisogno di strutture (associazioni, aziende, istituzioni) e/o individui (genitori, parenti, figure istituzionali, ecc.) che partecipino alle diverse iniziative della scuola, per permetterne il miglioramento. Nella realtà scolastica irlandese (*Educate Together School*) sembra addirittura che genitori ed alunni partecipino a tutte le decisioni, anche a quelle relative alle attività didattiche da fare in classe. Buemi et al (2015) scrivono che la 'partecipazione attiva delle diversità' era definita "nuovo sangue" dai politici di Barcellona⁹⁰. Per Bonuglia (2018) le organizzazioni per crescere hanno bisogno di adoperarsi in modo da eliminare gli ostacoli che impediscono l'integrazione e la partecipazione attiva. Nelle scuole dove ci sono state le interviste si intraprendono varie iniziative con l'intento di coinvolgere studenti, staff e comunità. Sembra che le sedi delle tre scuole partecipanti si prestino come centri di aggregazione e di mediazione, in maniera occasionale a Malta, mentre in maniera stabile ad Ancona e in Irlanda. Queste scuole cercano di incoraggiare i genitori ad organizzarsi. La scuola italiana, ad esempio, sembra abbia spinto i genitori a costituirsi in un'associazione; all'*Educate Together School*, invece, iscrivendo i propri figli, in automatico si aderisce all'associazione dei genitori della scuola. La partecipazione di genitori, alunni, insegnanti e del personale scolastico, che tutti insieme decidono le attività scolastiche ed extra-scolastiche da svolgere, rievoca l'intreccio *democrazia ed educazione*, tema ad in inizio secolo discusso da Dewey (1916). Secondo questo studioso l'educazione è un processo di socializzazione e dunque ogni individuo non deve essere considerato come entità separata autonoma ma come individuo tra tutti gli altri individui.

Esperienze ad impronta pragmatica che partono dal basso (*bottom-up*) educano alla *cittadinanza attiva*⁹¹. Sangalli (2014) fa notare che la cittadinanza attiva in Germania è una materia scolastica obbligatoria; inoltre, spiega che l'interconnessione di diverse realtà è come se facesse sentire di appartenere alla stessa "città", predispone l'individuo al dialogo aperto, al rispetto, alla fiducia, alla reciprocità e alla solidarietà. Nelle interviste delle dirigenti italiana e irlandese, ma anche dalle parole dell'alunna italiana, è chiaro come la richiesta, il *prompt* alla partecipazione attiva poi inneschi spontanei gesti di solidarietà. Coinvolgere ogni membro dell'organizzazione, creare un

⁹⁰ Piani di azione stilati in seguito all'improvvisa esplosione demografica di fine anni '80.

⁹¹ La cittadinanza attiva è la capacità dei cittadini di organizzarsi e di compiere azioni politiche dagli effetti tangibili per il bene comune, con modalità e strategie che danno loro e gli permettono di riconoscere potere e responsabilità (Moro, 2005).

linguaggio condiviso, assegnare ad ognuno compiti importanti realizzabili in un arco di tempo adeguato, per Baiguini (2018) sono ambiti di indirizzo strategici da presidiare.

Noe, Hollenbeck, Gerhart, Wright (1953; 2013) ritengono che un piano strategico efficace di un sistema organizzativo all'avanguardia debba prevedere condivisione, partecipazione e riconoscimenti. Un piano di lavoro ben architettato, in cui si pone attenzione al *linguaggio*, alla *relazione* e alla *tecnica*, che da Nardone e Salvini (2018) sono indicati come i pilastri del cambiamento, oltre a far crescere l'organizzazione consente di affrontare e risolvere situazioni difficili. Vezzali e Giovannini (2012) sostengono che il contatto dovrebbe essere la strategia di base per l'inclusione e l'apertura alla diversità. Al contrario, la chiusura, la paura del mondo reale, il rifiuto del diverso, per la figura istituzionale maltese dipendono dalla costruzione di barriere, rendono temibile ogni cambiamento. Non avendo scambio cresce la paura. Per Nardone (2014), l'evitamento che all'inizio dà la sensazione di esser salvi, se reiterato complica la situazione e fa espandere le paure. Invece, riuscendo ad andare oltre le proprie paure come accade nella studentessa italiana che viene affascinata scoprendo le diversità, «si diventa saggi» per dirla con le parole di Bertrand Russel. I bambini che superano le paure, come scrivono Vaccarelli (2017 e Meringolo et al (2016), diventano resilienti, ossia, più più forti e capaci di opporsi alle pressioni dell'ambiente. La soluzione è nell'affrontare ciò che si teme. L'*Action-research* di cui parla parla Lewin (1944), l'imparare facendo su cui si basa il lavoro di Nardone e Portelli (2015), sono modalità per un cambiamento efficace. In questo senso creando occasioni che favoriscono la partecipazione si può imparare a non aver paura e a gestire l'altro. Dunque si buttano le basi per delle sane relazioni con se stessi, con gli altri e con il mondo. Le organizzazioni attente al benessere delle persone, per usare le parole di Zaccarelli (2017), sono quelle che passano da un sistema a 'piramide' ad un sistema a 'cerchio': sono organizzazioni con uno stile di comunicazione-relazione democratico: il pattern previsto nell'*ethos* dell'*Educate Together School*, lo stesso che sembra si cerchi di definire e consolidare anche nelle altre due scuole. Un modello che per Zaccarelli grazie agli scambi tra mondo esterno ed interno, produce energia nell'organizzazione e nelle persone, produce conoscenza condivisa. Nel cerchio la persona è al centro, questo fa sentire accolti, ascoltati, compresi; dà un senso di identità e di appartenenza al gruppo; fa espletare il proprio ruolo coscientemente. Si chiarisce il valore del rispetto dell'altro e delle regole. Zaccarelli sostiene che sentirsi parte attiva del cambiamento favorisce a dare il meglio di se stessi e incita a raggiungere lo scopo comune. Partecipazione attiva e senso di appartenenza, perciò, diventano rispettivamente azione e obiettivo strategici.

Con la progettazione di attività, con strumenti come magliette e gadget le scuole partecipanti riescono ad instillare in chi opera e negli studenti un senso di appartenenza alla propria scuola, li fanno sentire attori nel processo di inclusione. Questo spiega il perché di fronte al nuovo, al diverso, ancora una volta come dice l'alunna italiana, non c'è paura ma da esso si è "affascinati". Gli alunni sono portati all'inclusione anche grazie a delle attività-gioco (clan, squadre di calcio, equipe teatrale, ecc), come vedremo in seguito. In questo modo, come sostiene Merton (1949), i modelli di comportamento dei gruppi di riferimento dipenderanno non solo dai tipi di personalità e dallo status sociale spiegati dalla teoria dei costrutti di Kelly (2004), ma anche dal contesto. In sintesi con questo modo di fare, in queste realtà cambiano gli individui (studenti e altri) e il sistema scuola nella sua interezza.

Rachele (2017) sostiene che il DM è convincente ed efficace se chi lo pratica è in grado di accettare senza paura le imperfezioni, quelle proprie innanzitutto. La paura della diversità, il timore che possa allontanare il raggiungimento degli obiettivi, il considerarla come un fenomeno passeggero, sono fattori che secondo numerosi studi escludono la possibilità che ci possa essere un approccio al DM (Cornelius, et al 2000, Kirton, Green, 2009; Maxwell et al.2001; Hansen, Seierstad 2017). La diversità può suscitare sensazioni ambivalenti come dice Sangalli nel suo articolo⁹² (2018), però averne paura, pensare di poterne fare a meno comprometterebbe la qualità della vita e la sopravvivenza di ciascuno di noi, come dimostrano i biologi e gli studiosi che si occupano di ecosistema (Talent, 2016; Tilman, Forest, Cowles, 2014; Gatto e Casagrandi, 2003) quando illustrano i rischi della riduzione progressiva della biodiversità in natura.

7.3.4 Sotto-tema: rendere piacevole

La partecipazione attiva viene incentivata e resa possibile anche realizzando attività piacevoli che trovano consensi. Le scuole che ci hanno accolto, sembrano aver chiaro il sillogismo: se più partecipazione è uguale a più inclusione e se una maggiore partecipazione è data da attività piacevoli, allora per una maggiore inclusione bisogna di rendere piacevoli le attività. Dunque, in questo senso le scuole dovrebbero organizzare e costruire le attività da proporre. In questo modo, più facilmente potrebbero passare anche abilità, capacità e conoscenze, attività a sfondo educativo e didattico.

Dirigente italiana: ... ci si impegna più facilmente verso le cose piacevoli, che verso le cose che non si amano. Per cui la scuola cerca di organizzare delle attività in particolare il pomeriggio, che siano delle attività ludiche in qualche modo, ma che non perdano mai di vista quello che è il mandato educativo e culturale dell'istituzione. E quindi ci sono corsi di musica, nel senso che c'è la band dell'istituto; ci sono corsi di teatro, che poi sono frastagliati in tante altre attività che sono cucito, ballo, canto, dizione; c'è un corso di bridge. Insomma ci sono tantissime attività per cui i ragazzi vengono a scuola, tornano a scuola, volentieri (...) ... ogni anno ci diamo un tema ma... quest'anno abbiamo scelto la bellezza perché credo che anche l'idea del bello del buono e del vero dovrebbero serpeggiare di più a scuola...

(...) questo discorso che facevamo prima del senso di responsabilità di identità personale lo percepisci ecco, dalla felpa che indossano con orgoglio tanto quanto la divisa della squadra del cuore. Credo che aver lavorato su queste dimensioni porti a questo. poi anche l'immagine della scuola nel tessuto del... sociale. Questo è molto cambiato negli ultimi anni, straordinariamente cambiato. Al punto tale che oggi tanti genitori di altri quartieri vogliono portare i figli qua.

Insegnante irlandese: "... Penso che il nostro consiglio studentesco abbia un grande ruolo da svolgere per il programma extra-curricolare, avere un buon mix di studenti e tutti i tipi di sport, quindi dall'hockey, al basket, dal calcio, al calcio gaelico, atletica... abbiamo un club di cucina anche per gli studenti ... (...) Abbiamo solo un giorno di lingue europee, quindi è davvero un bel divertimento... un'altra cosa che funziona e fa divertire, abbiamo un programma, a dicembre, una giornata dedicata alla diversità. Non l'ho ancora pianificata bene, ma penso che grosso modo sia

⁹² <https://www.hbritalia.it/maggio-2018/2018/05/03/news/diversity-management-la-sfida-dellinclusione-3493/>

l'idea di avere una sorta di presentazione e celebrazione di tutte le diverse culture e lingue che abbiamo nella scuola, quindi potrebbe essere una canzone, potrebbe essere una danza, potrebbe essere chissà. Vorremmo invitare i genitori a portare il cibo tipico dei loro paesi, quindi avremmo diversità anche nel cibo, è un modo per riconoscere che c'è veramente un'enorme diversità nella nostra scuola, e che deve essere celebrata e non ignorata, o lasciata a casa o fuori dalla porta della scuola, la vogliamo nella scuola.

Insegnante maltese “... Arrivano al Learning Zone, mangiano insieme, giocano insieme, fanno dei giochi. Si mischiano, stanno insieme ed è bello vederli lavorare tutti insieme (...) Faceva parte la bambina cinese, c'erano i bambini pakistani, i bambini musulmani. Erano tutti insieme nel Learning Zone dove io avevo organizzato un'attività per loro, celebrando la diversità... dovevano descrivere cosa significa per loro diversità e poi li abbiamo incollati sulla bacheca...faceva parte di un progetto Erasmus [sic]... abbiamo invitato persone.... per mostrare questo risultato e questo li ha resi felici...abbiamo messo la diversità nella pratica

Staff Italiano: “...i ragazzi fanno dei giochi di accoglienza e di conoscenza, vanno in gita; vanno subito in gita perché niente ti unisce di più come stare fuori dalla scu.. dall'ambiente scolastico, perché ti conosci in un modo diverso, se non altro perché ti (sic) 10 ore e tu vedi un alunno che magari in classe è stretto, fuori c'ha delle potenzialità enormi (...) Due volte alla settimana fanno teatro, ballo, musica, scacchi, Delf , Cat, le certificazioni, fanno bridge. A seconda degli hobby dei docenti che sono transitati.

(...) ...noi andavamo a cena con queste persone abbiamo fatto delle cene sociali dove io e la preside offrivamo la... la pizza o quello che era perché poi se si crea un gruppo di persone che lavorano poi i piccoli problemi...

Staff maltese: Abbiamo organizzato un'attività sui paesi diversi. È stata un'attività che abbiamo fatto con questi studenti, studenti italiani, abbiamo studenti dall'Indonesia, hanno lavorato insieme per preparare i costumi [sic], hanno anche portato e condiviso il cibo che hanno portato da casa... abbiamo visto che i bambini si sono veramente divertiti ... è stato meraviglioso...

Alunna irlandese: ... Penso che sia stato il premio passaporto della diversità.... due studenti sono andati in quel posto e hanno parlato della loro presentazione sulla diversità, sono tornati con questa grande consapevolezza ma hanno anche vinto, per la nostra piccola scuola è una cosa tanto grande: due premi al progetto passaporto della diversità. Adesso ci sono i loro nomi e il nome della nostra scuola... è davvero bello!

(...) In realtà, c'è un sistema di clan, dove ogni clan prende il nome di... Il secondo nome dell'insegnante leader (...) Sono nomi Irlandesi e noi dobbiamo disegnare insieme il nostro stemma...

Alunna italiana: ...a teatro partecipano moltissimi ragazzi e secondo me questo serve molto per (sic) fare nuove amicizie quindi per le (sic) timidezze anche... per la timidezza. Poi c'è quello di piz.. ci sono quelli di pizzica. [...]sì però non sono solo italiani ma ad esempio proprio anche il Tango quindi anche balli che non sono solo italiani [...]ci sono anche le olimpiadi della danza invece che.. cioè i balli non sono come la pizzica però sono più di squadra più di gruppo

(...) quei ragazzini che vengono da altri paesi e che magari non praticano la nostra religione però nonostante questo magari cioè sono nostri amici perché ridiamo e scherziamo sempre insieme

grazie a lavori di gruppo riusciamo a integrarci me... riusciamo a socializzare meglio e a di... a diventare amici

(...) ci ha fatto fare questo film... [...] ... dove la professoressa poi lo ha detto alla professoressa (sic) che coordina un po' queste cose e da lì ha chiesto a lei se voleva fare i costumi per quest'anno, sì lei.. lei ha scelto me ... come aiutante...

Alunno maltese: *Abbiamo questa lezione di quarantacinque minuti, e invece di fare una lezione, parliamo insieme, condividiamo i nostri hobby, una cosa che ho trovato davvero piacevole ed utile (...) Sarebbe bello fare più attività che ci piacciono, non presentare power-point, non sto dicendo che le presentazioni con power-point non sono utili, ma se dovessi scegliere, sceglierei un altro tipo di attività: mangiare insieme , giocare, il calcio (sorride).*

(...) ... abbiamo un ragazzo brasiliano nella nostra classe. Abbiamo un ragazzo arabo, nella nostra squadra di calcio, ... abbiamo un piccolo campionato, ... il fatto che abbiamo giocatori da culture diverse e persone diverse che sanno come giocare, rende la squadra più forte.

Genitore italiano: *...però l'attività di teatro, l'attività di canto favorisce tantissimo l'integrazione. Intanto perché rimescola i gruppi ed è... in un certo qual modo sono gruppi un po' più elettivi perché comunque condividono una passione, un interesse in comune e poi perché permettono di far venir fuori dei talenti che normalmente tra i banchi non vengono fuori e quindi magari vedi sotto un'altra luce...*

(...) Lui qui si trova benissimo. Nei limiti in cui si può trovare bene un bambino che dice d'odia', di odiare la scuola, però insomma è tranquillo. Viene a scuola in maniera tranquilla, gli piace tantissimo restare per teatro... ha trovato un ambiente dove il suo essere un po' particolare, se non vogliamo dire diverso, un po' originale, non ha suscitato grande scalpore, quindi s'è sentito meno diverso ecco...

La maggior parte di queste attività facoltative sembrano essere ben accolte e parecchio richieste. Dai racconti appare che gli studenti vi partecipino solo per il piacere di farlo e non per altro. Sembra una banalità scontata fare attività per puro piacere, però, esso è determinante ai fini dell'apprendimento. Utilizzando le definizioni di Maslow (1974), possiamo dire che si passa dalla motivazione estrinseca a quella intrinseca. Anche in queste scuole si seguono le orme indicate da Luigi Berlinguer (2001), sostenitore di un apprendimento basato sul piacere piuttosto che sulla fatica. A proposito, Sant'Agostino diceva: «nutre la mente solo ciò che la rallegra» (Fandella, Pizzolato, 2007). Questo pensiero, oltre ad essere frutto di riflessioni, viene suffragato da un gruppo di scienziati del TSRI⁹³ (Ostrovskaya, Xie, Masuho, Fajardo-Serrano, Lujan, Wickman, Martemyanov, 2014). Tali attività, in più, possono stimolare aree del cervello diverse da quelle solitamente impiegate per gli apprendimenti classici. Gardner (2005) dalle sue ricerche conclude che nell'essere umano vi sono nove tipologie di *intelligenza*, ognuna deputata a un differente settore di attività. Queste diverse intelligenze sembrano essere riconosciute in queste scuole e, con l'offerta formativa di cui parlano gli intervistati, è possibile sperimentarle e svilupparle. Lo studente avendo modo di scegliere, più facilmente potrà cimentarsi con un'attività in cui riesce e/o che gli piace e così si renderà conto delle sue capacità.

⁹³ Florida campus of The Scripps Research Institute (USA).

Come sostengono le ricerche di Smedegaard, Christiansen, Lund-Cramer, Bredahl, Skovgaard (2016) relativamente alle attività sportive, di Keller, Austin, McNeill (2017) relativamente al teatro, di Mfidi, Thupayagale-Tshweneagae, Akpor (2018) che parlano di tutte le attività che sviluppano lo spirito collaborativo e il senso di appartenenza nei team scolastici (squadre sportive, teatro, band, clan), le attività extra-curricolari ma ugualmente formative danno un senso di benessere sociale ed emotivo, possono aumentare il senso di auto-efficacia, spostano l'energia negativa e gli atteggiamenti verso stili di vita positivi e produttivi. La mamma italiana riferisce che il figlio durante una delle attività extra-curricolari organizzate dalla scuola (il teatro) si sente capace e incluso nella comunità. Per Mantovani e Spagnoli (2010) in questo modo si crea una comunità aperta al pluralismo, ma che va orchestrata. Senso di appartenenza e sentirsi inclusi, da quello che si può osservare negli studenti delle scuole partecipanti, che sembra essere in linea con la ricerca di Hernández, Robins, Widaman, Conger (2017), incidono favorevolmente sull'autostima e danno un senso di orgoglio, in tutti e tre i casi mostrato anche portando addosso il logo della propria scuola.

Stanghellini (2006) sostiene che entrare in relazione è piacevole se si ha la capacità sociale di sintonizzarsi con l'altro, se vi è il reciproco riconoscimento nell'incontro con l'altro, se genera la sensazione di far parte di una dimensione più vasta. Per Schütz (1972) si contribuisce alla costruzione di un mondo comune producendo un clima disteso e favorevole allo sviluppo di una cultura di condivisione.

Provare piacere dalla relazione con l'altro è una sensazione sperimentata soprattutto quando si svolgono attività relazionali ludiche. Attività che stando alle osservazioni di Scott e Cogburn (2018) sembrano favorire un maggior comportamento pro-sociale nei bambini in età prescolare. Invece, Martino, Perlino, Zamengo (2015), dalle osservazioni di adolescenti al di fuori dell'ambiente scolastico - mentre praticano sport, imparano una lingua, fanno i compiti, sperimentano attività ludico-espressive, si confrontano con animatori, educatori, allenatori – giungono alla conclusione che il grado di coinvolgimento a questa età dipende dalle capacità delle figure adulte significative e dal legame che riescono a stabilire tra pari, in altre parole dal piacere che si prova nello stare insieme.

7.3.5 Sotto-tema: aggiungere anziché ridurre

La storia della profilassi insegna che si diventa immuni ad un morbo contraendolo. In questo modo il sistema immunitario è come se diventasse più forte, sviluppa anticorpi (Filia, Rizzo, Rota, 2017). Dunque, se si aggiunge anziché cercare di eliminare, si creano le condizioni per conoscere meglio ciò che si vuole contrastare e di conseguenza gli interventi possono essere meglio focalizzati.

Figura istituzionale italiana: “...C'è una cosa importante da dire, già con l'autonomia scolastica, il DPR 275/99, si parlava di valorizzazione delle diversità...”

Figura Istituzionale Maltese: ... Ora c'è la comunità musulmana che spinge affinché anche l'Islam venga insegnato a scuola a coloro che non sono cattolici. C'era anche chi non voleva l'insegnamento della religione cattolica e per questo è stata introdotta l'etica... conoscere le altre religioni è importante. Le religioni del mondo sono storia. Nello stesso tempo, dare uno spazio in

cui convivono diversi background religiosi, discutendo di diversi valori cruciali, ad esempio, la vita, il valore della vita da un contesto diverso, da un'ottica musulmana, da un'ottica cattolica.

(...) ... hai bisogno di una società forte, che è una società dove nessuno perde. Quindi mantenere i propri valori culturali è fondamentale, non eliminarli, perché questo sarebbe un altro problema. Mantenere i propri valori culturali è buono, ma i tuoi valori culturali devono essere aperti per consentire di accogliere altri valori culturali, valori diversi dove si incontrano

(...) cinesi e maltesi vivono insieme, c'è un scambio di culture e fundamentalmente per creare una cultura, un'intercultura, quindi una cultura che... in cui le diversità interagiscono e possono vivere insieme e possono lavorare insieme. Ovviamente se sono a Malta, mi aspetto che un cinese inizi a imparare il maltese. Ciò non significa che lui perderà la sua lingua.

[...] Sì, si aggiunge alla sua cultura. In realtà, dico sempre che la diversità arricchisce, e questo riguarda anche la disabilità.

(...) L'idea è di rendere sicuro ogni bagno per entrambi i sessi, quindi non ci sono distinzioni bagni dei maschi e delle femmine... quindi è necessario rendere il bagno sicuro per tutti, in modo che tutti si sentano a proprio agio.

Dirigente irlandese: Abbiamo aggiunto delle lezioni opzionali in modo da dargli una scelta più ampia rispetto alle normali scuole secondarie e poi hanno il tempo di provarle e vedere cosa gli piace. Mentre, penso che nelle altre scuole, li selezionino prima di averle provate ...

Dirigente italiana: ...ci sono due livelli ... tre diciamo. un livello medio, poi c'è un livello dei ragazzi che hanno bisogno di essere molto aiutati e poi c'è anche la parte che riguarda le eccellenze. Fin d'adesso la scuola purtroppo si è distratta da questi ultimi ed è stata sempre più pronta a sostenere i ragazzi che avessero delle difficoltà. Poi a un certo momento ci siamo resi conto che questo comportava un abbassamento del livello, un appiattimento verso il basso. Per cui abbiamo deciso di valorizzare anche questi altri ragazzi con delle offerte educative che chiamiamo di potenziamento, per cui questi ragazzi vengono impegnati adesso. Per esempio, insomma, l'ultimo anno hanno fatto le guide per il FAI e quindi hanno dovuto studiare in maniera molto approfondita le opere, i siti che poi sarebbero andati a visitare e a portare in giro le persone sia da un punto di vista storico, artistico, quindi diciamo che non è che fanno di più degli altri, fanno cose diverse dagli altri.

Dirigente maltese: i genitori si rivolgono a noi per aiuto e sostegno, ma penso che dobbiamo ancora lavorare su un approccio scolastico completo per integrare questi genitori nel nostro contesto. Ad esempio, durante l'ultima riunione del consiglio degli insegnanti abbiamo discusso il bisogno di avere anche rappresentanti dei genitori...

(...) ... Un'altra questione è l'introduzione dell'etica per l'inclusione dei credenti non cattolici. Prima, avevamo dei bambini che non seguivano la lezione di religione, ma restavano in classe, dove leggevano un libro di geografia ad esempio, ma rimanevano tutti in classe... Ora gli studenti hanno l'opportunità di imparare l'etica come alternativa e questo non riguarda solo i bambini musulmani, ma i bambini di altre credenze, riguarda anche molti bambini maltesi.

(...) ... Nel frattempo, abbiamo apportato continui cambiamenti e riforme e abbiamo accolto con favore la riforma delle scuole miste che ci ha dato anche un ampio spettro di studenti perché abbiamo dovuto accogliere ragazze e ragazzi insieme.

Insegnante irlandese: ... Vorrei portare le diverse lingue nella scuola. Non penso che dovrebbero lasciare la loro lingua madre alla porta [...]sai, a loro piace parlare nelle loro lingue, quindi, ... questo porta altri studenti a voler imparare un po' di polacco, di ..., quindi penso che per iniziare, probabilmente, gli studenti che hanno lingue simili, come i paesi dell'est, si uniscano per conoscere le altre lingue [...]. Vorremmo invitare il i genitori, per portare il cibo dai loro paesi in modo da conoscere cibi diversi....

(...) Prima insegnavo in una scuola cattolica, due anni, fa, ... si insegnava proprio questo seguire gli insegnamenti di Cristo. Chi non segue questo non può essere incluso, nel senso che devi essere così, mentre non funziona così nelle Educate Together Schools. Questo nostro modo dovrebbe essere esteso alle altre scuole...

Insegnante italiano: ... negli anni abbiamo inventato dei laboratori pomeridiani ... che portiamo avanti veramente con... come un nostro vanto, che sono dei laboratori creativi preminentemente, parlo di teatro, di musica, danza, sono dei laboratori che erano stati progettati per le situazioni di maggiore difficoltà cioè per dare la...una una chance alle persone che in classe attraverso la... la quotidiana didattica non avevano possibilità di esprimersi e magari, invece, potevano essere un talento da un altro punto di vista. Quindi noi abbiamo inventato sti laboratori per usi diversi, per i diversi, poi [...] noi abbiamo messo in atto questi progetti per avere... per dargli una chance e per avere soprattutto loro il pomeriggio a fare questi laboratori.

(...) Poi dopo questi laboratori si sono allargati e... e abbiamo... l'anno scorso c'è stata un'iscrizione a teatro... è stata di 100 alunni e qualcosa... Però quel laboratorio nato per i diversi è diventata una prassi per tutti. Quindi la diversità in quel contesto... in quella... diciamo in questo caso è stata una risorsa... dall'attenzione che uno deve dare alla diversità ha guadagnato una maggioranza... [...] perché questa cosa del teatro è successo così pensata a pochi ma poi ne stanno godendo in tanti

Insegnante Maltese: ... Ci piace organizzare il mercatino di Natale dove accogliamo tutte le culture diverse dalla scuola; portano il loro cibo, così tutti vengono a conoscenza delle diverse culture che convivano insieme nella nostra scuola. Il primo giorno abbiamo scritto 'Benvenuto' in tutte le lingue diverse che abbiamo qui a scuola così tutti riconoscono che avere delle diversità non è male, anzi!

(...) Ovviamente c'è l'etica che verrà presto introdotta. Normalmente, gli studenti che sono di religione diversa, rimangono in classe e fanno qualcos'altro. (34:02) Si farà etica, anziché insegnare religione. Nella scuola maltese la religione insegnata da sempre è la religione cattolica. Ora l'etica non s'insegna una specifica religione, cattolica o musulmana, o qualunque essa sia. L'Etica è la morale, in generale...

Staff italiano: ... quando arrivano i docenti che tanto è su quello... i docenti... e... ci si mette intorno, si presentano, noi chiediamo anche sempre quali sono gli hobby che hanno o le passioni che hanno nella vita poi (...) ...noi c'abbiamo uno sportello della psicologa da anni che paghiamo... un botto. Ed è una persona che è a disposizione dei ragazzi, degli insegnanti e dei genitori I ragazzi in autonomia prendono appuntamento da soli

(lo dice durante le interviste delle alunne): ... loro hanno iniziato alle elementari quando raccontano della religione (sic) perché era il progetto continuità della scuola elementare e alle medie, hanno fatto tutto un percorso sulle religioni di tutto il mondo...

Staff maltese: ... hanno un'area chiamata area della preghiera. Non c'è croce, niente di niente. Ci sono solo cuscini, un posto molto carino, così ai bambini è permesso di andare lì e lì è permesso di

pregare come sono abituati. Quindi se sei musulmano, sei un cristiano, cattolico, qualunque cosa tu sia, vai lì e preghi ...

Alunna italiana: ... dovremo fare noi le guide ai professori quindi dovremo spiegare i vari monumenti che vedremo...

(...) Per esempio noi in quinta aveva... avevamo una compagna musulmana che c'aveva... durante l'ora di religione c'aveva fatto vedere quali sono i loro riti religiosi e tutti avevamo... eravamo... ammirati diciamo a vedere perché per noi era una cosa nuova da scoprire [...] Eh, secondo me affascinano ... affascinano [...] queste... queste diversità, perché così noi possiamo conoscere anche altri mondi per esempio, quello della religione di altre persone

Genitore italiano:però l'attività di teatro l'attività di canto favorisce tantissimo l'integrazione...

Genitore maltese: ...Personalmente quando incontro uno studente che viene da un altro paese io sono felice perché insegno al PSD, quindi prendo ogni opportunità per dar spazio al bambino, per spiegare agli altri da dove proviene, ovviamente, quando il bambino è felice di condividere...

Aggiungere anziché ridurre valori, lingue, costumi, culture, attività, come sostiene la figura istituzionale maltese, crea una «società forte, che è una società dove nessuno perde», un gioco a somma zero come direbbe Von Neumann (1944). Ma questo non senza l'impegno delle parti coinvolte. Un risultato di questo tipo, sempre secondo il docente universitario maltese, può essere prodotto dall'intercultura. Concetto già descritto nella CM 73 del 27/3/1994⁹⁴, ma Favaro (2004, p. 15) lo riprende parlandone come un processo che dà la possibilità di «formarsi alla conoscenza e alla pratica della propria cultura e di quella degli altri, con la capacità di stabilire relazioni, scambi, confronti e di gestire negoziazioni e conflitti».

Oltre all'aspetto culturale, quando nelle scuole si discute di come fare inclusione e di come gestire le diversità, come si può leggere nelle interviste di vari stakeholder delle tre scuole, la tendenza è di organizzare delle attività piacevoli (teatro, sport, feste, ecc.), che oltre a sollecitare una o più delle molteplici intelligenze di cui parla Gardner (2005), vivacizzano l'offerta formativa senza trascurare il fine educativo come ricorda la dirigente italiana, e contemporaneamente mirano al coinvolgimento anche dei genitori.

Tra l'attenzione alle diverse attività, un'altra su cui convergono le tre scuole riguarda l'insegnamento della religione. Nei tre paesi, forse a causa del loro *background*, esso sembra essere un argomento molto sentito, pur essendo oramai diventato in tutti e tre i paesi un insegnamento facoltativo. Tuttavia, come ricorda Mantelli (2017)⁹⁵, la religione resta pur sempre un'istituzione; infatti, gli intervistati ne parlano più che delle altre diversità. Per Cardia⁹⁶ (2016) la questione della religione a scuola è da affrontare visti i cambiamenti demografici. Egli non esclude che i nuovi

⁹⁴ Nella CM 73 del 27/3/1994, intitolata: Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola, si definisce: "L'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza degli alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo".

⁹⁵ <https://www.insegnarereligione.it/79-religione-e-cittadinanza-attiva.html>

⁹⁶ <http://www.gliscriitti.it/blog/entry/3932>

insediati chiedano alla scuola di insegnare ai loro figli il proprio credo religioso. Gli intervistati sul tema sembrano assumere una posizione di apertura, credono nel dialogo inter-religioso (attività già implementata nella scuola irlandese al di fuori dell'orario scolastico e condotta da figure religiose esperte della religione di interesse degli studenti che ne fanno richiesta: vedere website⁹⁷). La scuola aperta alla diversità e alla comunità, secondo Bassani e Rossi (2017) diventa un posto sicuro di cui ci si può fidare, che apprende e in cui s'apprende, di valore e che valorizza, da ascoltare e in cui si trova ascolto; diventa il luogo in cui si costruiscono e si sviluppano i progetti che arrivano a molti, pur essendo stati pensati per pochi; diventa l'ambiente in cui si possono scoprire i propri e gli altrui talenti. Una scuola di questo tipo, divenendo spazio inclusivo e dando valore alle specificità individuali, abbandona le rigidità e si fa capace dell'approccio al DM. Ma, come riconoscono Buemi et al (2015) parlando di organizzazioni, il DM oltre agli interventi promossi dall'organizzazione, richiede anche interventi legislativi. Nei paesi delle scuole che hanno partecipato alla ricerca, infatti, sono stati previsti anche questo genere di interventi. In Italia la storia dell'inclusione è adulta, in Irlanda un po' meno, a Malta invece la legislazione in questa direzione è molto giovane (*vedi capitolo 4*). Tuttavia, anche a Malta gli intervistati fanno notare che negli ultimi anni - dal punto di vista della dirigente forse un po' troppo velocemente - sono passati da un sistema di scuola divisa per sessi, a scuole che hanno bagni adatti a tutti (*Vedi foto 7*), da scuole con classi per livelli di apprendimento a classi eterogenee.

Watzlawick, Weakland, Fisch (1974) affermano che quando non si riesce a risolvere una determinata situazione con le regole del senso comune, allora è necessario reagire diversamente. Riferendosi ai problemi relazionali suggeriscono l'uso di tecniche paradossali. Aggiungere, anziché ridurre è una strategia che si basa sul paradosso. Come si diceva parlando del principio dei vaccini, il 'male' o 'problema' che in alcune strutture (organizzazioni, aziende, scuole, ecc.) è rappresentato dalla diversità, attraverso questa logica viene trasformato: diventa opportunità, risorsa, come sostengono l'artista Silvia Atzeri (2018), il politico Pier Paolo Padoan (2014) e anche molti studiosi (Angela, 1985; Cuttica, 2017). Con questo stratagemma la forza oppositiva percepita come una resistenza, viene ristrutturata e resa una spinta (Papantuono, 2007). Pieterse (2005) sostiene che l'interdipendenza e l'ibridazione della diversità rendano sani i contesti. Riconoscere la diversità, rivendicarla e non ignorarla o negarla, come dicono Buemi et al (2015) sono attività basilari nell'approccio al DM.

7.3.6 Sotto-tema: gioco di squadra

Shaw (1976) definisce gruppo l'insieme di due o più persone che interagiscono o comunicano. Dunque, sin dalla nascita siamo inseriti in un gruppo. Nel tempo, poi, i gruppi di cui facciamo parte diventano sempre più numerosi. La scuola è uno di essi, qui molti di noi hanno compiuto le loro prime esperienze positive con i pari e con adulti diversi dai familiari.

***Figura Istituzionale Maltese:** Uno dei progetti che sogno, che già è partito in Italia, in un piccolo paese di cui ho dimenticato il nome... quindi non è un'idea originale.... dove gli immigrati aiutano insieme al maltese a curare il loro paese... non da soli, ma insieme ai Maltesi si danno una mano,*

⁹⁷ <https://www.educateto>

ad esempio, a pulire il paese, a lavorare insieme ai Maltesi, facendo lavori socialmente utili... questo li farà integrare e sentirsi parte della loro comunità...

Dirigente maltese: “... abbiamo istituito un comitato di insegnanti chiamato il gruppo di diversità dove lavoriamo sulle lingue straniere e l'integrazione... Sono insegnanti, rappresentanti di diversi dipartimenti e collaboreranno con l'intero dipartimento su questa importante questione. Penso che faranno la differenza. Sono sicuro”

(...) Abbiamo lavorato tutti insieme. Sono riusciti a raccogliere i soldi insieme. Gli studenti si sono resi conto che abbiamo raggiunto questo lavorando tutti insieme.

(...) i genitori si rivolgono a noi per aiuto e sostegno, ma penso che dobbiamo ancora lavorare su un approccio scolastico completo per integrare questi genitori nel nostro contesto. Ad esempio, durante l'ultima riunione del consiglio degli insegnanti abbiamo discusso il bisogno di avere anche rappresentanti dei genitori...

Insegnante maltese: “... nella Learning Zone, c'è l'insegnante e l'LSA, quindi [sic] devono essere una vera buona squadra che lavora insieme, perché [sic] altrimenti non funzionerà questo... Vengono nella Learning Support Zone, mangiano insieme, giocano insieme, fanno dei giochi. Si mischiano, sono tutti insieme ed è bello vederli lavorare tutti insieme, ...anche se noti la differenza.

Staff italiano: *...Creato questo gruppo forte... di affinità elettive mettiamola così poi questo gruppo ha fatto un lavoro grande nelle commissioni, noi abbiamo le commissioni in verticale da vent'anni vuol dire che tutti i nostri laboratori, tutte le nostre attività partono dalla scuola dell'infanzia e arrivano alla scuola media; cioè, ogni persona ha un gruppo, uno staff di lavoro dove c'è il docente delle elementari, il docente della scuola dell'infanzia, il docente della scuola media. Perché tutto l'istituto deve andare in una direzione questo per noi era fondamentale...”*

Alunna irlandese *Sì, da classi diverse siamo messi in gruppi e creiamo un clan...*

(10.13) Sì, sì. Siamo tutti insieme, siamo mescolati ...

[...] Come nello sport, faccio il pugilato e alla fine della giornata non ci importa da dove vieni. Quello che c'importa è la persona e se è un buon pugile o un buon giocatore. Questo è quello che conta veramente. (risate)

Alunna italiana: *Sì, ci sono degli stranieri che però noi, in senso che li consideriamo tranquillamente degli amici dei compagni, anche perché, anche con i lavori di gruppo noi ci riusciamo proprio a integrare meglio con loro e anche loro con noi (...) Per esempio facciamo dei cartelloni dove spieghiamo tutte le cose e poi dobbiamo esporle ai compagni. facciamo molti lavori di gruppo per esempio abbiamo fatto dei libri, ogni gruppo ha fatto dei libri dove abbiamo inserito tutti i nostri disegni però questo... Grazie a lavori di gruppo riusciamo a integrarci me... riusciamo a socializzare meglio e a di... a diventare amici...*

Alunno maltese: *...abbiamo un ragazzo brasiliano, abbiamo un ragazzo arabo, nella squadra di calcio della nostra classe. Abbiamo un piccolo campionato, ...il fatto che abbiamo giocatori da culture diverse e persone diverse che sanno come giocare, rende la squadra più forte.*

Quasi un secolo prima di Shaw, Enrich Weber definiva il gruppo come un insieme “G” (individuo, sotto-gruppo) dotato di un'operazione (Hollings, 2010). Secondo Quaglino, Casagrande, Castellano (1992) l'operazione compiuta dal gruppo deve essere coerente con i risultati attesi dal sistema o l'organizzazione di cui fa parte il gruppo. Come si evince dalle interviste, in queste scuole, i singoli individui, le commissioni di lavoro, gli studenti organizzati in clan, in squadre, in gruppetti, tutti, operano avendo chiaro lo scopo dell'attività che svolgono, parte di un disegno più ampio. Per Quaglino et al. (1992) ogni componente conosce il proprio obiettivo, ma il gruppo di lavoro ha il suo obiettivo nel quale tutti si identificano. Per l'alunna irlandese e italiana, la partecipazione alle attività (cartelloni, disegni, libri, pugilato) di classe e speciali, come dimostrano Stevens, Rees, Polman (2018), si favorisce con l'identificazione nel gruppo, con una più solida coesione, provando soddisfazione per l'esercizio svolto che si riflette sul soddisfacimento personale. Fattori che, anche per Festinger (1950), incrementano la coesione e la percezione del valore del gruppo agli occhi dei componenti. Gli intervistati dichiarano che la presenza di diversità nel loro gruppo-squadra aumenta le possibilità di provare sensazioni piacevoli. L'alunna italiana dice che «grazie a lavori di gruppo riusciamo a integrarci... riusciamo a socializzare meglio, a diventare amici»; l'alunno maltese riferisce «che giocatori da culture diverse e persone diverse che sanno come giocare, rende la squadra più forte». E una squadra forte, come dice don Armando Matteo (2018), se prende coscienza dei propri limiti poi è pronta per ripartire e superarli. Carlotto (2017) afferma che la persona confrontandosi con ciò che sa fare diviene più consapevole della percezione di sé e delle proprie conoscenze. La dirigente maltese, infatti, consapevole dei traguardi raggiunti con la sua squadra di insegnanti e delle nuove sfide della scuola, riferisce che il suo approccio è di integrare anche i genitori nella stessa squadra. Il campo di gioco della squadra, in questo modo si amplierebbe. I membri della comunità ne riceverebbero un'influenza che li renderebbe più forti e darebbe più potere. Vi sarebbe un'azione di *empowerment*, che per Zimmerman (2000) consiste in una strategia che punta a rendere tutti più forti, ma i cui esiti, come rilevano Amin, Till, McKimm (2018), sembrano dipendere anche dalle caratteristiche della *leadership* inclusiva e da un approccio centrato sulla persona.

Riassumendo, le scuole partecipanti sono pro-attive all'approccio del DM, incentivano attività e strategie che mirano ad aumentare la consapevolezza e la conoscenza sulle diversità. Per essere efficienti fanno uso del contatto diretto, propongono esperienze concrete che invitano ad una partecipazione attiva di tutti gli operatori, degli alunni e anche dei genitori e della comunità. Inoltre, emerge che queste esperienze dirette, se ludiche e piacevoli, se viene instillato lo spirito del gioco di squadra che consente a tutti di vincere, è possibile che permettano di raggiungere anche i risultati più ambiziosi. In più con tali attività la diversità viene esaltata e resa conveniente, anziché essere negata o eliminata.

7.4 Tema: Applicazione

Tabella 7. Tema applicazione, sotto-temi, parole chiave e ed estratti significativi

Tema	Sotto-Temi	Parole chiave/ codici	L'estratto più significativo
APPLICAZIONE	Livelli	Approccio olistico, ecologico, genitori, comunità, studenti, insegnanti, staff scolastico, riforme, rete, associazioni, territorio, tra studenti, programmi individuali, potenziamento, emittente televisivo, media, lavoro di classe, lavoro individuale, imparando insieme, guida personale,	Dirigente Maltese: Penso che dobbiamo ancora lavorare su un approccio olistico ecologico per integrare anche i genitori per portarli a bordo... (...) e ci sto pensando non solo al livello di bambini, ma anche genitori, e anche personale scolastico
	Modalità	attività extra-curricolare, attività pomeridiane, gite, attività curricolari, argomenti scelti, discussioni, partecipazioni attiva, temi trasversali, collegamenti tra materie, diversità nel programma, promuovere la diversità,	Staff italiana: ... loro fanno break, hip hop, pizzica, valzer... tre volte alla settimana diamo il sostegno alle.. ai compiti ai ragazzi. Due volte alla settimana fanno teatro, ballo, musica... (...) E poi tutto l'istituto lavora su un argomento per tutto l'anno - L'anno scorso abbiamo fatto i 4 elementi... Quest'anno eravamo un po' più pronti, lavoriamo sul "bello"
	Tempi	pianificare, ci vuole tempo, prepararsi per il cambiamento, piccoli passi, dare direzione, progettare, costanza, visione condivisa, fare sedimentare, pedagogia della lumaca, troppe riforme, andare troppo veloce, creare competenze e risorse, bisogno di tempo e spazio, gestione del cambiamento, graduale, programmi triennali non annuali,	Dirigente Italiana: ...in tre anni non si costruisce nulla... Sì e no che semini qualcosa! ... io credo che questo sia un lavoro da diesel no!? ...Non da scattista! ... L'educazione ha bisogno di tempi lunghi.. è la pedagogia della lumaca

Altro tema rilevato nelle interviste riguarda l'applicazione degli interventi, sia quelli messi in atto dai governi dei tre paesi, sia quelli delle scuole partecipanti. Nel parlare di questo argomento abbiamo riscontrato che questi interventi vengono applicati a vari livelli, secondo diverse modalità e, solitamente, in tempi medio-lunghi.

7.4.1 Sotto-tema: livelli

Nei paesi europei e nelle scuole dove ci sono state le interviste, gli interventi pro diversità, più o meno direttamente, sembra vengano promossi da figure che occupano livelli diversi e messi in atto per raggiungere le persone a vari *livelli*: singoli individui, piccoli gruppi (famiglie, insegnanti, classi, dirigenti, ecc.) parte dell'organizzazione e/o la comunità in cui opera la scuola (genitori, quartiere, città, istituzioni, media, ecc.).

Figura istituzionale irlandese: Abbiamo cominciato a discutere della sfida di reclutare personale proveniente da contesti diversi, ma non siamo ancora arrivati.

(...) il nostro governo ha stabilito politiche nazionali per i bambini e le loro famiglie e istituito con un gruppo di attuazione nazionale dei regolamenti, così loro, cioè tutte le parti interessate, come la giustizia, le autorità locali, possono aiutare nella protezione dei minori. Hanno sviluppato un piano per ogni area governativa o come implementare l'uguaglianza nei loro servizi..., ci sono linee guida nazionali sulla diversità per garantire l'uguaglianza.

(...) Non è qualcosa di cui il paese ha paura. È stata accolta nella legislazione, nella politica nazionale, nella strategia nazionale dei nostri figli e questa è la giusta strada per aiutare un bambino ad andare a scuola, a valutare dove gioca, come si sviluppano le zone urbane, come vengono costruite; quindi, è proprio a tutti gli effetti! È stato adottato a più livelli e il nostro governo ha un consiglio di sorveglianza che tiene d'occhio i diritti dei minori.

Figura istituzionale italiana: Purtroppo fino al 2011 era stato fatto un accordo di programma, che significa la costruzione concreta di una rete tra scuole, partendo dalla regione, scuole, provincia, comune e associazioni, molto molto attiva. Poi negli anni non è stata rinnovata, (12:43) non rinnovata, non è stata aggiornata...

(...)...abbiamo uno staff regionale, in cui i partecipanti tutti i referenti delle provincie: io per AN e poi le colleghe di PU, di MC, di AP ci riuniamo almeno una volta al mese e facciamo lo stato dell'arte; ci confrontiamo sotto tutti i punti di vista per cercare di garantire il miglior sostegno possibile sotto tutti i punti di vista. Noi siamo completamente aperti alle scuole, sotto qualunque richiesta che sia possibile: dalla richiesta di maggiori ore di sostegno, alla consulenza telefonica, oppure con i corsi di aggiornamento.

(...) proprio stamattina mi è arrivata una comunicazione dal garante dei minori, il quale lo incontro almeno una volta ogni 15 giorni, per trattare a livello di rete la gestione dei ragazzi ingestibili.

(...) ... l'intervento dell'associazionismo ti permette di capire delle dinamiche che senza di loro non potresti capire.

Figura istituzionale maltese: difendere i migranti, quindi stiamo spingendo il governo a cambiare certe norme, ad applicare certi regolamenti a favore dei migranti e questo non solo al livello accademico, ma al livello nazionale, comunitario di cui questi immigrati fanno parte

(...) non possiamo pensare solo alla scuola, dobbiamo pensare alla società, quindi ci devono essere delle norme giuridiche che permettano che le cose accadano, ma poi c'è bisogno di un'educazione pubblica che incoraggi l'accettazione della diversità, che incoraggi le competenze come l'apprendimento collaborativo... cose che ci aiutano a lavorare insieme.

Dirigente irlandese: ... Gli studenti della sesta si occupano di quelli del primo anno in arrivo nella nostra scuola...

(...) Siamo aperti a collaborare con il maggior numero di Università e Colleges.... trovi bambini provenienti da contesti veramente svantaggiati che frequentano il campus universitario

(...) Torniamo sempre al nostro ethos... che il nostro team lavori insieme, che i genitori siano coinvolti, che gli studenti ricevano la migliore educazione possibile...

Dirigente italiana: È l'inclusione, ogni anno ci diamo un tema ma... quest'anno abbiamo scelto la bellezza perché credo che anche l'idea del bello, del buono e del vero dovrebbero serpeggiare di più a scuola, che in genere (sic) le scuole son sempre sciatte, poco curate e invece far partecipare i ragazzi alla cura e alla manutenzione della scuola significa poi evitare anche che le distruggano e quindi che le rispettino e questo concetto di rispetto è per, verso i luoghi, è verso le persone, verso le cose, verso se stessi. È un po' questo il progetto dell'istituto

(...) un ragazzo in particolare era appena arrivato dal... dalla Romania e alcuni professori dicevano: «A non sai niente, non sa niente, non ci si riesce a trovare niente. Non troviamo una maniglia per aprirlo insomma». Un giorno abbiamo scoperto che suon... aveva l'orecchio assoluto e suonava il violino, che c'aveva il violino del padre, quelli dentro quei cofanetti di velluto lisi, una roba straordinaria solo a vederlo, in un modo che nemmeno l'incantatore di serpenti era capace di fare. Partendo da quella maniglia che gli ha aperto il cassetto anche emotivo è cambiato talmente tanto, che poi è venuto qui in quinta elementare, è andato al liceo musicale e adesso suona in una filarmonica....

(...) ...non c'è un dialogo inter-istituzionale con la scuola.

(...) per l'inclusione la scuola vive un sil... un silenzio assordante perché il territorio non... non riesce a dare una mano alla scuola... Eh, non c'è un servizio di base per affrontare e sostenere il disagio psicologico dei ragazzi... l'anno scorso ho affrontato una ragazza straniera che il primo giorno di scuola è rimasta a casa e si è buttata dal quinto piano, è caduta sopra un cassonetto e non è morta. E a questa ragazza stiamo cercando di dare aiuto noi con la psicologa che ci paghiamo noi, perché il consultorio non c'ha a disposizione persone in questo momento in grado di farsi carico di lei e della famiglia. I ritardi del linguaggio che partono dalla scuola elementare ... dalla scuola dell'infanzia, l'Asl non c'ha più le logopediste.... Il tribunale dei minori quando si fanno le denunce c'è caso che te lo fa diventare maggiorenne lo studente. Il parroco ti viene a dire se può entrare a scuola per dare la benedizione... e però ti fa le cresime quando gli pare a lui, col ritiro lo stesso giorno che inizia ri-inizia la scuola.

(...) ...contrastare i dis-valori è faticosissimo... abbiamo conquistato una grande fetta di genitori ... che erano, sono i genitori attenti.... queste mamme straniere perché hanno cominciato a prendere fiducia nella scuola, a conoscerla e anche ad esserne riconoscenti

(...) ho bisogno di trovare finanziamenti perché da sola se no non... non potrei realizzarlo coi fondi dell'istituto...

Dirigente maltese: ...mi rendo conto che dovremmo avere più contatto con questa struttura per i migranti, ... le scuole dovrebbero lavorare di più in collaborazione, penso che questo farebbe una grande differenza

(...) ... abbiamo istituito un comitato di insegnanti chiamato il “Gruppo di Diversità” che lavora sulle lingue straniere e l'integrazione.

(...) ci siamo imbarcati verso un apprendimento collaborativo”

(...) Abbiamo il supporto di un'area specifica nella nostra scuola chiamata Learning Zone...Abbiamo un insegnante, responsabile di questa zona e un assistente di sostegno che aiuta i bambini con bisogni primari, come mettersi l'uniforme, abituarsi a svegliarsi per andare scuola in orario, problemi di amicizia, comunicazione con i genitori

(...) Penso che dobbiamo ancora lavorare su un approccio olistico-ecologico (whole school approach) per integrare anche i genitori per portarli a bordo...

(...) Diversità, e ci sto pensando non solo al livello di bambini, ma anche genitori, e anche personale scolastico. Per noi, significa, una comunità di persone che vivono insieme con background diversi, con culture diverse, con credenze diverse e con diversi modi di fare.

Insegnante irlandese: ... abbiamo gli insegnanti, gli studenti e i genitori che hanno voce in capitolo su come la scuola gestisce la politica della scuola. Quindi, se abbiamo una nuova politica, per qualsiasi cosa, gli studenti devono essere d'accordo, lo staff deve essere d'accordo, i genitori

devono essere d'accordo, quindi c'è un'enorme consultazione, siamo all'inizio, è in costruzione, e quindi abbiamo un comitato dei genitori...

Insegnante italiano: *...è fondamentale quindi l'insegnante nell'atto pratico oggi come oggi prepara sempre due tipi di lavori, cioè, prepara un lavoro per la classe e un lavoro differenziato e qualche volta ne prepara tre... e la valutazione è diversa...*

(...) se c'è una situazione difficile e noi impieghiamo tante risorse, ma poi il mondo, dopo le nostre 5 ore va da tutt'altra parte, quando il ragazzino è solo il pomeriggio, quando i servizi sociali fanno interventi intermittenti, poco efficaci, quando la famiglia viene lasciata sola, il nostro lavoro è perfettamente inutile, quindi per la gestione della..., forse un lavoro più forte anche fuori, forse servirebbero risorse diverse: strutture, centri, doposcuola, oratori che non ci sono più.

(...) Noi abbiamo sposato un progetto, ultimamente... fatto da un'associazione culturale... costruire relazioni è nodale, è centrale, rispetto ad includere la diversità (...) Molti insegnanti lo stanno frequentando, è aperto anche ai genitori...

(...) c'è una lente deformante dei media che tendono in periodi diversi a darci un'immagine diversa di questi fenomeni, parliamo di diversità....

Insegnante maltese: *...quindi aiutiamo gli studenti individualmente (...) oltre a me ci sono persone che aiutano come la guidance teacher, gli psicologi e il counselor...*

(...) Sono un'insegnante del Learning Support Zone, dove lavoriamo principalmente con studenti con le difficoltà sociali, emotive e comportamentali (SEBD). (...) Abbiamo sessioni di gruppo dove aiutiamo, sapete, l'intero gruppo. Imparano uno d'altro e si aiutano a vicenda....

(...) Possiamo fare di più, sì, forse sì, organizzare le cose per i genitori... Abbiamo bisogno degli altri genitori, quelli poco presenti, che partecipano a queste cose...

Staff irlandese: *Come per tutti gli studenti con bisogni ben specifici, si svolge un lavoro aggiuntivo fuori della classe....*

(...) stiamo lavorando duramente per costruire forti relazioni con i genitori e per coinvolgerli nell'educazione, e coinvolgerli nella scuola, per farli sentire sicuri quando entrano nella scuola.

(...) A livello di consiglio abbiamo i genitori, sì nel nostro forum, però vorrei la loro presenza a livello quotidiano, vogliamo che sentano di poter avvicinarsi allo staff, che possano entrare a scuola e sentirsi parte della comunità... (...) Li contattiamo molto (...) abbiamo un consiglio dei genitori. Okay...abbiamo membri che si offrono volontari. Ogni genitore, una volta iscritto nella scuola, fa parte dell'associazione dei genitori. Quindi ogni volta che organizziamo un evento invitiamo i genitori a venire...

(...) L'anno scorso abbiamo avuto un giorno in cui abbiamo fatto formazione pratica ad insegnanti, studenti e genitori insieme. Questo li aiuta.... Così i genitori si sono seduti con i propri figli, mentre imparavano assieme agli insegnanti. Quindi stavamo tutti imparando, insieme (...) Alcuni genitori sono più facili da coinvolgere, specialmente le madri.

Staff italiano: *...c'hai davanti 27 ragazzi, 27 ragazzi sono diversi. È proprio quello il lavoro che ha fatto la preside, non è una didattica; la didattica non può essere sempre la stessa, non può essere uguale per tutti quanti. Quindi c'abbiamo docenti che per esempio ... danno compiti diversi... danno...fanno... in classe lavorano una volta in un modo, lavorano in un altro, una volta in un altro, quindi lo sforzo è nostro non è dei ragazzi...*

(...) ...noi c'abbiamo uno sportello della psicologa da anni che paghiamo... un botto. Ed è una persona che è a disposizione dei ragazzi, degli insegnanti e dei genitori i ragazzi in autonomia

prendono appuntamento da soli

(...) ... presidi si confrontano e si confrontano con gli assessori perché poi oltretutto oltre il piano dell'offerta informativa interna ci dovrebbe essere il piano dell'offerta formativa di ogni comune... Se le cose funzionassero come dovrebbe non ci sarebbero i ... i quartieri degli stranieri

Staff maltese: *ci sono altri professionisti che ci aiutano ma possiamo guidarli anche noi. Possiamo guidarli nell'orientamento professionale, ma poi se è fuori dalla nostra portata possiamo riferirli ai professionisti che sono nella scuola... (...) Io sono un guidance teacher ... il mio lavoro è la cura pastorale, cioè, guidiamo gli studenti. (...) Li guidiamo e li aiutiamo anche nella loro carriera ma c'è la guida personale, che facciamo, e c'è anche orientamento professionale...*

Alunne italiane: *... inizialmente è intervenuta l'insegnante perché sto ragazzino quando... da quando è arrivato fa... diciamo in biblioteca viene aiutato da altri professori però noi anche cerchiamo di aiutarlo facendogli scoprire. [...] i nostri compagni sì, hanno cercato di aiutarlo... sì lui faceva proprio quello che loro facevano.*

(...) fanno anche dei corsi pomeridiani per i ragazzini che vogliono... cioè dei corsi di potenziamento...

(...) ora anche in TV c'è quel progetto di quella ragazzina che non ha più neanche le gambe (...) ho visto che aiuta gli altri. Lei siccome è una campionessa aiuta gli altri bambini...

(riferendosi alla ragazza cinese): ...lei va dall'insegnante durante la pausa pranzo per farsi spiegare alcune cose, ma anche trova un amico, un compagno di classe che le dà i suoi appunti, cerca di aiutarla.

Genitore irlandese: *... Dovremmo studiare questi sistemi educativi, cosa li rende migliori e vedere come possiamo importarli...*

(...) Al centro africano, io condivido la mia esperienza, il mio ruolo, sono esperto nello sviluppo educativo. Vado a formare insegnanti nelle scuole ed università... poi a volte anche con la polizia e le guardie, facciamo incontri sulla diversità e quello che comporta....

(...) Mi piacerebbe vedere gli insegnanti nelle scuole elementari provenienti da contesti diversi.

(...) Penso che debbano continuare a far parte dell'Associazione degli insegnanti anche altri genitori. (...) Non è la scuola che non vuole che i genitori partecipino, penso siano più i genitori che non partecipano volentieri...

(...) Penso che il dialogo con i genitori, devi parlare con loro. Penso che il dialogo sia qualcosa con cui puoi risolvere delle difficoltà.

Al momento, faccio parte del comitato della RTE. È un'emittente nazionale (15:57) Sì. È un'emittente televisiva e una stazione radiofonica nazionale.... Faccio parte del gruppo di lavoro che esamina come fare integrare la diversità nei loro programmi. Prima di tutto, prendi, per esempio, inserire persone di colore per leggere le notizie, nuovi volti della televisione, anche il giornalista e le persone che partecipano nel programma che al momento sono tutti bianchi... In realtà non vedi nessuno di cultura diversa allo schermo o a leggere le notizie.

Genitore italiano: *Allora qui in questa scuola a partire dalla didattica tutti gli alunni che risultano avere BES, a tutti questi alunni viene fatto un PDP...*

(...) mio figlio partecipa a tutte queste attività, sono le attività pomeridiane, in modo particolare il canto, il teatro, il ballo, c'è anche un'attività pomeridiana di compiti.

(...) ... l'attività di teatro, l'attività di canto, favorisce tantissimo l'integrazione intanto perché

rimescola i gruppi ed è... in un certo qual modo sono gruppi un po' più elettivi perché comunque condividono una passione un interesse in comune e poi perché permettono di far venir fuori dei talenti, che normalmente tra i banchi non vengono fuori e, quindi, magari vedi sotto un'altra luce; quello che consideravi sfigato lo vedi che magari che è molto bravo nel ballo è molto bravo nel canto o ha proprio un talento nella recitazione, perciò lo rivaluti. Sì, sarà sempre un po' sfigato, però magari in quella roba lì mi piace! E questa è una cosa molto interessante che si fa in questa scuola...

(...) ... sicuramente il rapporto scuola famiglia ha enormi potenzialità...

Genitore maltese: *... abbiamo creato un gruppo nella mia scuola, l'abbiamo chiamato "la diversità vivente" ... in questo gruppo si promuovono le diverse culture, invitiamo persone di culture diverse, da gruppi diversi....*

In queste realtà scolastiche si attuano vari interventi, applicati *da* e *a* livelli diversi. Essi possono partire e/o avere come destinatari studenti, operatori della scuola, genitori, associazioni ed istituzioni. Dalle interviste si rileva che le attività progettate dai governi e/o dalle scuole possono riguardare singoli, gruppi e comunità, poiché anche quest'ultima può influenzare le attività scolastiche, ed esserne influenzata.

Le tre dirigenti delle scuole che hanno partecipato alla ricerca sostengono e promuovono il coinvolgimento e la responsabilizzazione degli studenti verso l'ambiente e gli altri. Le scuole partecipanti, infatti, erano curate e piacevoli. Gli studenti coordinati e seguiti dagli educatori partecipano alla cura dell'ambiente. «Far partecipare i ragazzi alla cura e alla manutenzione della scuola significa poi evitare anche che le distruggano e quindi che le rispettino e questo concetto di rispetto è per, verso i luoghi, è verso le persone, verso le cose, verso se stessi» è il punto di vista della dirigente italiana, ma è condiviso anche da svariati studiosi. Roncaglia (2018), Genovese e Kanizsa (1989), constatano che i sistemi formativi di maggior successo sono quelli che si presentano igienicamente sani, belli e funzionali. Gli studiosi sopra citati condividono che ambienti con queste caratteristiche sono maggiormente incentivanti ai fini dell'apprendimento. Roncaglia, in più, sottolinea l'importanza dei rapporti tra i pari che condividono spazi e obiettivi e sostiene che la partecipazione alla cura del proprio ambiente favorisca lo "spirito" di classe. Per Polito (2000) in una classe affiatata si crea un clima di condivisione e collaborazione. Tali reazioni, sempre secondo Polito, sostengono il benessere del singolo e l'innalzamento del livello di apprendimento.

In queste realtà, ogni intervistato sembra dare il suo contributo alla "squadra" e al sistema in cui è inserito. Ma sono gli insegnanti ad essere riconosciuti come i principali attivatori del processo di inclusione. Ciò nelle interviste viene riportato da diverse figure: dall'alunna italiana, dall'alunno maltese, dal genitore italiano, dalle figure dello staff irlandese e italiana, dalla dirigente italiana).

Gli intervistati riportano di interagire con chi è inserito in classe; ognuno col proprio ruolo partecipa alla creazione di un clima di squadra e del sistema di cui si fa parte: si rendono disponibili; operano personalizzando, semplificando o differenziando i programmi scolastici⁹⁸; organizzano altre attività oltre a quelle scolastiche tradizionali. Anche per questi soggetti, come dice Lewin (1948), la classe viene vissuta come una totalità dinamica basata sull'interdipendenza piuttosto che sulla somiglianza. Dalle parole della dirigente e della mamma italiana, si comprende che grazie a queste attività aumentano le possibilità che nei ragazzi avvenga una ristrutturazione percettiva, anche nei

⁹⁸ DPR 24/2/1994 per il PEI; L. 170/2010 per il PEP dei DSA; Direttiva 27/12/2012 e C.M. 8 e 2563 del 2013

confronti del compagno prima ritenuto “sfigato”. Scoprendone il valore, gli altri potrebbero avere più ragioni per rivolgersi allo studente prima emarginato, quest’ultimo più volentieri verrebbe fatto rientrare nella totalità. Silva (2016) attraverso uno studio longitudinale riscontra che gli studenti ottengono punteggi medi più elevati in quelle classi dove gli insegnanti percepiscono una maggior livello di collaborazione tra gli studenti. Questi ultimi però, affinché possano adoperarsi adeguatamente, è opportuno che vengano seguiti e supportati.

Avere una scuola in cui sia possibile trovare persone esperte in grado di “sorvegliare” sulla salute di chi la vive e nel caso intervenire, è un tema sul quale vi sono varie ricerche (De Pasquale, Sciacca, Hichy, 2015; Helfert, Warschburger, 2013; Albonetti, Ratti, Sarno, 2014). Gli intervistati sostengono che interventi di esperti esterni, come quelli dello psicologo, contribuiscono al benessere, possono incidere sulla formazione e possono prevenire problemi e/o disturbi adolescenziali.

Altri interventi riportati dagli intervistati, oltre a quelli che riguardano il singolo studente e il gruppo classe, sono quelli a livello di scuola. La figura dello staff italiana esplicita in maniera diretta la loro esigenza di una “scuola presidio”. Riferisce che per loro questo è possibile a caro prezzo e tramite un progetto *ad hoc*. Una scuola presidio in quelli che Renzi (2017) definisce “quartieri di frontiera”, molto simili ai quartieri dove sorgono le scuole partecipanti, potrebbe divenire un’alternativa al “vuoto”, un posto sicuro, un luogo dove si può essere seguiti e accompagnati da persone capaci e formate. Ma una scuola sempre aperta necessita di essere supportata dalle istituzioni, senza le quali i buoni propositi fanno fatica ad essere realizzati. Infatti, per trovare fondi e finanziamenti c’è bisogno di attività a livello dirigenziale-amministrativo, come fa notare la preside della scuola italiana.

In questo tema, un’altra questione di rilievo è quella evidenziata dal genitore irlandese, concernente il livello degli educatori e del corpo insegnante. Riguarda il background e l’origine degli educatori. Da una ricerca⁹⁹ di Colombo (2016) emerge che nell’UE oltre all’inesistenza di un quadro comune di politiche formative e di reclutamento del corpo docente, sono quasi del tutto assenti insegnanti con retroterra migratorio. Martinez-Acosta e Favero (2018) in una loro recente ricerca, osservano che la mancanza di diversità è più evidente quanto più aumenta il livello. Egalite e Kisida (2016), però, ritengono che la diversità degli insegnanti possa giovare agli studenti. Dello stesso parere è anche il genitore irlandese. Goldhaber, Theobald, Tien (2015) discutono argomenti teorici ed empirici riguardanti la diversificazione della forza lavoro a scuola. Sostengono che gli studenti delle minoranze trarrebbero benefici dal vedere adulti con un simile background razziale/etnico in una posizione di autorità. La presenza di una persona appartenente alla stessa minoranza può infondere fiducia nello studente, che potrebbe cominciare a credere anche nella possibilità di una sua ascesa sociale. Le aspettative degli insegnanti appartenenti alle stesse minoranze degli studenti, inoltre, come osservano Rosenthal e Jacobson (1968), potrebbero portare ad uno strappo dello stigma e a predisporre condizioni più stimolanti per un maggior impegno da parte degli allievi. La comprensione culturale degli insegnanti, inoltre, potrebbe: creare un contesto più sensibile e meno incline a stereotipi; influenzare il contesto didattico attraverso lo sviluppo di curricula e/o di

⁹⁹ Report provvisorio (Draft final report, ottobre 2016) presentato al seminario di validazione dei risultati di ricerca che si è tenuto il 26.10.2016 a Bruxelles.

approcci pedagogici culturalmente rilevanti.

Altri interventi di cui parlano gli intervistati sono quelli rivolti sul territorio e ai genitori degli alunni. Le scuole cercano di organizzare questi soggetti facendoli costituire in associazioni, affinché la loro partecipazione possa essere formalmente riconosciuta. In più, in questo modo i genitori potrebbero entrare in contatto tra loro e conoscersi più facilmente. Dalla ricerca di Tronchin, Di Pasquale, Chierigato (2014) si rileva che, favorire l'inserimento di strutture riconosciute all'interno della scuola generi cooperazione a diversi livelli (scuola, istituzioni, associazioni), e attivi azioni di prevenzione dei *drop-out* poiché si favorisce lo sviluppo di competenze che incidono costruttivamente sulla carriera scolastica e professionale dello studente.

A livello di gruppi istituzionali che operano in sinergia, la possibilità che le scuole si costituiscano in reti di scuole, in Italia è prevista dal DPR 275/99 all'art. 7. Fare rete tra le varie istituzioni, come fa notare la figura istituzionale italiana, è una strategia efficace. In questo modo, per Cassano (2014) si può far risparmiare tempo al cittadino e ridurre le difficoltà di relazioni all'interno delle istituzioni. Inoltre, in uno studio americano condotto da Andreoli, Feig, Chang, Welch, Mathur, Kuleck (2017) nella città di Detroit, si rileva che le scuole che agiscono in rete con campus universitari, facoltà ed istituzioni incidano favorevolmente sul futuro di giovani provenienti da contesti diversi e socio-economicamente svantaggiati. Il genitore e la figura dello staff della scuola irlandese, infatti, sembra che sostengano l'utilità di una rete di lavoro ai fini dell'inclusione della diversità, perché i partner più facilmente potrebbero condividere obiettivi e strategie di intervento e avere un dialogo aperto tra loro. Come si legge nel "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni" (DPR 275/99), tra scuola e territorio, innanzitutto con le famiglie, vi dovrebbe essere condivisione di intenti, cooperazione per realizzare una relazione educativa sempre più adeguata. Quelle che potrebbero essere le difficoltà riscontrate da alcuni degli intervistati e gli effetti negativi dell'assenza di tale cooperazione e della mancanza di un lavoro tra scuola e quartiere, sono riportate in un recente studio. Pacchi e Ranci (2017) evidenziano che la non cooperazione determini nella scuola il fenomeno della polarizzazione o segregazione degli studenti in funzione della loro diversità.

Prima di concludere la discussione riguardante l'applicazione degli interventi che possono avvenire a livello individuale, di gruppo, di associazione e di reti, bisogna considerare un altro livello, quello di cui parla la studentessa italiana e utilizzato dal genitore irlandese: gli interventi che possono essere compiuti attraverso i mass-media. Le tecnologie, soprattutto quelle di nuova generazione permettono interventi a vari livelli e possono raggiungere da uno a numerosissimi destinatari. Volendo categorizzare questi strumenti di comunicazione ritroviamo quelli: *uno a uno* (telefono, mail, ecc...), *uno a molti* (giornali, radio, televisione, website, ecc..), *molti a molti e/o uno a molti* tipici di una logica di comunità (social network, chat, alcuni giochi, ecc.). Covelli (2016) sostiene che spesso dipende specialmente da questi strumenti la coscientizzazione dell'opinione pubblica, la costruzione delle rappresentazioni e la concreta possibilità che una società si emancipi verso un modello sociale inclusivo a tutti i livelli. Per Brazzel (2003) il DM, affondando le sue radici nelle scienze comportamentali applicate, non può non tener conto delle categorie in base al livello del sistema umano: individuo, gruppo, organizzazione, comunità, e società.

7.4.2 Sotto-tema: modalità

L'applicazione degli interventi pro inclusione pare possa servirsi di attività programmate che esulano dalle modalità tradizionali e/o che avvengono al di fuori dell'orario delle lezioni, oltre di quelle tradizionali che svolgono a scuola.

Figura Istituzionale Maltese: ... C'è posto nel curriculum nel presentare tutte le religioni...

(...) ... Per metterli in ... nei centri di risorse, sono lì... se è una risorsa, una risorsa dovrebbe aggiungere non togliere, dovrebbe fungere da supporto....

(...) c'è l'idea d' introdurre nel curriculum un libro che parla dell'omosessualità, non promuoverla, ma si trattava di presentare un tipo diverso di famiglia che poteva essere una famiglia gay, valori positivi, quindi era un'idea buona.... ma che ha suscitato tante critiche

Dirigente irlandese: c'era un progetto chiamato "Sentirsi parte" per i bambini: come gestire la transizione alla scuola primaria a quella secondaria... (...) Anche offrire lezioni opzionali risulta molto utile per gli studenti che arrivano alla scuola secondaria dalla scuola primaria... Amano il fatto che hanno la possibilità di scegliere tra diverse lezioni, come: lezioni di tecnologia, d'arte, di tecnica grafica, di musica; poter scegliere tra cose diverse. La nostra scuola offre un ventaglio di opzioni in modo da dare agli studenti la possibilità di scegliere tra un'ampia scelta, più ampia delle altre scuole secondarie tradizionali...

Dirigente italiana: ...Per cui la scuola cerca di organizzare delle attività in particolare il pomeriggio, che siano delle attività ludiche in qualche modo, ma che non perdano mai di vista quello che è il mandato educativo e culturale dell'istituzione....

Dirigente maltese: C'è un'unità speciale, ...non c'era prima, si chiama "Unità dell'emigrante", abbiamo questo punto di riferimento, un ottimo punto di riferimento.

(...) stiamo provando ad incorporare la diversità nella nostra pianificazione, lo sai, nel nostro piano di sviluppo scolastico... avremo una commissione specifica che lavorerà nell'esaltare la diversità (...) Noi, insegnanti e SMT¹⁰⁰, ci stiamo dedicando ad introdurre ed integrare la diversità nel curriculum. Abbiamo organizzato classi specifiche per aiutare gli stranieri ad imparare il maltese, l'inglese e per dargli più sostegno. Stiamo contemplando di usare la diversità anche per semplificare le lezioni di Geografia, Scienze Umane, Studi Sociali e Storia

Insegnante irlandese: ...penso che il Consiglio Studentesco abbia un grande ruolo da svolgere, in particolare modo per le attività extra-curricolari. Abbiamo tutti i tipi di sport, quindi, abbiamo: hockey, basket, calcio, calcio gaelico e atletica, abbiamo un club di cucina ...

(...) ... Un'altra cosa che dà risultati, su cui stiamo lavorando, che si terrà verso dicembre, è la "Giornata della Diversità... avere un giorno celebrativo di tutte le diverse culture, di tutte le lingue che abbiamo nella scuola...

(...) cercare di creare collegamenti tra le materie, quindi insegnare dei temi trasversali, comuni, in tutte le materie. Quindi ogni mese tutti gli insegnanti affrontano nella loro materia lo stesso tema, questo riunisce tutti le materie ...

Insegnante italiano: ... l'insegnante di sostegno lavora nel piccolo gruppo la fascia più bassa, quell'alunno lì più... ragazzino tunisino appena arrivato... arrivato da poco in Italia, la figlia della famiglia rom che è disadattata e poi magari quei due tre che hanno un livello cognitivo più basso...

¹⁰⁰ School Management Team

Insegnante maltese: Abbiamo attività, lavori di gruppo dove, sapete.... impariamo uno d'altro, ci aiutiamo a vicenda, ad esempio gli studenti con problemi di rabbia, ok, parliamo della rabbia nel gruppo, di cosa non aiuta a sopprimere la rabbia «ok, sei arrabbiato, cosa puoi fare di diverso?». (...) Ci piace organizzare il mercatino di Natale dove accogliamo tutte le culture diverse presenti nella scuola.

(...) Nella scuola maltese la religione è la religione cattolica, insegnata da sempre; ora l'etica, dove non si insegna una specifica religione: cattolica, musulmana, o qualunque essa sia; ma l'etica, come la morale in generale...

Staff irlandese: Oggi è la giornata internazionale delle lingue. Si incoraggiano gli studenti a parlare le loro lingue. Alcune sono lingue mai sentite ... è importante riconoscere la propria lingua perché fa parte della propria identità. È davvero fantastico dargli l'opportunità di dare voce alla loro lingua. Ma non solo la lingua, anche la loro cultura, il loro background. Gli consenti di parlare delle loro esperienze scolastiche...

(...) Avere un testo come quello che c'è nel programma all' 'Educate Together' per tutto lo staff, per assicurarci di riuscire a trasmettere i temi in tutte le materie. C'è bisogno di qualche struttura per poter incorporare questo in tutta la scuola... (...) Infatti, in questo momento stiamo studiando l'immigrazione, che è uno dei nostri argomenti trattati durante le lezioni d'inglese, a cui è collegato un libro.... Si chiama "The Weight of Water" di Sarah Crossan....

(...) ... Sì, abbiamo un tema che ogni insegnante dovrebbe trattare a suo modo... vogliamo che sia incorporato in ogni aspetto della scuola. Uno dei nostri temi, che penso verrà trattato a dicembre, è la diversità. Questa è la direzione che vogliamo dare alla nostra scuola"

Staff italiano (durante le interviste delle alunne): ... loro fanno break, hip hop, pizzica, valzer....

(...) Con tre volte alla settimana diamo il sostegno alle... ai compiti ai ragazzi. Due volte alla settimana fanno teatro, ballo, musica, scacchi, Delf Ket le certificazioni¹⁰¹, fanno bridge. A seconda degli hobby dei docenti che sono transitati. (speciali)

(...) E poi tutto l'istituto lavora su un argomento per tutto l'anno - L'anno scorso abbiamo fatto i 4 elementi - che decide il collegio... Quest'anno eravamo un po' più pronti, lavoriamo sul "bello" inteso come equilibrio...

Staff maltese: Ho avuto una ragazza indonesiana nella mia classe che ha optato per educazione fisica. Ho deciso di farle scegliere dei balli da eseguire. Si è visto immediatamente che grazie al ballo lei si è sentita brava e tranquilla....

Alunna irlandese: Abbiamo il sistema dei clan e ogni clan prende il nome come ...

(...) facciamo etica e non è esattamente religione.

Alunna italiana: ... la scuola organizza molti progetti (sic) corsi pomeridiani per noi ragazzi come per esempio c'è il corso di teatro...

(...) ... con la prof nostra di italiano e di storia la Albutti era già venuto fuori e... e l'avevamo.. [...] ci ha fatto l'esempio della... del mondo contemporaneo che c'è oggi rispetto a quello antico ...

Alunno maltese: ... in realtà lo facciamo in assemblee speciali, così vengono chiamate. In varie occasioni la nostra preside organizza assemblee speciali... ricordo che un giorno abbiamo avuto una persona dal Pakistan, abbiamo avuto persone dall'India e tutti hanno presentato il loro punto

¹⁰¹ Sono esami che rilasciano un diploma ufficiale di lingua. Il Delf per il francese e il Ket per l'inglese di primo livello.

di vista sulle loro religioni, le loro culture, il loro cibo.... e poi abbiamo avuto anche una giornata dedicata specialmente al cibo, ai cibi diversi dei diversi paesi.

(...) Anche adesso è arrivato uno studente dalle Filippine e durante la lezione di inglese abbiamo parlato su cosa pensiamo e conosciamo delle Filippine; abbiamo fatto anche una ricerca sul paese, la sua geografia, le religioni praticate. È stato molto interessante ed utile...

(...) mi è piaciuta la lezione dedicata al cibo tradizionale, non solo mangiando questi cibi durante le assemblee speciali ma anche durante la lezione di economia domestica, il nostro insegnante ci fa cucinare cibi da paesi diversi...

(...) Poi ci sono alcuni insegnanti, che dedicano qualche lezione specificamente alle diversità. Invece di fare una lezione, dedicano questi quarantacinque minuti per parlare, per discutere insieme...

(...) Sì, non hanno ancora un posto specifico dove metterci (si riferisce a ragazzi che non seguono le lezioni di religione cattolica). Di solito ci mettono nel Learning Zone, o in aula. Non mi piace questo!

Genitore irlandese: *Celebrare le culture. Gli studenti portano qualcosa dal loro paese, che rappresenti la loro diversità, può essere cibo, vestiti...*

Genitore italiano: *Qui quello che io trovo molto interessante, e mio figlio partecipa a tutte queste attività, sono le attività pomeridiane, in modo particolare il canto, il teatro, il ballo. C'è anche un'attività pomeridiana di compiti...*

Genitore maltese: *Se vai a vedere il curriculum troverai la diversità in primo piano, le viene data una posizione di rilievo, ma quando si va nella pratica! Oggi si comprende e si gestisce meglio la diversità dei bambini con bisogni speciali o con disabilità, ma quando si tratta di bambini con un background etnico diverso o una religione diversa, questi vengono emarginati e questo mi rattrista... (...) Penso che insegnare agli studenti la diversità che c'è intorno a loro sia la prima cosa che deve accadere, inserendo la diversità nel curriculum, ad esempio i libri di storia...*

(...) ... si promuovono le diverse culture, invitiamo persone di culture diverse, da gruppi diversi, mostriamo i loro costumi, modi di fare, sulla salute mentale, a volte sarebbe.... invitiamo la comunità indiana, la comunità cinese...

(...) Sono anche insegnante di PSD (sviluppo psico-sociale), durante la mia lezione in ogni occasione incoraggio i bambini a condividere con gli altri la loro diversità...

Le attività scolastiche possono essere organizzate e condotte secondo varie modalità. Si possono distinguere attività al di fuori dell'orario scolastico e attività svolte durante l'orario scolastico, queste ultime a loro volta possono essere a carattere disciplinare e attività trasversali.

Parole e azioni possono avere un impatto sul clima scolastico, come fanno notare Montano et al. (2013) possono essere determinanti ai fini del rispetto e dell'accoglienza delle diversità. Alcuni intervistati ritengono, come dice Bottacini (2015, p. 76), che "si può imparare attraverso modalità differenti" e riferiscono di svolgere attività varie oltre a quelle tradizionali, all'interno e al di fuori della scuola e dell'orario scolastico. Un'attenta preparazione e la pianificazione delle attività curricolari, ma anche di quelle *extracurricolari o speciali*, soprattutto se finalizzate alla gestione della diversità, come riferiscono Harun e Salamuddin (2014), possono garantire uno sviluppo completo delle abilità sociali e un processo inclusivo se l'intervento programmato risulta essere curato e adeguato alla fase di sviluppo dello studente. Anche Tronchin et al (2014) sostengono che

vi sia correlazione tra il grado di coinvolgimento in attività extra scolastiche e i risultati scolastici perseguibili.

Dalle interviste si rileva che le attività extra-scolastiche non sono imposte, ma scelte dagli studenti. Per Larson, Castleberry, Green (2010) la scelta alimenta la motivazione e la partecipazione, in più è un mezzo da utilizzare per il processo di integrazione ed inclusione. Tuttavia, anche le scelte che possono fare gli studenti devono essere pianificate, non possono restare al caso. Creare possibilità per includere, sentirsi parte di una squadra, di un “clan” come avviene nella scuola irlandese, sono stratagemmi che favoriscono la collaborazione. Per Silva (2016) lo studente sviluppando il senso di appartenenza e partecipando alle sue scelte farà registrare un miglioramento delle performance scolastiche. Non avendo avuto pressioni aumenterà il senso di responsabilità. Alcuni intervistati fanno capire che creare e dare occasioni e spazi per permettere l’espressione delle varie individualità, delle emozioni, dare modo ad ognuno di essere protagonista e artefice delle proprie scelte, sono modalità che vengono apprezzate dagli studenti a cui poi aderiscono massicciamente.

Alcune delle lezioni supplementari al di fuori dall’orario scolastico (teatro, ballo, sport), a volte possono apparire ludico-ricreativo, ma come sostengono Oliva (2016) per il teatro e Mazza (2012) per lo sport, sono vere e proprie discipline espressive che non si discostano dal “mandato educativo” di cui parla la dirigente italiana. Sono strumenti che possono dare benessere e facilitare la relazione con se stessi, con gli altri e con la comunità. Affianco a queste attività, però, il genitore italiano riferisce che ve ne sono altre che sono da supporto allo studente, sono quelle attività pomeridiane in cui viene fornito un sostegno nelle attività curricolari mattutine. Oppure, vi sono attività supplementari, come quelle descritte dallo staff italiano, che vanno ad implementare gli apprendimenti degli studenti e/o le competenze linguistiche di chi non conosce ancora bene la lingua del posto dove vive. E, conoscere la lingua è davvero importante, come diceva Don Milani (1967) «...è solo la lingua che fa eguali». “L’altro diverso” trovando un canale/codice con cui farsi conoscere e condividere, oltre ad ampliare le proprie e le altrui conoscenze, può riuscire ad esternare la propria autenticità in modo piacevole. Per lo studente maltese le “assemblee speciali” sono un momento di questo tipo. Avendo modo di partecipare ad un’attività simile a quella che l’insegnante irlandese cerca di fare nella sua scuola (una giornata in cui tutti possono parlare la propria lingua), il giovane impara ad essere orgoglioso delle sue origini, non a temerle. La mamma italiana spiega che col teatro organizzato dalla scuola il figlio ha trovato un mezzo per farsi accettare dai suoi compagni di classe e per tirar fuori se stesso, ha scoperto sia un canale per esprimersi sia un talento che non sapeva di avere. Probabilmente, questo ragazzo, col teatro ha imparato a confrontarsi e a relazionarsi, le capacità necessarie ai fini dell’acquisizione della forza secondo (Bombelli (2017).

Gli studenti quando capiscono che possono affidarsi non si oppongono, condividono gli obiettivi e i valori che vengono proposti, accade esattamente quello che osservano Buemi et al. (2015) in quelle organizzazioni in cui vi è una proficua e completa partecipazione da parte dei lavoratori. Questo nella scuola si verifica quando l’insegnante diventa un modello da imitare e seguire, capace di accoglierlo e di gestire le emozioni che a volte possono travolgerlo. Papantuono et al (2014) constatano che la difficoltà della situazione da gestire in classe è proporzionale al controllo e alla stima che nutriranno gli studenti nei confronti dell’insegnante capace.

Per lo studente maltese e quella italiana anche la diversità nelle lezioni potrebbe essere un'efficace modalità per la gestione della classe. Secondo Bottaccini (2014) l'insegnante per consentire a tutti gli studenti di seguire deve adattare la lezione alle esigenze dell'alunno. Inoltre, ritiene che tramite un'efficace gestione degli alunni e la lezione, che cucita sul singolo studente diverrebbe un altro strumento, il docente potrebbe creare un clima di classe propositivo e favorevole anche all'inclusione.

Pianificare le attività didattiche con argomenti trasversali, modalità simile a quella riportata dall'insegnante irlandese, può essere un modo per «insegnare con la disciplina mentre si insegna la disciplina» come scrive Turiano (2013)¹⁰² condividendo le parole di Ermanno Morello. Nelle *Misure di accompagnamento IN2012 per l'a.s. 2013/2014*, riportate in appendice da Cerini (2013) si afferma che il curriculum trasversale rappresenta una modalità per affrontare e risolvere quei problemi complessi che richiedono il dialogo tra punti di vista disciplinari diversi.

Invece, l'insegnamento, soprattutto quello non scelto, poiché previsto nel *curricolo* va orchestrato e accordato sulla base di chi presenta maggiore "sensibilità", sulla "fascia più bassa", per usare le parole del docente italiano che fa rientrare in questa fascia gli studenti con disabilità, quelli con disturbi specifici, con difficoltà sociali emotive e/o comportamentali, gli alunni stranieri e gli studenti di altre religioni... in altre parole, tutti coloro che cadono al di fuori della curva gaussiana.

7.4.3 Sotto-tema: tempistica

Un progetto finalizzato all'inclusione delle diversità, che ambisce a migliorare le condizioni di vita di giovani con minori opportunità, come riporta il documento della Commissione Europea Direzione Generale Istruzione e Cultura (2014), non si può esaurire in un breve arco temporale.

Figura Istituzionale Maltese: C'è bisogno di preparare il terreno È questo per tutto, anche nell'accogliere i migranti...

Docente Irlandese: Quindi, sono solo piccoli passi per il momento, siamo agli inizi, ma stiamo andando nella direzione giusta; arriveremo!

Dirigente italiana: ...perché il sapere trasmesso è come la pioggia sull'impermeabile, scivola. Invece un sapere competente, un saper identitario, ha bisogno di avere dei tempi più lunghi e degli approfondimenti...

(...) io ho il progetto, io devo realizzare il progetto dell'istituto.... progetti per contrastare il disagio, per l'inclusione per il successo educativo ecc. ne abbiamo fatti 5 con una gran fatica e è sempre lo stesso, di progetto cioè quello di... in varie forme... l'apertura delle scuole [...] io non credo nei progetti taumaturgici. Credo in un lavoro lungo con delle ... connotato (sic) delle caratteristiche molto precise che nel tempo porta risultati".

(...) Due cose, una non fare più riforme sulla scuola (ride) ... Che ci lasciassero in pace (ride)...

¹⁰² Fiorenza Turiano riporta nelle sue slide tre aggettivi per esprimere la natura frattale del curriculum d'istituto CURricolo VERTicale: CUR.VE; CURricolo ORIzzontale: CU.ORI; CURricolo TRAsversale: CUR@TRA.verso. http://web.math.unifi.it/users/gfmt/convegno_13/materiali/GFMT2013_Turiano.pdf

(...) questo è il mio undicesimo anno qui e normalmente i dirigenti scolastici in qualità di manager ... dopo tre anni eh, e in tre anni non si costruisce nulla, si fa una gran fatica... Sì e no che semini qualcosa! Ma ci vuole... io credo che questo sia un lavoro da diesel no!? [...] Non da scattista! [...] L'educazione ha bisogno di tempi lunghi [...] Per costruire qualcosa e quindi in questo periodo, che per fortuna mi hanno lasciato lungo, si è sedimentata una cultura che... è innanzitutto, noi la chiamiamo, non abbiamo inventato niente, ma è la pedagogia della lumaca, quindi la lentezza. È sempre un inno alla lentezza...

Dirigente maltese: ... penso che stiamo andando ad un ritmo molto veloce in confronto ad altri paesi europei come l'Italia, ad esempio, a volte anche la Francia.... credo che, mentre ci stiamo aprendo e siamo relativamente aperti, offriamo delle opportunità, però temo che non siamo veramente preparati per gestirlo...

(...) ... eravamo una scuola secondaria per ragazze, anche le infrastrutture, l'edificio, le strutture erano destinate solo alle ragazze qui e la nuova riforma ci invitava a pensare in modo più ampio e a pensare ad altri bisogni creati dalla nuova riforma del co-ed, anche in termini di servizi igienici che dovevano essere a norma prima della riforma. (...) ...il problema era il poco tempo... (...) non c'è stata una preparazione adeguata per gestire questo rapido cambiamento

(...) ...penso che nessuno di noi sia contrario alla diversità, la diversità è diventata parte della nostra vita ma, sapete, dobbiamo avere il giusto atteggiamento, la giusta preparazione, le giuste strutture per una transizione fluida, questo fa la differenza...

(...) Gli insegnanti si trovano con un contesto in continuo cambiamento in modo molto significativo, un contesto mutato in modo veloce, perciò dobbiamo avere una visione ma le condizioni devono essere cambiati a secondo della situazione (...) Gli dobbiamo dare tempo e offrire risorse e strutture adeguate.... dargli permessi speciali nell'orario per formarsi ed organizzarsi bene per poter dare il loro supporto a questi studenti.

(...) La gestione dei cambiamenti deve essere graduale, non è necessario un cambiamento totale, ma devono esserci piccoli cambiamenti.

Staff Italiano: ... i cambiamenti hanno bisogno di tempo e di spazio... piccoli, piccoli passaggi. Il primo passaggio è come dicevo delle commissioni, per dirti, noi con le commissioni abbiamo anche il personale di segreteria...

... Quindi progetti per forza triennali mai annuali. ... il nostro modo di lavorare è per progetto, il progetto entra nella didattica quotidiana e sono tutti progetti storici che portiamo avanti da minimo 3-6 anni.

Genitore Irlandese: ... questa è la realtà che stiamo vivendo. Come le donne che hanno assunto ruoli importanti nello sviluppo ... La diversità è qualcosa che deve essere gestita, ma penso che ci voglia del tempo. Tutti questi cambiamenti hanno bisogno di tempo affinché le persone veramente li riconoscano ...

Con la filosofia del *New Public Management* adottata nei paesi europei, Paletta e Vidoni (2006) sostengono che i dirigenti o manager hanno acquisito molta più autonomia decisionale e responsabilità. Gli autori riportano che il ridimensionato del ruolo dello stato, che usa il sistema di finanziamento e valutazione per cercare di creare valore pubblico, fa assumere un carattere più imprenditoriale alle scuole. Esse con l'autonomia cercheranno di fornire risposte più puntuali agli

utenti, ne cureranno i loro bisogni e tenderanno a garantire maggiore equità ed efficienza operativa. La transizione verso una maggiore autonomia¹⁰³ delle scuole pubbliche dei diversi paesi d'Europa iniziata già dagli anni '60 sta inducendo i paesi membri ad uniformare le politiche scolastiche (Eurydice, 2009). L'autonomia scolastica è un processo che non si può esaurire nel breve tempo. Essa prevede e contiene vari temi tra cui l'inclusione, che presuppone un'efficace gestione delle diversità realizzabile attraverso un'adeguata preparazione. Un tale passaggio, quindi, sta richiedendo modifiche e riforme relative anche relativamente alla gestione delle diversità.

Il tipo di intervento, i tempi necessari per un cambiamento organizzativo, come osserva Fornari (2013) variano soprattutto in funzione delle dimensioni dell'organizzazione. Pertanto, le scuole essendo strutture complesse popolate da numerose figure, solo raramente riescono ad attuare cambiamenti in breve tempo.

Nel documento in cui la Provincia di Bolzano (Fornari, 2013) pubblica le buone prassi e le linee guida individuate per attuare il DM, così come sostengono gli intervistati, s'afferma che l'inclusione di giovani e delle loro comunità presuppone un cammino fatto di varie fasi, di tanti piccoli passi, di "tasselli" che si aggiungono l'uno all'altro. Dunque, come indica Fornari (2013) non si può trascurare l'impatto a medio-lungo termine nell'attuazione del DM, soprattutto se le dimensioni dell'organizzazione sono medio-grandi. Della stessa opinione è Okçu (2014) che percepisce la diversità non come una minaccia ma come potenziale fonte di ricchezza, se si ha la pazienza di permettere al processo di far maturare i risultati per cui è stato messo in atto.

In sintesi *«la gestione dei cambiamenti deve essere graduale, non è necessario un cambiamento totale, ma devono esserci piccoli cambiamenti»*. Il cambiamento graduale, per la dirigente maltese, così come scrivono Nardone e Milanese (2018) è un cambiamento lento, poiché nel tempo va a costruire un nuovo equilibrio dopo aver rotto i precedenti schemi rigidi.

Mantenere la stessa rotta per un lungo tempo senza vedere nell'immediato i risultati desiderati può arrecare una dispersione di energie e ridurre le speranze. Allora, è opportuno un progetto di cambiamento focalizzato, sostenuto e condiviso (Favero...). La dirigente italiana confessa: *«io ho il progetto, io devo realizzare il progetto dell'istituto... progetti per contrastare il disagio, per l'inclusione per il successo educativo ecc. ne abbiamo fatti 5 con una gran fatica e è sempre lo stesso, di progetto cioè quello di... in varie forme... l'apertura delle scuole [...] io non credo nei progetti taumaturgici. Credo in un lavoro lungo con delle ... connotato (sic) delle caratteristiche molto precise che nel tempo porta risultati»*.

In tutte e tre le scuole gli operatori e/o tutti gli stakeholder insieme costruiscono un piano d'azione. I cambiamenti che sopraggiungono da questi interventi per la figura dello staff italiano hanno bisogno di tempo (da tre a sei anni) e di spazi (scuola sempre aperta), di piccoli passaggi da prevedere e pubblicare nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Un piano d'azione efficace necessita di essere rigoroso ma non rigido, eventualmente dev'essere modificabile in funzione delle variazioni della situazione, come dice la dirigente maltese. In più, come osserva la figura istituzionale maltese, per compiere integralmente un piano d'azione *«c'è bisogno di una preparazione del terreno»*, nel senso che gli operatori che lo devono attuare necessitano di competenze, di capacità e se necessario di adeguata formazione.

¹⁰³ Autonomia scolastica introdotta in Italia con la Legge 537/1993 e ripresa con la Legge n. 59/1997, attuata con regolamento n. 275/1999 dal 2000. In Europa vedere: <http://www.eurydice.org> e su <http://www.programmapp.it/eurydice> - <http://www.indire.it/eurydice>.

7.5 Tema: Competenze

Tabella 8. Tema competenze, sotto-temi, parole chiave e ed estratti significativi

Tema	Sotto-Temi	Parole chiave/ codici	L'estratto più significativo
COMPETENZE	Capacità	cambiare/mento, comunicare/zione, in/capacità, in/esperienza, conoscere/nza, relazione/arsi, flessibilità, leadership	<i>Dirigente Irlandese: La stessa libertà che voglio dare al mio staff, questo è quello che voglio... Quindi sto guidando, sto supportando il mio staff in questa direzione. Il mio ruolo è quello di sostenere il loro lavoro, di guidarli.</i>
	Formazione	Corsi formazione insegnanti, bisogni speciali, trasmissione/ acquisire competenze, sapere, tecniche, pratica/are.	<i>Figura Istituzionale Irlandese: Ci sono corsi di formazione che danno competenze pratiche in particolare ai project manager, ai dirigenti e per gli insegnanti, in particolare modo per gli insegnanti delle nostre scuole primarie.</i>

Col termine “competenza” possiamo intendere l'utilizzazione delle conoscenze acquisite per risolvere situazioni nuove e/o problematiche¹⁰⁴. L'Isfol (1997, p. 70) definisce competenza «... il patrimonio complessivo di risorse di un individuo nel momento in cui affronta una prestazione lavorativa o il suo percorso professionale. È costituita da un insieme strutturato di conoscenze, abilità e risorse personali. Tra gli elementi costitutivi della competenza, alcuni hanno a che fare con la natura del lavoro e si possono quindi individuare analizzando compiti e attività svolte; altri invece (ad es. motivazione, capacità di comunicazione, capacità di problem solving) hanno a che fare con caratteristiche “personali” del soggetto-lavoratore che si mettono in gioco quando un soggetto si attiva nei contesti operativi». Più di recente Giammona, Egman, Ziino Colanino, Cappello, Lombardo, Marchese (2011) indicano come competente la persona di cui si valorizza quello che ha fatto, indipendentemente da come l'ha imparato, se attraverso percorsi formativi formali, informali e/o esperienze di vita.

7.5.1 Sotto-tema: capacità

La capacità consiste nel “saper fare”, nella possibilità di contenere, nell'attitudine a comprendere e ad operare¹⁰⁵.

Figura istituzionale irlandese: ... abbiamo avuto una massiccia migrazione di polacchi. Ora l'economia della Polonia è cambiata e la popolazione polacca si sta riducendo; la popolazione brasiliana, quella congolese e siriana, in realtà stanno aumentando.... questo significa che i bisogni cambiano.... non si ferma e i servizi devono essere flessibili con i cambiamenti.

Figura istituzionale italiana: ... L'alleanza educativa di cui si parla tanto, dai tempi di Rousseau è fondamentale e si fa fatica a costruirla, si fa veramente fatica a costruirla. Con poi delle ripercussioni a livello del soggetto, dell'alunno, dello studente (...) Ma secondo me diventa difficile

¹⁰⁴ Fonte: <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/esame/lezione1.htm>

¹⁰⁵ Definizione trovata su: https://dizionari.repubblica.it/Italiano/C/capacita.html?refresh_ce

non perché manca la struttura normativa che c'è, ed è stata fatta benissimo, quello che manca è la capacità a comunicare, l'incapacità di creare una situazione comunicativa significativa

Dirigente irlandese: *...mi hanno dato molta libertà come preside, ... la stessa libertà che voglio dare al mio staff, questo è quello che voglio... Quindi sto guidando, sto supportando il mio staff in questa direzione. Il mio ruolo è quello di sostenere il loro lavoro, di guidarli. (...) perché penso che solo in questo modo le cose saranno un successo. Lo sai, mi piace il gioco di squadra. Gli dai un concetto ma non imponi niente ...*

Dirigente italiana: *Conquistato una fetta di genitori che erano queste mamme straniere, perché hanno cominciato a prendere fiducia nella scuola, a conoscerla e anche ad esserne riconoscenti.*

(...) credo prima di tutto in una democrazia diffusa. Non mi ritengo colui che deve decidere per gli altri, dobbiamo decidere insieme a tutti, anche perché poi è l'insegnante che poi chiude la porta dell'aula e sta coi ragazzi, quindi se non siamo tutti convinti della bontà di determinate scelte...

(...) Per cui non siamo nella cultura né di portare fuori i diversi, né di farli star dentro a tutti i costi. Però a seconda dei momenti si possono fare sia l'una che l'altra cosa, ma è tutta la classe che secondo me ne beneficia, perché c'è un modo di entrare nel sapere che è un modo in cui non c'è la trasmissione del sapere.

Dirigente Maltese: *(...) ...penso che nessuno di noi sia contrario alla diversità, la diversità è diventata parte della nostra vita ma, sapete, dobbiamo avere il giusto atteggiamento, la giusta preparazione, le giuste strutture per una transizione fluida, questo fa la differenza...*

Insegnante italiano: *in tutto questo è fondamentale la funzione del, dei dirigenti di una scuola... Se un dirigente è troppo attento ai formalismi, poco coraggioso, o poco lungimirante, senza una visione, la scuola ovviamente arranca. Noi abbiamo avuto un crescendo di iscrizioni costante. Non è un caso, insomma, ecco! Penso che c'è un dirigente, una persona che vive questa sua funzione come una missione, non come un mestiere, lo fa con un senso civico, insomma notevole. È una persona che stimo, quindi ne parlo così*

(...) ... mi viene da dire c'è una competenza nella scuola, cioè lo dico non per me ma per gli altri insegnanti a volte di lettere di... di (sic) che fanno cose incredibili cioè la bravura è sapere portare avanti le idee di diversi. E l'inesperienza fa sì invece che si prediliga uno dei livelli... Portare avanti tutti è difficilissimo. Allora o ci sono dei puntelli o c'è un insegnante mostruosamente brava che riesce. Però negli anni di esperienza mi han fatto dire che è difficile calibrare queste due cose...

Staff italiano: *Nessuno lasciava mai questa preside da sola. Perché c'ha proprio... perché gli vogliono bene. Non è che la stimano solo. Lei c'è sempre stata, loro hanno visto i cambiamenti e sono stati molto dolorosi per noi i cambiamenti. Non è che è stato un percorso facile, perché poi... è stato molto difficile.... in realtà tu puoi, si possono accogliere tutti. Il punto è tu devi cambiare il tuo modo di fare scuola, il tuo modo di fare accoglienza, il tuo modo anche proprio strutturalmente delle sezioni di fare attività didattica.*

(...) l'assegnazione alle classi la facciamo dopo che abbiamo conosciuto le persone e sapendo chi c'abbiamo.

(...) È una preside assolutamente di relazione con tutto ciò che porta essere una persona di relazioni.... il mio ruolo(sic) è un lavoro di... di relazioni sottili e di osservare gli umori dei genitori dei ragazzi dei docenti

(...) E questi paletti che gli altri non vedono io li vedo con la dirigente, perché son stati studiati a tavolino sono de... sono stati dei tentativi nel tempo, che abbiamo fatto perché non sempre poi gli adulti sono adulti efficaci....

(...) ... tutte le nostre attività partono dalla scuola dell'infanzia e arrivano alla scuola media. Cioè ogni persona ha un gruppo, uno staff di lavoro dove c'è il docente delle elementari, il docente della scuola dell'infanzia, il docente della scuola media, perché tutto l'istituto deve andare in una direzione. Questo per noi era fondamentale

(...) Onestamente una persona che abbiamo preso ce l'ha detto io mi sento in difficoltà perché non ho questo tipo di esperienza... però che succede? La preside conosce i ragazzi e conosce i docenti quindi quell'insegnante verrà messo con una docente che invece è molto responsabile della sua classe. È la conoscenza.... Perché quando la dirigente c'ha chiaro, e riesce a capire le persone e se sbaglia... se sbaglia chi fa, si dice no? Però tu sai come muoverti nel tuo istituto.

(...) aver creato un gruppo forte che ha condiviso le parole, adesso è tutto più semplice. Dopo perché c'era il gruppo che tirava certo, è un modellamento continuo, è un rimodularsi continuamente.

Genitore italiano: *... Quando mi relazionavo... alla vecchia scuola non ... non trovavo un clima altrettanto abituato. Offagna è un paese molto piccolo, molto omologato, molto omogeneo, e gli insegnanti di mio figlio hanno sempre fatto molta fatica a gestire...*

Dalle interviste emerge che gestire efficacemente la diversità è una sfida e perciò richiede un ventaglio di capacità. La dirigente Maltese confessa che, in modo particolare gli insegnanti, tante volte temono la diversità perché non si sentono effettivamente in grado di gestirle. Per la figura istituzionale italiana tale competenza dipende principalmente dalla capacità di comunicare.

Anche Buemi et al (2015) sostengono che le politiche di DM vanno accompagnate ad interventi che non possono prescindere dall'aumento delle competenze, anche di quelle relazionali e meta-comunicative. Questi autori dichiarano che approcciarsi al DM non è semplice, indenne da resistenze e lineare. Inoltre, richiede interventi per sviluppare competenze interculturali, gestionali e comunicative: competenze che mirano a promuovere il confronto tra gli appartenenti allo stesso livello e a tutti i livelli.

Il secondo assioma della pragmatica della comunicazione umana, infatti, prevede che ogni comunicazione abbia un aspetto informativo o di contenuto e un aspetto di relazione che imprime una forma al contenuto. La relazione è un'ulteriore capacità riconosciuta dagli intervistati, in particolar modo la figura dello staff della scuola italiana riconosce la capacità relazionale della dirigente, che sembra metta in atto con naturalezza la sua leadership. Per Watzlawick (1971, p. 44) *“sembra che quanto più una relazione è spontanea e ‘sana’, tanto più l’aspetto relazionale della comunicazione recede sullo sfondo”*. Creare rapporti che fanno sentire di poter agire liberamente e responsabilmente, come accade nella scuola irlandese, secondo quello che dice la dirigente finisce per infondere fiducia. Crea un clima di stima reciproca come riportano l'insegnante e il membro dello staff della scuola italiana quando parlano della loro preside. Questi sono solo alcuni dei

risultati raggiungibili da chi è capace di relazionarsi e gestire le persone intorno a sé. Canfarini¹⁰⁶ (2016) ritiene che dare fiducia e responsabilità presupponga la capacità di aprirsi all'altro, di avere fiducia in sé e al tempo stesso di essere capaci di osare; la fiducia, dal punto di vista di Canfarini viene considerata un valore ma anche un nuovo *asset* organizzativo; diventa l'elemento propulsore dell'apertura alla diversità e il canale che consente l'accesso alle informazioni, alle conoscenze e alle nuove idee. Casonato (2015) sostiene che la fiducia si trasmette con l'esempio e si infonde nel tempo con l'autorevolezza. Dal suo punto di vista il sistema scolastico che si fonda sulle relazioni interpersonali improntate sulla fiducia forma persone affidabili. Sembra, infatti, che i dirigenti di queste scuole riescano a creare collaborazione e fiducia nei loro staff. Farnese e Barbieri (2010) affermano che dare e ricevere fiducia aumenti le probabilità che essa si sviluppi e si generalizzi a vari livelli e che rafforzi le relazioni. Per Canfarini (2016) la fiducia verso l'esterno si costruisce creando un clima di fiducia e credibilità interno.

Il clima di collaborazione creato in questi contesti scolastici, malgrado le difficoltà, comunque sembra oltrepassare le pareti scolastiche ed arrivare all'esterno, fino a toccare i genitori degli alunni. Canfarini (2016) sostiene che la verifica e il controllo determinano fiducia. Perciò, possiamo dire che probabilmente sono i risultati dati dalle capacità di chi opera in queste scuole a fungere da prove di fiducia per i genitori degli alunni che le frequentano.

Walker, Wilson-Strydom (2016), riprendendo uno studio di Nussbaum (2000), riconoscono ed elencano quelle capacità che quest'ultimo definì "superiori". In questo lavoro si ritrovano varie capacità riconosciute anche *negli e dagli* intervistati:

- la capacità di avere una visione chiara, sapere verso dove si vuole andare, essere in grado di orientare in modo da far remare tutti nella stessa direzione del cambiamento desiderato o sopraggiunto, essere pratici, progettare, operare, essere focalizzati e finalizzati;
- la capacità di guadagnarsi la credibilità dei collaboratori interni e di chi è all'esterno, di delegare e sostenere i propri collaboratori, di dare rispetto, dignità e riconoscimento;
- la capacità di relazionarsi e di creare reti sociali per ragioni di lavoro, di studio, ludico-ricreative; la capacità di integrità emozionale, che consiste nel riuscire a gestire le proprie emozioni, comprendere quelle altrui e sintonizzarsi con l'altro;
- la capacità di resilienza, di reagire alle difficoltà, di negoziare, di crearsi opportunità e coglierle;
- la capacità di conoscere attraverso un pensiero critico, la capacità d'immaginazione, di avere un'apertura mentale;
- la capacità di apprendimento, di lasciarsi incuriosire e di voler apprendere.

Il DM richiede una buona leadership. Come già detto è una sfida che comporta cambiamento. Per Puccio, Mance e Murdock (2013) il leader deve essere riconosciuto come guida capace di condurre al cambiamento. Tale dote include capacità di sintesi, di comunicare con chiarezza e di definire obiettivi *Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-based* (SMART). I leader devono padroneggiare tutte le forme di comunicazione; devono essere in grado di condurre conversazioni individuali, dipartimentali, nonché comunicazioni tramite telefono, *e-mail* e *social media*, che implicino la capacità d'ascolto. Per Puccio et al il leader dovrebbe: essere una persona onesta e integra; stabilire un flusso costante di comunicazione con chi gli sta intorno; riuscire a connotare in modo positivo, per vedere una via d'uscita anche nei momenti più intensi e stressanti; tenere un

¹⁰⁶ Alessia Canfarini è Managing Director di Zeta Service e fondatrice di Eleva, la *business unit* che studia, realizza e coordina interventi per scoprire e liberare il potenziale delle persone in azienda. http://www.eleva.re/wp-content/uploads/2016/02/Eleva_ebook_costruire_fiducia.pdf

atteggiamento creativo, in grado di pensare fuori dagli schemi come fa un *problem solver*; avere un atteggiamento flessibile. Nonostante possa sembrare un segnale di debolezza, risulta importante anche la capacità di delega per potersi concentrare su altre attività importanti. Ancora, il leader deve essere capace di mettere la persona giusta al posto giusto e identificare le competenze di ciascuno dei dipendenti per assegnargli mansioni in base alle loro capacità. Il buon leader che si espone in prima persona dà l'esempio, motiva e risulta essere una persona su cui poter fare affidamento, tantoché i dipendenti debbano sentirsi a proprio agio rivolgendosi al loro leader per domande o/e chiarimenti. Sono caratteristiche imprescindibili per ispirare gli altri. Tutte le capacità della leadership, senza minimizzare le attitudini personali, come dimostra Portelli (2016), tuttavia, possono essere apprese attraverso un percorso di crescita per sviluppare il giusto mindset e migliorare se stessi.

7.5.2 Sotto-tema: formazione

Sapersi adeguare ai cambiamenti fornendo risposte efficaci, sapere come agire su se stessi con consapevolezza e logica per intervenire sulla realtà esterna e produrre i cambiamenti desiderati, sono competenze che si apprendono attraverso processi formativi.

Gli intervistati, difatti, riferiscono che la formazione ai fini dell'inclusione è essenziale e che gran parte di essa parte dalle istituzioni:

***Figura Istituzionale Irlandese:** ...c'è una formazione sulla diversità, ... fornita a livello nazionale alla maggior parte di figure di servizi come scuole, assistenza residenziale come un programma di formazione nazionale....*

(...) Bene, ho visto che ci sono alcuni servizi, in giro, per esempio, un membro del personale che può essere Congolese o Francese o Polacco, che portano le loro capacità, le loro conoscenze, la loro esperienza nella scuola, li condividono con i loro colleghi, con i loro pari, mettono a disponibilità queste risorse

(...) Ci sono corsi di formazione che danno competenze pratiche in particolare ai project manager, ai dirigenti e per gli insegnanti, in particolare modo per gli insegnanti delle nostre scuole primarie.

***Figura istituzionale italiana:** "Con la formazione delle scuole polo stanno cambiando tante cose
(...) Si è appena concluso un corso per la formazione per lo sportello dell'autismo per la provincia di AN....*

(...) Per gli insegnanti non è assolutamente facile gestire le diversità tenendo conto che all'interno di questi BES abbiamo anche categorie di superdotati e un superdotato in una situazione di questo genere diventa un soggetto nei confronti dei quali personalizzare un insegnamento, quindi con le stesse caratteristiche (08:30) se vogliamo, di un alunno che invece ha altre problematiche. Quindi, gestire una classe non è facile...

(...) Io che faccio la formazione per i neo-assunti, io ritrovo ex-biologi dell'ospedale, avvocati che non hanno più clienti, tutte le figure possibili ed immaginabili che puntano a buttarsi nella scuola perché è un lavoro sicuro.... Però l'insegnamento è una cosa seria perché una parola può distruggerti come può costruirti, ripeto indipendentemente dalle mie condizioni. Perché io ho visto ragazzini normali rovinarsi con la scuola e ragazzini in difficoltà invece risorgere veramente.

(...) Io a dicembre ho fatto un intervento per la società italiana di pediatria, proprio sull'inclusione nelle marche. Non avevano idea, le mamme non hanno idea di quello che succede nelle scuole, non sanno di questa varietà e della difficoltà di gestire questa diversità nel miglior modo possibile. Non hanno la minima idea.

(...) Sono appena terminati due corsi di formazione per i soli insegnanti di sostegno tenuti dalle scuole polo per la formazione, è appena terminata la seconda annualità e sono stati iper-frequentati. Si sente il bisogno formativo della gestione, - usiamo questo termine - delle eterogeneità umane...

Figura istituzionale maltese: ... abbiamo un dipartimento che guarda all'inclusione, collaboriamo con il ministero e abbiamo sviluppato corsi, per esempio, abbiamo i corsi per assistenti di supporto per l'apprendimento, stiamo sviluppando una laurea, una laurea anche per assistenti didattici e poi abbiamo un master che ha fino ad ora tre ramificazioni: il primo ramo è un Master focalizzato sulla disabilità all'interno della scuola e nella comunità più ampia; l'altro sull'educazione responsiva culturale all'interno della scuola e della comunità più grande; poi abbiamo l'altro ramo che è lo SPLD, le difficoltà specifiche di apprendimento, questo è il più focalizzato e specifico sull'aspetto della disabilità (...) La prossima settimana avremo, ... una conferenza annuale, una conferenza commemorativa su migrazione, migrazione e istruzione... La salute mentale è un grosso problema nella migrazione, quindi inizieremo a fare training in questa direzione.

(...)... prima di tutto gli insegnanti continuano a ritenere di non avere le competenze necessarie per affrontare la diversità, che è una delle cose principali che gli insegnanti dicono sempre, non si sentono confidenti nel gestire la diversità...

Dirigente irlandese: “Quindi, stiamo facendo molti progetti per tutto il personale. Stiamo andando avanti, come le scuole di tutto il mondo, dobbiamo formare sempre di più il personale. Tutti dovrebbero esser coinvolti nel processo educativo dei nostri ragazzi. Devono saper integrare nel loro materia, nei loro piano di lavoro. Tutti hanno avuto una formazione sulla gestione dei bambini autistici, con bisogni speciali, con le differenze presenti nelle classi, ... abbiamo cercato di dare formazione per soddisfare la maggior parte dei bisogni che abbiamo per la scuola”.

Dirigente italiana: “E non era più una diversità trascurabile quanto quella di Mario e di Pierino, ma era talmente evidente che bisognava affrontarla e bisognava attrezzarsi per affrontarla. Poi come ci si è attrezzati lì è stato qualche cosa che diciamo ha seguito un po' l'originalità delle varie situazioni ...

(...) ... è chiaro che tu devi fare una persona... devi educare... contribuire a creare una persona responsabile eh? Però è contribuire a creare una persona responsabile...

Dirigente Maltese: Questa situazione ci ha colto di sorpresa e ci stiamo ancora preparando. Abbiamo bisogno di formazione sul come gestirla (...) Penso ai principi della gestione del cambiamento. Molto spesso, anche se noi ascoltiamo, arriviamo a conoscere le ripercussioni di un cambiamento improvviso, non pratichiamo i principi della gestione del cambiamento. La gestione dei cambiamenti deve essere graduale, non è necessario un cambiamento totale, ma devono esserci piccoli cambiamenti. Formazione prima dell'attuazione effettiva, non formazione in seguito. A volte sono così fondamentali e così fondamentali, ma sfortunatamente non ci sono mai stati posti quando arriviamo a cambiare gestione.

(...) Stiamo anche formando gli insegnanti, ad esempio, due dei nostri insegnanti stanno seguendo un diploma post-laurea in etica perché abbiamo bisogno d' insegnanti formati nell'etica, ma anche

nelle risorse, nel creare strutture fisiche idonee, ecc., stiamo cercando di lavorare nell'acculturare il nostro staff e cerchiamo anche di affrontare questo problema in modo pratico attraverso la formazione....

Insegnante irlandese: ...il SESS¹⁰⁷ è un ente governativa, che lavora a livello nazionale, che si occupa di tutte le scuole e lavorano con tutto, dai bisogni educativi speciali, a programmi di apprendimento, a problemi comportamentali, quindi c'è una vasta gamma e lavorano molto nelle scuole. Hanno organizzato una giornata di formazione sul gioco di squadra e ci hanno dato alcune tattiche da seguire, per aiutare a pianificare l'insegnamento in questo modo. La SNA¹⁰⁸ è la tua squadra nella tua classe

(...) L'anno scorso abbiamo avuto due giorni, abbiamo seguito un training pratico e i genitori sono stati invitati per l'intera giornata. Eravamo tutti nei gruppi, insieme, studenti, genitori, insegnanti, tutti a seguire questo training pratico.

Insegnante italiano: ... insomma, chiaramente sentendo altri colleghi. Potrei anche dare, così, brevemente, ci sarebbe stata una cosa che dà molte competenze qui negli aspetti della dislessia, delle cose così, che la scuola non ha gli strumenti, non ha la formazione adeguata per quel determinato ambito, cioè quelli che sono considerati i DSA... qualcuno potrebbe dire gli insegnanti non sono qualificati adeguatamente per gestire questi casi di dislessia, questo è un aspetto importante che va segnalato, insomma....

(...) Cioè gli insegnanti del dipartimento di lettere si riuniscono una volta al mese e quindi queste queste... si scambiano queste tecniche (...) sì è una competenza acquisita nel campo, avrà fatto vari stage corsi per carità ma non specifici (...) c'è una trasmissione di sapere in questo che è efficace perché poi tutti...

(...) ... Non si inventa niente cioè ci vuole veramente una grande professionalità... (...) Ecco ecco un effetto pratico è questo, cioè molto chiaramente comunicabile. La classe di oggi non è come quella di una volta. È diversa ed è un puzzle da assemblare, se non ci sono gli strumenti rimangono caselle sparpagliate. Sì, corsi se ne fanno, adesso sono anche diventati obbligatori quindi negli anni questi insegnanti si sono formati... in una scuola che funziona c'è anche una trasmissione di competenze che funziona molto (...) ... io devo essere un insegnante che negli anni si è specializzato e formato per lavorare per fasce di livello in maniera molto chiara e poi devo avere degli aiuti.

Staff Irlandese: ... per avere il Passaporto della diversità. Una delle cose che i nostri insegnanti devono fare in questa competizione è seguire una formazione per acquisire una conoscenza sullo sviluppo da utilizzare nella pratica.

Staff italiano: ... gli adulti hanno bisogno di sta insieme a un certo punto e di fare in quei momenti più liberi, lo vuoi chiama' mentorì, lo vuoi chiamare tutorì, lo vuoi chiamare accoglienza, chiamiamolo come ce pare, ma lì io che sono l'ultimo arrivato avere un posto dove so che incontro gli altri docenti è fondamentale.

(...) noi abbiamo avuto per tanti anni ragazzi sordomuti, ma 4 o 5, ma noi parlavamo tutti la lingua dei segni, tutti i docenti e tutti i bidelli. Abbiamo fatto tutti il corso perché poi un ragazzo deve poter interagire con tutti quanti noi...

Staff maltese: ... anche le altre persone che vengono da paesi diversi devono imparare ad accettare anche la nostra cultura e si integrano gradualmente perché a volte accettiamo molto e

¹⁰⁷ Special Education Support Service

¹⁰⁸ Special Needs Assistants

proviamo a aiutarli ma allo stesso tempo, magari dall'altra parte.... ad esempio, forse i rifugiati perché gli italiani o gli inglesi, gli europei non troviamo molta diversità tra la nostra cultura e la loro. Chi arriva ha bisogno di imparare ad ascoltare, ed accettare voi avete le vostre credenze religiose e noi abbiamo la nostra, quindi entrambi, penso, dobbiamo guidarli a sapere accettare anche la nostra diversità, per poter vivere in armonia l'uno con l'altro

Alunna irlandese: ... Hanno dovuto imparare nuovi modi per insegnarci... in questa scuola ognuno è diverso, questi insegnanti sono veramente bravi per capire cosa fare con ciascuno di noi

Genitore Maltese: ... se gli insegnanti non sono formati, se vedono il Ramadan come qualcosa di esotico, quando arrivano gli studenti e digiunano.... e gli insegnanti ancora non sanno come funziona Ramadan... dovrebbero essere formati, ma questo deve venire dall'alto, dall'autorità. Avrai un certo numero di studenti che sono Buddisti, Musulmani, o Arabi e hai bisogno di conoscere questi fatti, almeno questi semplici fatti. Delle volte non vogliamo vedere che gli studenti non sono più un gruppo omogeneo, sono diversi e perciò gli insegnanti hanno bisogno di sapere cosa fare... come abbiamo fatto con la dislessia, autismo e l'ADHD, abbiamo avuto della formazione e training, ... ora abbiamo bisogno di conoscere le culture e religioni...

Recenti discussioni a livello europeo hanno sottolineato il bisogno di investire nel miglioramento dell'efficienza dei sistemi di istruzione e formazione (Unione Europea 2009). Per la gestione della diversità presente nei diversi sistemi di istruzione europei non esistono soluzioni universali e/o semplici. I ministri europei concordano sul fatto che occorre dedicare grande cura e attenzione e assicurare agli operatori della scuola di avere o sviluppare le capacità e le qualità necessarie per far fronte a tutte le nuove esigenze. Gli Stati membri cercano di assicurare alla scuola una formazione professionale avanzata per sviluppare le competenze necessarie. Gli intervistati, infatti, avvertono il bisogno di una formazione che dia loro la possibilità di gestire le numerose diversità e svolgere con più confidenza tutti i compiti a cui sono chiamati a rispondere. La Commissione Europea (2017) indica ai paesi membri che per una migliore qualità, una maggiore inclusività e una più efficace gestione scolastica è necessario sostenere la professione di insegnanti e dirigenti. Invita, queste figure a sfruttare tutti gli strumenti messi a disposizione dai governi dei propri stati, senza escludere quelli della stessa UE, pronta a collaborare con gli Stati membri attraverso l'apposita Commissione. I diversi paesi e le scuole in essi presenti possono predisporre iniziative autonome. Oltre alla formazione proposta dalle varie istituzioni, le scuole partecipanti, per i loro operatori (dirigenti, insegnanti, educatori, ecc.), infatti, organizzano e attuano corsi di formazione condotti da esperti o tra pari per discutere di questioni quotidiane concrete.

Lunenbergh e Korthagen (2009) sostengono che s'apprende quando si opera nel mondo reale, poiché allora è possibile considerare la propria realtà in relazione al proprio ambiente. Darling-Hammond, Lapointe, Meyerson e Orr (2009) puntualizzano: che l'apprendimento si dovrebbe basare sulle osservazioni che si svolgono negli ambienti in cui si opera, come riferisce anche l'insegnante della scuola italiana; che queste osservazioni possono rappresentare oggetto di discussione nelle reti di apprendimento collegiale e/o in comunità di apprendimento, in attività di mentoring, di coaching, ecc, come riporta la collega dell'insegnante di sopra (staff italiana); che grazie a queste osservazioni sia possibile condividere problemi e imparare a trovare soluzioni. Per Hargreaves e Goodson (1996)

la conoscenza acquisita dalla pratica costituisce la sostanza dello sviluppo personale e professionale degli insegnanti e sviluppa il processo di riflessione e di problem solving. Nella scuola irlandese, infatti, da quello che dice il membro dello staff, sembra che per favorire tale conoscenza sia stata creata una competizione che permette di vincere il passaporto per la diversità. Apprendere utilizzando i problemi e le strategie che legano teoria e pratica, per Young, Crow, Murphy, Ogawa (2009) diventa un'efficace formazione, soprattutto se i contenuti sono basati sulla ricerca.

L'attività formativa può essere considerata una componente della strategia dell'organizzazione, essa infatti, va pianificata. L'organizzazione nell'attuare percorsi formativi indirettamente comunica che è possibile apprendere quello che non si conosce e/o quello che non si sa fare. Le organizzazioni possono pianificare interventi formativi per ridurre gli effetti di eventuali stereotipi; per sviluppare competenze relazionali, di comunicazione e di *problem solving*; per far acquisire modalità inclusive e per far apprendere ad applicare la diversità nella vita dell'organizzazione connessa alle attività lavorative quotidiane. Tuttavia, in alcune organizzazioni potrebbe essere intesa come un mero adempimento burocratico. Secondo Dobbin e Kalev (2016) le possibilità che non abbia grossi effetti ai fini del DM crescono enormemente in questi casi e laddove venisse ritenuta un'attività da rivolgere esclusivamente ai manager. Gli stessi esiti sono prevedibili se venisse svolta in un tempo limitato. È importante, infatti, inserire la formazione in un programma da sviluppare in un arco temporale a medio-lungo termine. Nel progettare gli interventi è opportuno, inoltre, compiere una preliminare analisi dei fabbisogni e di tutte le diversità presenti nell'organizzazione. In questo modo è possibile fare una formazione avendo un approccio pratico, ad hoc per l'organizzazione e/o le esigenze che in essa possono manifestarsi.

Capitolo 8. CONCLUSIONI

8.1 Introduzione

Questo capitolo conclusivo si propone di presentare sinteticamente quanto emerso dall'analisi dei dati raccolti, dallo studio dei casi studiati e dalla letteratura. L'intento è di dare risposta alle domande della ricerca. Le raccomandazioni che emergono dai temi comuni saranno elaborate per stimolare alla riflessione coloro che nella scuola operano ai fini dell'inclusione e della gestione della diversità. Inoltre, verranno discussi i limiti e i punti di forza presenti rilevati nello studio, infine si presenteranno i pensieri conclusivi.

La prospettiva di una piena inclusione non può non tener conto delle procedure organizzative, del coordinamento, della collaborazione e delle azioni metodologico-didattiche (Cottini e Morganti, 2015). Ciò comporta una riforma delle istituzioni sociali diversa da quelle a cui siamo abituati, richiede che le scuole siano disposte a riformarsi prescindendo dalle imposizioni di legge, sviluppando strategie con cui realizzare una vera e propria equalizzazione di opportunità. La realizzazione di processi inclusivi nella scuola, di base, è orientata a sviluppare nuovi filtri percettivi con cui aumentare la consapevolezza sociale, la capacità di condivisione e partecipazione, il senso di responsabilità, ma anche il pensiero critico e la riflessione. Inoltre, poiché la scuola opera a livello di politiche, di strategie, di contesto e siccome cerca di sviluppare un senso critico rispetto agli stereotipi e alle credenze, risultano indispensabili interventi educativi a livello individuale, collettivo, ma anche azioni per coinvolgere i genitori. Percorsi che volgendo lo sguardo allo sviluppo del singolo individuo, possano offrire opportunità di crescita al singolo così come al suo contesto. La costruzione di una scuola inclusiva, in grado di gestire in maniera proficua le diversità, dunque, non può che avvenire attraverso un management (figure istituzionali, dirigenti, insegnanti) oltre che capace anche lungimirante. Come dicono Chiappetta Cajola & Cirani, (2013, pag. 9), occorrono «agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente». Aspetti caratteriali che numerosi studiosi identificano nell'approccio al Diversity Management (Noe et al, 2013; Buemi et al., 2015).

8.2 Pratiche significative e condivise nelle tre realtà scolastiche

Per dare risposta alla domanda di questa ricerca, intitolata "*L'approccio del Diversity Management a scuola*" sono state prese in considerazione classi seconde con alunni che al momento dell'indagine avevano dagli 11 ai 13 anni di età. Queste classi, come del resto le scuole in cui erano inserite, presentavano un'elevata presenza di studenti appartenenti a minoranze, rientranti tra quelli che comunemente sono definiti soggetti diversi. Gli alunni intervistati erano inseriti nelle classi osservate, appartenenti a scuole secondarie di tre paesi europei (Irlanda, Italia, Malta), scuole apprezzate per il lavoro che svolgono pur essendo situate in aree densamente popolate da famiglie a basso reddito e da stranieri. Le scuole partecipanti, infatti, sono state segnalate da figure istituzionali esperte di gestione della diversità, perché ritenute delle eccellenze nella gestione della diversità.

Gli strumenti principali per la raccolta dati sono state le interviste e le osservazioni a scuola e nelle classi. Le figure intervistate tutte con ruoli diversi sono state: singole figure istituzionali per ognuno dei tre paesi, le dirigenti delle scuole partecipanti e per ogni scuola un insegnante, un membro dello staff, un alunno e un genitore. Tutte queste ultime le figure sono individuate dai dirigenti.

Dai dati raccolti, emerge che queste scuole ubicate in aree geografiche molto lontane, tra loro si assomigliano. Mettendo piede al loro interno, dal materiale esposto sulle pareti frutto del lavoro degli studenti e delle iniziative che si svolgono, immediatamente si può intuire l'attenzione che pongono al tema della diversità. In tutte e tre sono presenti delle aree completamente dedicate ai ragazzi e tutte sono ben curate e decorate; in più, dal punto di vista strutturale non presentano barriere architettoniche.

Al di là di questi aspetti comuni, dal significato dei dati raccolti con le interviste e dagli appunti presi durante le osservazioni, sembra esservi l'esistenza di elementi comuni che caratterizzano le organizzazioni che praticano l'approccio del DM. Questi elementi essendo comuni a tutte e tre le scuole permettono di far avanzare l'ipotesi che possano divenire Linee Guida per delle *Best Practice*, da applicare in funzione del contesto e non come ricetta rigida.

8.3 Gli elementi comuni

Dalle risposte alle interviste e dall'approccio umano osservato, sembra che il nuovo, l'altro, il diverso, stimolino interesse e curiosità. Come se in queste scuole le persone fossero in grado di *percepire* con occhi diversi, con la consapevolezza che la percezione dell'altro è frutto di un *costrutto sociale*. La visione *stereotipata* del diverso, che spiana la strada a paure e pregiudizio, sembra sia stata sostituita da una visione che considera l'*individualità* nella sua specificità. La disponibilità dimostrata, le modalità di interazione, nonché quello che è stato riferito durante le interviste, inoltre, danno l'impressione di avere a che fare con persone attente, dotate di quel coraggio in grado di contrastare la *paura dell'ignoto* e che fa arretrare. Anzi, il nuovo in questi contesti, sembra motivare, viene percepito come una *sfida*. Questo atteggiamento consente di trasformare ciò che di solito è percepito come *bisogno* in un *arricchimento* e quello che potrebbe essere un limite in una risorsa. Pertanto, nei contesti simili a queste scuole, in cui le minoranze presenti comunque sono presenti in elevate proporzioni, la diversità non può essere percepita come un'*eccezione*, ma deve essere considerata necessariamente *norma*.

In queste realtà scolastiche, alla diversità che sta divenendo sempre più la norma, non si reagisce con l'improvvisazione, ma con *pro-azioni* caratterizzate da continui aggiustamenti (Kelly, 1995) e che gradualmente tessono una *strategia* d'intervento. Innanzitutto, sembra che tutti gli attori siano – o diventino sin dai primi giorni – *consapevoli* della mission o dell'ethos della scuola. Per gestire al meglio la diversità, per rispondere alle richieste che possono essere avanzate da insegnanti, dalla scuola, dalla comunità, sembra che il presupposto di base sia il *contatto* e la *partecipazione* dell'individuo, del "clan", del team, della classe, della scuola, dell'ente, dell'istituzione, ecc. Dunque, allontanarsi e chiudersi, privilegiando l'interazione coi propri simili, riducendo i contatti e/o addirittura escludendo gli altri quando sono percepiti come diversi, oltre a rendere sempre meno capaci di interagire, finisce per alimentare le paure. Si innesca un circolo vizioso in cui la retroazione fa crescere la *paura dell'ignoto* e il senso del pericolo. In questi casi la "salvezza" verrà

avvertita solamente nell'isolamento. Dalle ipotesi iniziali e dai dati raccolti, però, sembra che le scuole partecipanti alla ricerca si pongano esattamente al contrario.

Qui, chiunque può avanzare la sua proposta nelle sedi opportune e democraticamente viene vagliata ed eventualmente approvata. In questo modo, passa *ciò che piace*. Tuttavia, vi sono anche attività didattiche obbligatorie che piacciono più di altre. Gli studenti danno l'impressione di gradire maggiormente le lezioni in cui gli insegnanti gli permettono di condividere e di esternare ciò che li contraddistingue, in cui si riconoscono e che fa della propria diversità un motivo di vanto e orgoglio. In queste circostanze è come se insegnanti ed alunni facessero parte della *stessa squadra*, si crea un clima di collaborazione e al contempo di sana competizione.

La pro-azione e l'agire strategico, prevedono competenze specifiche, ossia, un bagaglio di conoscenze utilizzabile per risolvere situazioni nuove e/o problematiche, acquisito grazie ad esperienze o a personali capacità, oppure che possono essere apprese con la formazione.

Ma, laddove ci fosse carenza o assenza completa di *capacità* frutto di esperienze pregresse o di attitudine, vocazione e/o altro, allora il *gap* deve essere colmato, altrimenti l'obiettivo verrebbe raggiunto con più difficoltà. Le istituzioni, i dirigenti, infatti, consapevoli di questo aspetto richiedono al loro staff di restare aggiornati. Per questo, la *formazione* nel settore pubblico non è più qualcosa di auspicabile da parte di qualcuno, bensì, sembra essere diventata un po' ovunque inevitabile per tutti i professionisti e soprattutto per coloro che operano in ambito scolastico.

In sintesi, le svariate attività di queste realtà scolastiche, sia quelle per gli adulti, sia quelle per gli studenti previste e *applicate* secondo *modalità* curricolari e/o extracurricolari, solitamente, sono proposte proprio da coloro a cui sono offerte. Inoltre, sono progettate e applicate su misura per i vari *livelli*, possono essere destinate ai singoli (studenti, insegnanti, dirigenti, operatori, ecc...), ai gruppi (classi, consiglio di classe, staff scolastico,), così come alla comunità (quartiere, associazioni vicine alla scuola, parenti degli alunni). Sono attività che fanno parte di un progetto strategico lungimirante, che non si può esaurire nel breve *tempo*. In questo senso chi trama questa strategia è disposto a perdere la battaglia (investire tempo e risorse) per vincere la guerra: arrivare alla crescita e al benessere di tutti tenendo conto di ciò che nella nostra società è diventato uno stato di fatto.

8.4 Limiti

I risultati presentati si basano prevalentemente sulle osservazioni e sulle interviste da cui sono emersi i punti precedentemente discussi, che potrebbero essere considerati alla stregua di linee guida per la formulazione di *best practice* da utilizzare in ambito scolastico per approcciarsi al DM. Tuttavia, ciò non significa che qualsiasi scuola utilizzando le linee guida che orientano verso queste pratiche possa ottenere gli stessi risultati di quelle che hanno partecipato alla ricerca o che possa raggiungerli alla stessa maniera. Questi risultati non sono generalizzabili, anche perché ogni realtà scolastica per quanto possa avvicinarsi è comunque una realtà a sé.

Sarebbero potuto emergere altri aspetti e temi diversi da quelli a cui si è giunti:

a. utilizzando altri strumenti d'indagine. Nella presente ricerca, siccome si volevano raccogliere informazioni che riguardavano esperienze, percezioni e opinioni degli intervistati (Legewie, 2006) e allo stesso tempo accogliere la narrazione dall'intervistato (Flick, 2008; 2009), è stato dato peso

innanzitutto all'intervista qualitativa semi-strutturata. Altro strumento utilizzato è stata l'osservazione, strumento intrinsecamente operatore dipendente, nonostante la comprovata efficacia e validità;

b. intervistando persone diverse, con caratteristiche e/o con ruoli diversi. Per questa ricerca sono stati intervistati la manager del dipartimento governativo *Health information and Quality Authority* in Irlanda, la Responsabile dell'Inclusione dell'*Ufficio Scolastico Regionale* delle Marche in Italia e a Malta il direttore del Dipartimento dell'Educazione dell'*University of Malta* responsabile dell'*Acces Education*. Nelle scuole segnalate da queste figure sono state intervistate le dirigenti scolastiche tutte e tre di sesso femminile. Ognuna, poi, ha indicato l'insegnante (di lingua francese quella irlandese; di lettere quella italiana; di lettere quella maltese), il membro dello staff (tutte e tre femmine. In Irlanda e in Italia le vicepresidi, a Malta la *Guidance Teacher*), gli alunni (in Irlanda una ragazzina di etnia africana del Ghana di fede musulmana, in Italia una ragazzina italiana di etnia caucasica e di religione cattolica, a Malta un ragazzino maltese di etnia sahariana e di fede musulmana) e i genitori (in Irlanda un padre di etnia africana del Ghana di fede musulmana, in Italia una mamma di etnia caucasica e di religione cattolica, a Malta una donna di etnia caucasica e di religione musulmana). Alcuni degli intervistati, infatti, presentavano loro stessi diversità vi erano persone di altra nazionalità, di altra etnia, di altra fede e con disturbi dell'apprendimento;

c. se fossero state segnalate scuole con altre caratteristiche;

d. se avessi utilizzato un approccio epistemologico diverso da quello costruttivista-strategico, che ha segnato la ricerca in tutte le sue fasi.

La ricerca ha avuto modo di sondare una sola realtà scolastica per ognuno dei tre paesi. Essendo un insegnante delle secondarie il mio interesse era prevalentemente di comprendere meglio queste realtà, per questo consapevolmente non ho aderito all'eterogeneità e ho chiesto alle figure preposte di segnalarmi solo scuole di quest'ordine e di questo grado.

Altro limite della presente ricerca è dato dall'impossibilità di produrre dati sempre e comunque validi. È necessario precisare, infatti, che probabilmente senza gli opportuni adeguamenti, sarebbe un errore utilizzarli, potrebbero non aver molto senso all'interno di altri contesti, poiché potrebbero non essere "rappresentativi" (Crossley, 2008) se non delle realtà indagate, sottoposte ad un'approfondita indagine.

Infine, un ulteriore limite della ricerca è l'esigua ampiezza. Considerando tempi e condizioni proprie del percorso seguito è stato necessario mediare, è stato disegnato un progetto di ricerca che permettesse di raggiungere i risultati e generalizzabile solo se sviluppato ulteriormente.

8.5 Punti di forza

In quasi tutte le fasi della ricerca, tranne che per l'ideazione e la stesura, nella realizzazione di questa ricerca vi è stata la partecipazione e la collaborazione volontaria di altri due colleghi, allineati dal punto di vista formativo e coi quali in passato abbiamo già collaborato. Sono: un ricercatore psicologo di origine irlandese che collabora con il *Dublin City University* e una ricercatrice psicologa maltese docente presso l'*University of Malta*.

Le conoscenze della realtà ci hanno permesso di individuare più agevolmente le figure istituzionali contattate, le stesse che poi hanno segnalato le scuole. Nell'ambito di questa ricerca ognuno di noi ha svolto ruoli diversi, è stato:

- osservatore quando si andava nelle scuole e durante le interviste;
- intervistatore quando si era nel contesto del proprio paese (questa modalità è stata scelta per far sentire più a proprio agio gli intervistati, che in questo modo hanno avuto la possibilità di esprimersi nella maniera più comoda e naturale per loro, senza far attenzione di dover essere capiti);
- partecipante ai *mini focus-group* (Krueger, Casey, 2009) nei momenti topici (in fase di partenza, per stabilire il paradigma e formulare le domande per le interviste, in caso di importanti chiarimenti).

Un altro punto di forza ritengo possa riguardare le procedure e gli strumenti utilizzati in fase di raccolta ed elaborazione dei dati.

Nella raccolta e nell'analisi dei dati, oltre ai vari strumenti, l'interazione di più ricercatori ha permesso di incrociare i diversi punti di vista e consentito la procedura qualitativa della triangolazione. Avere un maggior numero di fonti, infatti, credo abbia validato e dato maggiore credibilità alle informazioni raccolte nella presente ricerca, maggiore trasparenza alla documentazione e allontanato il rischio del soggettivismo. In più, in questo modo è stato possibile esercitare un maggior controllo sull'intero processo di ricerca e sui risultati. La triangolazione ha riguardato l'uso degli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati, avvenuta prevalentemente con l'intervista semi-strutturata video-registrata a tutti gli stakeholders, a cui si sono aggiunte le informazioni appuntate su un taccuino personale raccolte dagli osservatori durante tutti i momenti dell'osservazione.

Il focus group è stato lo strumento che ha accompagnato un po' tutte le fasi della ricerca. Ne sono stati svolti diversi nei momenti topici della ricerca con i colleghi ricercatori/osservatori e nella fase dell'analisi tematica, poi, è stato possibile svolgerne e coordinarne degli altri vari *focus group* tenuti con gli studenti iscritti ad uno dei suoi corsi della prof.ssa Paola Nicolini (la tutor).

Un altro valore aggiunto riscontrabile è il coinvolgimento di tutti gli stakeholders che gravitano e che popolano il mondo della scuola. Sono state figure diverse che hanno apportato elementi simili, provando così quanto sono coincidenti i fatti raccontati dagli altri attori della stessa realtà scolastica. Ognuno ha contribuito a falsificare l'ipotesi che il dato raccolto potesse essere frutto di interpretazioni del ricercatore, del caso o di informazioni non attendibili.

Tra gli aspetti rilevanti di questa ricerca c'è anche il non aver posto limiti rispetto alla diversità. Sono state prese in considerazione varie dimensioni relative diversità (Loden, Rosener, 1991): quelle primarie e non modificabili (età, genere, etnia, dis/abilità, ecc.) e quelle secondarie (condizione socio-economica, nazionalità, formazione, ecc.). Ciò fa capire che queste linee guida probabilmente possono trascendere dal 'tipo' di diversità perché sono per la gestione di tutta la diversità presente a scuola, possono rendere più concreta la possibilità di interventi a più livelli: sull'identità personale, per la valorizzazione dell'individuo; sull'identità culturale di gruppo, per la creazione di valori, simboli e linguaggi da condividere; sul senso d'appartenenza all'organizzazione, alla comunità e/o al sistema in cui si è inseriti, per far apprendere cultura, regole, pratiche, ecc. pur lasciando spazio alla propria identità e unicità.

Altro punto di forza della presente ricerca è l'internazionalità, che consente di rilevare che l'approccio al DM in queste realtà scolastiche non dipende strettamente da fattori geografici, essendo somiglianti in diversi punti nell'approcciarsi al DM.

Infine, prima di chiudere, vorrei cambiare prospettiva, volgendo lo sguardo verso i partecipanti, gli intervistati, le scuole, le istituzioni che hanno permesso questa ricerca. Penso e spero che l'essere stati scelti sia stato un modo di dichiarata approvazione del proprio operato, un feedback per queste

scuole, che così è come se avessero ricevuto un riconoscimento dalle importanti figure istituzionali che le hanno segnalate.

8.6 Pensieri conclusivi

Prima di concludere. Vorrei ricordare Tobia quel piccolo terrestre trasferito insieme alla sua famiglia sul pianeta Gliese 581: lo studente modello, sportivo molto capace e giovane di bell'aspetto che ad un certo punto della sua vita si ritrova in un pianeta diverso dal proprio in cui all'improvviso diventa lui lo straniero, diventa lui l'inadeguato ritrovandosi su di un pianeta costruito per degli abitanti diversi dai terrestri, diventa lui insieme a pochi altri il diverso.

Nell'introduzione lo abbiamo lasciato al suo primo giorno di scuola, ora vorrei cercare di scoprire come possa essergli andata.

Allora, se *Gliese 581* assomiglia così tanto alla Terra come sembra, stando a quello che succede in certe realtà terrestri, semplificando, potrebbe essere che Tobia si ritrovi:

- o in una scuola del centro città simile al liceo *Ennio Quirino Visconti di Roma*¹⁰⁹, che da quello che riferisce la dirigente è una scuola in cui: "Tutti, tranne un paio, gli studenti sono di nazionalità italiana e nessuno è diversamente abile. La percentuale di alunni svantaggiati per condizione familiare è pressoché inesistente [...] Tutto ciò favorisce il processo di apprendimento" (Giagni, 2018);

- o in una scuola di un quartiere più periferico e con molta probabilità essere inserito in un ambiente caotico, frequentato da tanti individui molto diversi tra loro, dove i ruoli sono confusi, dove può capitare come sempre più spesso si vede nei nostri TG che gli studenti compiano atti di bullismo tra loro e talvolta addirittura anche verso gli insegnanti;

- oppure, che capiti in una scuola simile a una di quelle che hanno partecipato alla ricerca. Allora, sarebbe accolto e gradualmente verrebbe incluso fino a confondersi con gli altri suoi compagni, avrebbe degli amici e seppur con la sua diversità potrebbe trovarsi a suo agio e dimostrare il suo talento nello sport, nella musica.

¹⁰⁹ Scuola che nel documento di autovalutazione presentato riporta: "Le famiglie che scelgono il liceo sono di estrazione medio-alta borghese, per lo più residenti in centro, ma anche provenienti da quartieri diversi, richiamati dalla fama del liceo. Tutti, tranne un paio, sono di nazionalità italiana e nessuno è diversamente abile. Tutto ciò favorisce il processo di apprendimento".

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- A.A.V.V., *La scuola che promuove la salute: un investimento in educazione, salute e democrazia*, Prima conferenza della Rete europea delle scuole che promuovono salute, 05/1997, Salonicco (Grecia)
- Abbott A., *Methods of Discovery. Heuristics for the social sciences*, Norton, 2004, New York
- Abel T.M., Hsu F.L.K., Some aspects of personality of chinese ad revealed by th Rorschach test, in *Rorschach research exchange and journal of projective technique*, 13, 1949, 285-301
- Acocella N., *Globalizzazione e stato sociale*, Il Mulino, 1999, Bologna
- Akenson D.H., *The Irish Educational Experiment: The National System of Education in the Nineteenth Century*, Routledge & K. Paul, 1970, London
- Albonetti S., Ratti M.M., Sarno L., *Dentro l'adolescenza. Lo psicologo clinico nel contesto scolastico: Lo psicologo clinico nel contesto scolastico*, FrancoAngeli, 2014, Milano
- Alessandrini G., *Formare al management delle diversità .Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini, 2010, Milano
- Alexander F., French T.M., *Psychoanalytic Therapy: Principles and Application*, Ronald Press, 1946, New York
- Allen R., Dawson G., Wheatley K., White C., 2007 Perceived diversity and organizational performance. *Employee Relations*, 30(1), 20–33 Aghazadeh, S.-M. (2004). Managing workforce diversity as an essential resource for improving organizational performance. In *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(6), 521–531.
- Allport G.W., *The nature of prejudice*, Addison-Wesley, 1954, New York
- Amin M., Till A., McKimm J., *Inclusive and person-centred leadership: creating a culture that involves everyone*, *British Journal Hospital Medicine (Lond)*, 2018 Jul 2;79(7):402-407
- Ammaturo N., Identità individuale e globalizzazione, in *Studi di sociologia*, 3, 2004, pp. 350-351
- Andreoli J.M., Feig A., Chang S., Welch S., Mathur A. Kuleck G., *A research-based inter-institutional collaboration to diversify the biomedical workforce: ReBUILDetroit*, in *BMC Proc.* 2017; 11(Suppl 12): 23.
- Angela P., *Viaggi nella scienza: Il mondo di Quark*, Garzanti, Milano, 1985 (sia una valore e “la ricchezza della vita... è dovuta alla sua diversità” (Angela, cap. III, p. 96)
- Arcuri L., *Conoscenza sociale e processi psicologici*, Il Mulino, 1985, Bologna
- Arena L.A., *L'arte della guerra e della strategia*, BUR, 2008, Milano
- Arioli A., Mazza S., Che cosa dicono gli uomini e le donne del gruppo, in Iori V., (a cura) *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*, FrancoAngeli, 2014 Milano, 106-12.
- Asch S.E., *Psicologia sociale*, Sei 1968, Torino
- Ash P., The reliability of job evaluation rankings, in *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 1948, 313-320.
- Attenasio L., (a cura), *Fuori norma. La diversità come valore e sapere*, Armando, 2000,
- Atzeri S., *La strada nuova*, Giunti, 2018, Milano
- Austin J.L., *Cose con le parole. Le «William James Lectures»*, Lezioni tenute alla Harvard University nel 1955, Marietti 1987, Genova
- Azzopardi L., The worker-student scheme evaluation report" in *The Sunday Times*, 9.6.85, Malta

- Baiguini L., *Compito e relazione: Idee e metodi per gestire efficacemente un team*, StreetLib, 2018
- Baldwin J.M., A new factor in evolution, in *American Naturalist* 30, 1896, 441-452.
- Bandura A., *Social Learning and Personality Development*, by Albert Bandura and Richard H. Walters. New York (u.a.): Holt, Rinehart and Winston 1963. IX, 329 S
- Barabino M.C., Jacobs B., La diversità nella gestione delle risorse umane, in D. Boldizzoni, L. Manzolini (a cura di), *Creare Valore con le risorse umane. La forza dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini e Associati, 2000, Milano.
- Barabino M.C., Jacobs B., La diversità nella gestione delle risorse umane, in D. Boldizzoni, L. Manzolini, a cura, *Creare valore con le risorse umane. La forza dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini e Associati, 2000, Milano
- Barabino M.C., Jacobs B., Maggio M.A., *Il Diversity Management*, Sviluppo & Organizzazione, 2001, 184, pp. 19-31.
- Barbera E., Coffano M. E., Lingua S., 2013, *La dichiarazione di Odense. Il nostro ABC per equità, istruzione e salute*, 2013
- Barney Glaser e Anselm Strauss, *The Discovery of Grounded Theory*, 1967
- Bassani E.P., Rossi A.L., *Don Lorenzo Milani: Le perle che ci ha lasciato. Lettera aperta ai nipoti*, Imprimatur, 2017, Reggio Emilia
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 1976, Milano.
- Bauer M.W., Gaskell G., 2011, *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*, M.W. Bauer, G., Gaskell, 2000, In "Sage Research Method"
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, 2002, Roma-Bari
- Bauman Z., *Il demone della paura*, Laterza, 2003, Roma-Bari
- Bauman Z., *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, 2003, Milano
- Beck A.T., Reliability of psychiatric diagnoses: A critique of systematic studies, in *American Journal of Psychiatry*, 1962, 119, 210-216.
- Beck U., *La società cosmopolita. Prospettive dell'epoca postnazionale*, Il Mulino, 2003, Bologna
- Bennett M., *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*, in R. M. Paige, a cura di, *Education for the intercultural experience* (2nd ed., p. 21-71), Intercultural Press, 1993, Yarmouth (ME)
- Berg B.L., *Qualitative research methods for the social science*, Allyn Bacon, 2007, Boston
- Berlinguer L., Panara M., *La scuola nuova*, Bari-Roma, Laterza, 2001
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici delle riforme Moratti al «cacciavite» di Fioroni*, Rubettino, 2009, Catanzaro
- Bertin G., *I processi di trasformazione dei sistemi di welfare in Europa: verso quali prospettive*, Welfare responsabile, Vita e Pensiero, 2017, Milano, pp. 75-116
- Besozzi E., *Crescere tra appartenenze e diversità: una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, FrancoAngeli, 2010, Milano
- Bogdan R., Biklen S., *Qualitative research for education: An introduction to theory and practice* (5th ed.), Pearson, 2007, New York
- Bombelli M.C., *Amministrare con sapienza. Regola di S. Benedetto e management*, Guerini Next, 2017, Milano
- Bombelli M.C., Uguale o diversi? Per un utilizzo consapevole del diversity consapevole, in *Economia & management*, (5), 2003, pp. 99-110.
- Bonuglia R., *L'imprenditoria femminile italiana tra ricerca e innovazione*, Youcanprint, 2018, Lecce
- Booth T., Ainscow M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la*

- partecipazione nella scuola*, Erickson, 2008, Trento
- Borg M.G., Borg G., Martinelli V., *The Inclusive Education Programme In Maltese Schools: An Independent Evaluation*, (inedito), Ministry of Education and National Culture and the Education Division, 1998, Malta
 - Bottacini M., Modalità di lavoro nella classe inclusiva, in *Sd Editrice-La Scuola* n.10, 06/2015, 75-85. www.scuolaedidattica.lascuola.it
 - Braun V., Wilkinson S., Liability or asset? Women talk about the vagina, *Psychology of*
 - Brazzel M., Historical and theoretical roots of diversity management, In D.L. Plummer, *Handbook of Diversity Management: Beyond Awareness to Competency Based Learning*, University Press of America, 2003, pp. 51-93. Lanham, MD
 - Briggs D., Domingue B., *Value-added to what? The paradox of multidimensionality*, R. Lissitz (ed.), "Value-added Modeling and Growth Modeling with Particular Application to Teacher and School Effectiveness", Information Age, 2014, Charlotte, NC
 - Bruner J.S., *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996, Harvard
 - Buck S., *Acting White: The Ironic Legacy of Desegregation*, Yale college, 2010, Yale
 - Budano V., *Io sono nato così! Come imparare a guardare oltre la «differenza»*, FrancoAngeli, 2012, Milano
 - Buemi M., Conte M., Guazzo G., a cura, *Il diversity Management per una crescita inclusiva*, FrancoAngeli, 2015 Milano
 - Caligiuri P, Lepak D, Bonache J., *Managing the global workforce*, Wiley, 2010 Chichester
 - Calleja J., *Pensieri sui concetti e sulle pratiche del sistema educativo maltese in materia di istruzione a Malta: uno sguardo al futuro*, dall'UNESCO, Università Malta, 1988, pp. 27-38
 - Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, 2014, Roma-Bari
 - Canfarini A., cura di, *Costruire la fiducia. Una ricerca sul valore del building trust*, Eleva, 2016, http://www.eleva.re/wp-content/uploads/2016/02/Eleva_ebook_costruire_fiducia.pdf
 - Canonica M., Padoan P.P., *La diversità come ricchezza, ovvero, A che serve l'Europa?*, Einaudi, 2014, Milano
 - Capaldo N., Rondanini L., *Nuovi scenari della scuola italiana: dalla legge 107 ai decreti attuativi*, Erickson, 2017, Trento
 - Cardia C., *Scuola, cultura, religione [Il problema e l'opportunità dell'Insegnamento della religione nella scuola italiana, alla luce della persona, della storia e del diritto]*, In ciclo Stato – Chiesa – Scuola, Ufficio catechistico e Ufficio scuola della diocesi di Roma, Centro culturale 13/11/2016, Roma
 - Carlotto G., *Soft skills: Con-vincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*, FrancoAngeli, 2017, Milano
 - Carmel Cefai, Paul Cooper, *The introduction of nurture groups in Maltese schools: a method of promoting inclusive education*, Wiley, Vol.38, Is.2, June 2011 (65-72)
 - Casonato G., *L'Italia è una Repubblica Democratica fondata sulla scuola*, La chiave di Sophia, 2015, Treviso
 - Cassano R., *Accountability e stakeholder relationship nelle aziende pubbliche*, FrancoAngeli 2014, Milano
 - Cerini G., *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli, 2013, Rimini
 - Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, 2013
 - Chua H.F., Boland J., Nisbett R.E., Cultural variation in eye movements during scene perception, in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102, 2005, 12629-12633.

- Ciambrone R., *I Bisogni Educativi Speciali nella scuola italiana*, Rivista dell'Istruzione, 2013 Milano
- Ciociola C., *L'inclusione scolastica, chiave del successo formativo per tutti*, 2016, <http://cometaresearch.org/educationvet-it-2/linclusione-scolastica-chiave-del-successo-formativo-per-tutti/?lang=it>
- Cohen L., Manion L., Morrison K., 2007, Research Methods in Education. Sixth Edition, In *British Journal of Educational Studies*, (48), 1st ed., 446-446
- Colombo M., Cultural diversity management nella scuola. Come vengono preparati gli insegnanti italiani?, In *Studenti con BES e la formazione degli insegnanti*, OPPInformazioni, 121, 2016, 10-21
- Commissione Europea, 2017, Comunicazione sullo sviluppo scolastico e l'eccellenza nell'insegnamento. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1496304694958&uri=COM:2017:248:FIN>
- Comoglio, M., e Cardoso. M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo.: il Cooperative Learningm*, LAS, 1996 Roma.
- Connell R., *The Experience of Gender Change in Public Sector Organizations*, Wiley, 2006, Chichester
- Corbetta G., Riformare, riformare, riformare , *Economia & Management*, n. 5, 2015.
- Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, 2014, Bologna
- Cornelius N., Gooch L., Todd S., Managers Leading Diversity for Business Excellence, in *Journal General Management*, Vol. 25., Spring, March 1, 2000, New York
- Corrao S., *Il focus group*, FrancoAngeli, 2005, Milano
- Cottini L., Morganti A., Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione, Carocci, 2015, Roma
- Covelli A., *Verso una cultura dell'inclusione Rappresentazioni medialti della disabilità*, Aracne, 2016, Roma
- Creswell J.W., *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, (2nd ed.), Sage, 2007, Thousand Oaks: CA
- Crispiani P., Papantunono M., "Conoscere per integrare: sistemi della diagnostica nosografica operativa e funzionale", in P. Crispiani, M. Papantuono, a cura, *Disabilità e lavoro. Integrazione sociale e lavorativa dei disabili e linee-guida*, Ed. Melostampo e Provincia di Ancona, Ancona 2014, pp. 73-105.
- Crossley N., Social networks and student activism: on the politicising effect of campus connections, In *The sociological Review*, Volume56, 1, 2008, 18-38
- Cuttica C., *Diversità: Una ricchezza per i genitori, la scuola e una nuova società*, Anima, 2017, Milano
- Darling-Hammond L, Debra Meyerson D., LaPointe M., Orr M.T., *Preparing Principals for a Changing World: Lessons From Effective School Leadership Programs*, Jossey-Bass Dec 2009
- Dass P., Parker B. (1999), Strategies for managing human resource diversity: from resistance to learning, in *Academy of Management Executive*, 13(2), pp. 68-80.
- De Bono E., *Lateral thinking: creativity step by step*. Harper & Row, 1970, New York
- De Pasquale C., Sciacca F., Hichy Z., Smartphone Addiction and Dissociative Experience: An investigation in Italian adolescents aged between 14 and 19 years, in *International Journal of Psychology & Behavior Analysis*, 2015. Anal 1:109.

- De Toni M., Kožar-Rosulnik K., *Eduka. Educare alla diversità. Lo sviluppo della competenza interculturale degli insegnanti e degli allievi*, Università Kniznijca 2013, Ljubljana
- Dee T., Penner E., The Causal Effects of Cultural Relevance: Evidence from an Ethnic Studies Curriculum, in *NBER Working. Economics of Education*, No. 21865, January 2016
- Dello Priete F., Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti, in *Formazione & Insegnamento XI – 3 – 2013* ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 10746/-fei-XI-03-13_18, Pensa MultiMedia
- Dely C., Jacques Derrida: le "peut-être" d'une venue de l'autre-femme. La déconstruction du "phallogocentrisme" du duel au duo, in *Sense Public*, Université de Montréal, 31 juillet 2006, http://www.sens-public.org/article.php?id_article=297&lang=fr
- Denzin N.K., Lincoln Y., *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, Sage, 1998, Thousand Oaks: CA
- Denzin N.K., Lincoln Y., *Handbook of Qualitative Research*, Sage, 2000, London
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*, In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, "Handbook of Qualitative Research", 3rd ed., Sage, Thousand Oaks. 2005, (1-32)
- Dewey J., *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, MacMillan. 1916, New York
- Dewey J., 1938, *Esperienza ed educazione*, Cortina, 2014, Milano
- Di Cristoforo Longo G., Intercultura, in Gianfaldoni S. (a cura), in *Lessico interculturale*, FrancoAngeli, 2014, Miano
- Di Francesco G., *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, FrancoAngeli, 1997, Milano
- Di Michalle E., Mor Barak, *Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Workplace*, Sage, 2014, London
- Dike P., *The impact of workplace diversity on organisations*, Degree Thesis Degree Programme in International Business, Arcada, 2013, Helsinki, Finlandia
- Dobbin F., *Inventing Equal Opportunity*. Princeton, Princeton University Press 2009, New Jersey
- Dobbin F., Kalev A., Why Diversity Programs Fail, in *Harvard Business Review*, 2016. <https://hbr.org/2016/07/why-diversity-programs-fai>
- Milani L., *Scuola di barbiana, Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, Firenze
- Dovigo F., *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, 2007, Trento
- Durkheim E., *Il suicidio*, UTET, 1969, Torino
- Eco U., *Pape Satàn Aleppe. Cronache di una società liquida*, La nave di Teseo, 2016, ed. 2005, Lanham, Maryland
- Educate Together, *What is an educate together National School?*, Educate Together, Dublin, 2017
- Egalite A.J., Kisida B., *The many ways teacher diversity may benefit students*, BrownCenter Chalkboard, 19/08/2016. www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2016/08/19/the-many-ways-teacher-diversity-may-benefit-students/
- Emiliani F., Zani B., *Elementi di psicologia generale*, Il Mulino, 1998, Bologna
- Erikson E.H., *Identity, youth, and crisis*, Norton, 1968, New York

- ET2020 Working Group on Schools Policy, *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education*, DG Education and Culture of the European Commission, European Union, 2015, Bruxelles
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education Country Data*, 2014, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Education For All. Special Needs and Inclusive Education in Malta – External Audit Report*, Brussels Office, 2014, Bussels
- European Commission, *Education and Training Monitor*, EC, 2017, Malta. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-mt_en.pdf
- Eurydice, Livelli di responsabilità e autonomia delle scuole in Europa, in *Bollettino di informazione internazionale*, MIUR, 04/2009. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/eurydice09_bassa.pdf
- Fandella P., Pizzolato L., a cura di, *Nutre la mente solo ciò che la rallegra. Le Confessioni di Sant'Agostino*, V&P, 2007, Milano
- Farnese M.L., Barberi C., *Costruire fiducia nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, 2010, Milano
- Favaro G., *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, 2014, Firenze
- Favaro G., Presentazione, in Favaro G., Luatti L., *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, 2004, Milano
- Ferrari Occhionero M., *I giovani e la nuova cultura socio-politica in Europa. Tendenze e prospettive per il nuovo millennio*, FrancoAngeli, 2001, Milano
- Festinger L., Informal social communication, in *Psychological Review*, 1950, 57(5), 271–282
- Filia A., Rizzo C., Rota M.C., *Vaccini e vaccinazioni. Cosa sono e come funzionano i vaccini*, Dipartimento Malattie infettive, Centro nazionale per la prevenzione delle malattie e la promozione della salute, 20 aprile 2017. <http://www.epicentro.iss.it/temi/vaccinazioni/VacciniCosaSono.asp>
- Flick U., *An introduction to qualitative research*, Sage, 2009, Thousand Oaks, CA
- Flick U., *Designing qualitative research*, Sage, 2008, Thousand Oaks, CA
- Florida campus of The Scripps Research Institute (USA).
- Fornari L., Gestione delle differenze in ambito aziendale: un approccio dinamico al Diversity Management, in Giovannini D., Vezzali L., a cura di, *Relazioni Multiculturali, Climi Lavorativi e Modelli di Integrazione*, Guerini, 2012, Milano
- Fornari L., Gestione delle differenze in ambito aziendale: un approccio dinamico al Diversity Management, in Giovannini D., Vezzali L., a cura di, *Relazioni Multiculturali, Climi Lavorativi e Modelli di Integrazione*, Guerini, 2012, Milan
- Fornari L., *L'innovazione attraverso un utilizzo strategico della diversità Linee guida e Buone prassi di Diversity Management*, Provincia Autonoma di Bolzano, 2013, Unione Europea
- Foucault M., Madness and Civilization, in Rabinow P., *The Foucault Reader*, Penguin Books, 1984, London
- Frank A.G., The Development of Underdevelopment, in *Monthly Review* 18, 4 (September, 1966) 17-31
- Fredriksson, M. (1994), *Anna, Hanna och Johanna*, tr. it. Le figlie di Hanna, Longanesi & C., Milano 2003.
- Gabrielli G, Profili S., 2012, *Organizzazione e Gestione delle Risorse Umane*, Isedi, Torino.

- Gardner H. *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson. (2005, Trento)
- Gaspari P., Sandri P., *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, FrancoAngeli, 2010, Milano
- Gaspari P., *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, 2011, Roma
- Gatto M., Casagrande R., Il processo di perdita di biodiversità, in *Dispense del corso di Ecologia*, 2003, <http://olmo.elet.polimi.it/ecologia/dispensa/node69.html>
- Genovese L., Kanizsa S., a cura di, *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, 1989, Milano
- George S., *Un altro mondo è possibile se...*, Feltrinelli, 2004, Milano
- Giagni T., Licei classisti, il racconto. "Il mio Visconti, una scuola bene come un salotto fuori dal mondo, in *Repubblica*, 02.10.2018. https://roma.repubblica.it/cronaca/2018/02/10/news/licei_classisti_il_racconto_il_mio_visconti_una_scuola_bene_come_un_salotto_fuori_dal_mondo-188496208/
- Giagni T., Licei classisti, il racconto. "Il mio Visconti, una scuola bene come un salotto fuori dal mondo, in *Repubblica*, 02.10.2018. https://roma.repubblica.it/cronaca/2018/02/10/news/licei_classisti_il_racconto_il_mio_visconti_una_scuola_bene_come_un_salotto_fuori_dal_mondo-188496208/
- Giammona S., Egman S., Ziino Colanino M., Cappello G., Lombardo R., Marchese F., Essere competente! Saper descrivere e narrare il proprio agire professionale!, in *Nurse Science*, N°18, Ottobre 2011. http://www.timeoutintensiva.it/g_allegato/37_Essere_Compente_Saper_descrivere_narrare_proprio_agire%20professionale.pdf
- Giddens A., *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, 2000, Bologna
- Giovanni Paolo II, *Lettera enciclica Centesimus annus*, 1/05/1991, n. 48, Paoline, 1991, Milano
- Giuri R., Nuove sfide per il diversity management, in *senzafiltro. Notizie dentro il lavoro*, 2015
- Giusti M., *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, 2017, Bari-Roma
- Glaser B., Strauss A., *The Discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, A Division of Transaction, 1967, London
- Gobo G., L'analisi semiotica del focus group. Il caso della comunicazione pubblicitaria, in *Sociologia e ricerca sociale*, FrancoAngeli, 2005, Milano
- Goldhaber D., Theobald R., Tien C., The Theoretical and Empirical Arguments for Diversifying the Teacher Workforce: A Review of the Evidence, In CEDR, University of Washington Bothell 09/2015.
- Gotisis G., The Social Construction of Diversity Discourses: Critical Perspectives on Diversity Management, Power and Inequality, in *Critical Studies in Diversity Management Literature*, pp.45-68, 10/2015
- Greenwald A.G., Pohlman T.A., Uhlmann E.L., Banaji M.R., *Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity*, in *J Pers Soc Psychol*. 2009 Jul;97(1):17-41. doi: 10.1037/a0015575
- Griffin G.A., *Student teaching: A review*, In J.D. Raths, L.G. Katz, "Advances in teacher education", Vol. 2, Ablex Publishing Corporation, 1986, New York
- Grobler P.A., Warnich S, Carrell M.R, Elbert, N.F., Hatfield R.D., *Human Resource Management in South Africa*, 2Nd edition, Thomson, 2002, Australia
- Gros C., Introduction de nouveaux outils et changements sociaux: Le cas des indiens tatuyo

- du Vaupés (Colombie), in *Cahiers des Amériques Latines*, 1976, 13-14: 189-234.
- Guba E., Lincoln, Y., *Competing Paradigms in Qualitative Research*, In N. Denzin and Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Sage, 1994, Thousand Oaks, CA (105-117)
 - Guba E., *The Alternative Paradigm Dialogue*, In Guba E. "The Paradigm Dialogue", Sage, 1990, London
 - Guest D.E. Human resource management, corporate performance and employee well-being: building the worker into HRM, in *The Journal of Industrial Relation*, 2002, 44(3), pp. 335-358.
 - Hansen K., Seierstad C., *Corporate Social Responsibility and Diversity Management: Theoretical Approaches and Best Practices*, Springer, 2016, New York
 - Hargreave, A., & Goodson, I. F. Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson, & A. Hargreaves, *Teachers professional lives*, Farmer Press, 1996, 1-27, London
 - Harun M.T., Salamuddin, N., Promoting Social Skills through Outdoor Education and Assessing its Effects, in *Asian Social Science*, 2014, 10, n.5: 71-78.
 - Heider F., *Psicologia delle relazioni interpersonali*, 2nd ed., Il Mulino, 1990, Bologna
 - Held D., McGrew A., Goldblatt D., Perraton J., *Global Transformations*, Stanford University, 1999, Stanford
 - Helfert S., Warschburger P. The face of appearance-related social pressure: gender, age and body mass variations in peer and parental pressure during adolescence, in *Child Adolescents Psychiatry Mental Health*, 2013, 16, 1–11, 10.1186/1753-2000-7-16
 - Hernández M.M., Robins R.W., Widaman K.F., Conger R.D., Ethnic pride, self-esteem, and school belonging: A reciprocal analysis over time, in *Journal of applied developmental psychology* 53, 2017, 108-119
 - Herzberg, F., 1966, *Work and the nature of man*, World Publishing Company, 1966, Cleveland
 - Holden J.D., *Hawthorne effects and research into professional practice*, In "Journal of Evaluation in Clinical Practice" 7(1), 2001, 65-7
 - Hollings C., *Mathematics across the Iron Curtain: A History of the Algebraic Theory of semigroups*, AMS, 2010, Road Island (USA)
 - Hubbard E.E., Diversity Audit, in Bennett J.M., a cura, *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*, Sage, 2015, New York
 - Idowu F.O., *Human Resources Diversity and organisation success in Lagos metropolis, Research proposal submitted to the Department of sociology*, University of Ibadan, 2008, Ibadan
 - Ireland. Department of Education, *Education for a Changing World: Green Paper on Education*, [report], Stationery Office, 1992, Dublin
 - ISFOL, Di Francesco G., "Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro", Milano, Franco Angeli, 1997, Milano
 - James E.H., Brief A.P., Dietz J., Cohen R.R., Prejudice matters: job attitudes ad function of the perceived implementation of policies to advance disadvantages group, in *Journal of applied Psychology*, 2001, 86:1120-28
 - Ji L., Peng K., Nisbett R.E. Culture, control and perception of relationship in the environment, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 2000, 943-955.
 - Kahneman D., *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, 2012, Milano

- Kanizsa S., *Che ne pensi? : l'intervista nella pratica didattica*, La Nuova Italia Scientifica, 1993, Roma
- Keegan S., 2017, *Trasformare l'ansia in benessere, produttività e innovazione: Come gestire la paura nelle organizzazioni*, LSWR, 2017, Milano
- Keller S.N., Austin C.G., McNeill V., A theater intervention to promote communication and disclosure of suicidal ideation, in *Journal of Applied Communication Research*, Vol. 45, 2017, 3, 294-312
- Kelly G.A., 1995, *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Raffaello Cortina, 2004, Milano
- Kelly M., deVries-Erich J., Helmich E., Dornan T., King N., *Embodied Reflexivity in Qualitative Analysis: A Role for Selfies*, In “Forum: qualitative social research. Socialforschung”, Vol.18, N. 2, 12/05/2017
- King A., Structuring Peer Interaction to Promote High-Level Cognitive Processing, *Theory Into Practice*, Vol. 41, No. 1, 2002, pp. 33-39
- Kirk S.A., Kutcher H., *Ci fanno passare per matti*, Fioriti, 2003, Roma
- Kirton G., Green A.M., The costs and opportunities of doing diversity work in mainstream organizations, in *Human Resource Management Journal*, (2009), 19(2), 159–175.
- Kirton G., Greene A., *The dynamics of managing diversity*, Routledge, 2015, London
- Kitayama S., Duffy S., Kawamura T., Larsen, J.T., Perceiving an object and its context in different cultures: A cultural look at the New Look, in *Psychological Science*, 14, 2003, 201-206.
- Konert J., *Interactive Multimedia Learning*, Spring, 2014, London
- Kreitner R., Kiniki A., *Comportamento organizzativo*, Apogeo, 2013, Milano
- Krueger R.A., Casey M.A., 4th edition. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, Sage, 2009, London
- Krueger R.A., Casey M.A., *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*. (5Th ed), Sage, 2015, ISBN: 978-1-4833-6524-4
- Krueger R.A., *Developing Questions for Focus Groups*, Sage, 1998, London
- Krueger R.A., *Focus groups. A Practical Guide for Applied Research*, Sage, 1994, Newbury Park, UK (44-45)
- Kuusela K., 2013, *Diversity Management - Challenges and Possibilities*, Thesis in Sciences Programme in Economics and Business Administration, Metropolia University
- Kvale S., *Doing Interviews*, Sage, 2007, Thousand Oaks, CA
- La Rana M., *La prova orale del concorso a cattedre nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, Maggioli, 2013, Rimini
- Lancaster G., Dodd S., Williamson P.R., Design and analysis of pilot studies: recommendations for good practice, In *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 2004 May;10(2):307-312
- Lancaster G.A., Dodd S., Williamson P.R., *Design and analysis of pilot studies: recommendations for good practice*, J Eval Clin Pract. 2004; 10 (2): 307-12.
- Lancioni S., Intervista a Silvia Zoffoli. Amalia mi ha fatto crescere, in *Superando.it*, 04/03. <http://www.superando.it/2015/03/04/amalia-mi-ha-fatto-crescere/>
- Langdrige D. (2007), *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*, Pearson education, 2007, Harlow: UK
- Lapassade G, D'Armento V.A., a cura, *Decostruire l'identità*, FrancoAngeli, 2007, Milano
- Larson L.R., Castleberry S.B., Green G.T., 2010, Effects of an Environmental Education Program on the Environmental Orientations of Children from Different Gender, Age, and

- Ethnic Groups, in *Journal of Park and Recreation Administration Fall*, 01/2010 Volume 28, Number 3 pp. 95-113
- Lawrence D.H., 1928, *L'amante di Lady Chatterley*, Garzanti, 1987, Milano
 - Legewie H., *Teoria e validità dell'intervista*, In "Psicologia di comunità" 1, FrancoAngeli 2006, Milano
 - Lewin, K. (1947b) 'Group decisions and social change', in: T.M. Newcomb and E.L. Hartley (eds), *Reading in Social Psychology*, Henry Holt, 1959, New York
 - Lewontin R.C., *Human diversity*, Scientific American Library, 1995
 - Lippmann W., 1922, *Public Opinion*, Donzelli, 2004, Roma
 - Loden, M., Rosener, J.B., 1991. *Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. Illinois: Business One Irwin.
 - Lorenz E.N., 'The Butterfly Effect', in *Relazione all'Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Science*, 29/12/1979, Washington
 - Lorini F., Diversity management, questo sconosciuto. Seconda parte, in *Il Punto Letterario, Uncategorized*, 22/09/2017. <http://ilpuntomagazine.net/2017/09/22/diversity-management-questo-sconosciuto-2/>
 - Lunenberg M., Korthagen F., Experience, Theory, and Practical Wisdom in Teaching and Teacher Education, in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 15, 2, 225-240 Apr 2009.
 - Luzzo, D., *Un problema di intelligenza*, Erickson, 2010, Trento.
 - Lyng S., *Dysfunctional Risk Taking: Criminal Behavior as Edgework*, in *Adolescent Risk Taking*, Sage, 1993, 107-30
 - Mach E., *Conoscenza ed errore. Abbozzi per una psicologia della ricerca* (1905), tr. it. Einaudi, Torino 1982, p. 448.
 - Macrì D.M., Tagliaventi M.R., *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*, Carocci, 2000, Roma (81-87)
 - Malta Union of Teachers, *The National Curriculum Framework – MUT's reaction*, MUT, 2011, Malta
 - Maltese A., *Facts and Opinions on the Malta Primary Schools*, Malta 1847, Malta.
 - Mancini F., Semerari A., *La psicologia dei costrutti personali. Saggi sulla teoria di G. A. Kelly*, FrancoAngeli, 1985, Milano
 - Mannetti L., (a cura di), *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Carocci, 2014, Roma
 - Mantelli C., Religione e cittadinanza attiva, in *Insegnare Religione*, Ufficio IRC – Diocesi Parma, 10/04/2017
 - Mantovani G., Spagnoli A., *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, 2003, Bologna
 - Mantovani S., Le politiche educative per l'infanzia tra pluralismo e intercultura, in: Lodigiani R., Garzonio M., *Welfare ambrosiano, futuro cercasi*, 2010, Milano (125-141)
 - Martinez-Acosta V.G., Favero C.B., A Discussion of Diversity and Inclusivity at the Institutional Level: The Need for a Strategic Plan, In *Journal undergrad Neuroscience Educate*, 2018 Sep 15;16(3):A252-A260.
 - Martino S., Perlino A., Zamengo F., *I ragazzi del Millennio. Una ricerca sulle attività extrascolastiche a Torino*, Il Mulino, 2015, Bologna
 - Masi E., a cura, *Confucio. I Dialoghi*, Se, 201
 - Maslow A.H., A theory of human motivation. In H. J. Leavitt, & L. R. Pondy, *Readings in managerial psychology*, 1964, 6-24, University of Chicago Press, Chicago
 - Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Astrolabio, 1973, Roma
 - Maslow A.H., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, 1971, Roma
 - Maslow A.H., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, 1971, Roma

- Sherif M., *The Psychology of Social Norms*, Harper&Brother, 1936, New York
- Masuda T., Gonzalez R., Kwan L., Nisbett R.E., Culture and Aesthetic Preference: Comparing the Attention to Context of East Asians and Americans, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34; 2008, 1260-75
- Masuda T., Nisbett R.E., *Attending Holistically Versus Analytically: Comparing the Context Sensitivity of Japanese and Americans*, University of Michigan, 2001 Michigan
- Matteo A., *Tutti giovani, nessun giovane*, Piemme, 2018, Segrate (MI)
- Maturana H.R., Varela F.J., *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Springer, 1980, London
- Maxwell G., Blair S., McDougall M., *Edging towards managing diversity in practice*. Employee Relations, 2001, 23(5), 210–227
- Maxwell J.A., *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.), Sage, 2005, Thousand Oaks, CA
- Maxwell N.L., Bellisimo Y., Mergendoller J., Problem-based learning: Modifying the medical school model for teaching high-school economics, In *The Social Studies*, 2001, 92(2), 73–78
- Mazza B., *Ballo senza sballo: quando lo sport aiuta a crescere*, NuovaCultura, 2012, Roma
- Mazzara B.M., *Stereotipi e pregiudizi*, Il Mulino, 1997, Bologna
- Mazzoleni C., *Empowerment familiare. Il lavoro psicosociale integrato per promuovere benessere e competenze*, Erickson, 2004, Trento
- Melidoro D., *Multiculturalismo*, Luiss, 2015 Roma
- Meringolo P., Chiodini M., Nardone G., *Che le lacrime diventino perle. Sviluppare la resilienza per trasformare le nostre ferite in opportunità*, Ponte alle Grazie, 2016, Milano
- Merriam S.B.A., *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, Jossey-Bass, 2002, San Francisco
- Merton R.K., 1949a, *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press. Le citazioni dalla trad. it. *Teoria e struttura sociale*, il Mulino, 2000, Bologna
- Merton R.K., Kendall P.L., 1946, The Focused Interview, In *American Journal of Sociology*, Columbia University, Vol.51, 6, 541-557, New York
- Merton R.K., West P.S., Jahoda M., *Patterns of Social Life: Explorations in the Sociology of Housing* Columbia University Bureau of Applied Social Research. Two Volumes. Mimeographed, 1951, New York
- Mfidi F.H., Thupayagale-Tshweneagae G., Akpor O.A., The TEAM model for mental health promotion among school-going adolescents, in *Child Adolesc Ment Health*, 2018 Aug; 30(2):99-110.
- Milani L., *Scuola di barbiana, Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, Firenze
- Miles M.B., Huberman M., *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd edition), Sage, 1994, London
- Mincione A., Le comunità educative come spazi interculturali, in N. Lupoli, a cura, *Patrimoni identitari e dialogo interculturale*, FrancoAngeli, 2015, Milano
- Ministry for Education and Employment, *A National Literacy Strategy for All in Malta and Gozo 2014–2019*, Ministry for Education and Employment, 2014b, Malta
- Ministry of Education and Employment, *A National Curriculum Framework for All*, Ministry of Education and Employment, 2012a, Malta

- Ministry of Education, *Strategic Plan: National Minimum Curriculum on its Way*, Ministry of Education, 2001, Malta;
- Ministry of Education, *Creating the Future Together: National Minimum Curriculum*, Ministry of Education, 1999, Malta
- Ministry of Education, Youth and Employment, *For all children to succeed*, Ministry of Education, Youth and Employment June 2005, Floriana (MLT)
- MIUR, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento. Allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011*, MIUR, 2011, Roma.
- Montano A., Calì S., Zagaroli A., *Educare alla diversità a scuola. Scuola secondaria di secondo grado*, Istituto a.t. beck, 2013, Roma
- Montessori, M., 1949, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, 1952, Milano
- Moore C.G., Carter R.E., Nietert P.J., Stewart P.W., Recommendations for Planning Pilot Studies in Clinical and Translational Research, In *Clinical and Translation Science* 2011 October ; 4(5): 332–337.
- Mor Barak M.E., *Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Workplace*, Sage, 2014, London
- Moro G., *Azione civica, Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Carocci, 2005 Roma
- Moscovici S., Doise, W., *Dissensi e consensi: una teoria generale delle decisioni collettive*, ilMulino, 1992, Bologna
- Moscovici S., The Phenomenon of Social Representation, In R.Farr, & S.Moscovici, *Social Representations*, Cambridge University, 1984, Cambridge
- Murray L., Sinclair D., Cooper P., *The socioemotional development of five year old children of postnatally depressed mothers*, In “Year Book of Psychiatry & Applied Mental Health”, 2001 (1) (39-41)
- Naccarato T., *Scuola disabili. Cosa saranno obbligati a fare i collaboratori scolastici*, in Disabili.com, 15/06/2017.
- Nardone G. e l'equipe del centro di terapia strategica, *Aiutare i genitori ad aiutare i figli, Problemi e soluzioni per il ciclo di vita*, Ponte alle Grazie, 2012, Milano.
- Nardone G., *La terapia degli attacchi di panico*, Ponte alle Grazie, 2016, Milano
- Nardone G., Giannotti E., Rocchi R., *Modelli di famiglia. Conoscere e risolvere i problemi tra genitori e figli*, Tea, 2015, Milano
- Nardone G., *La terapia degli attacchi di panico. liberi per sempre dalla paura patologica*, Ponte alle Grazie, 2016, Milano
- Nardone G., *Paura, panico, fobie. La terapia in tempi brevi*, Ponte alle Grazie, 2014, Milano
- Nardone G., Portelli C., *Cambiare per conoscere. L'evoluzione della terapia breve strategica*, Tea, 2015, Milano
- Nardone G., Salvini A., *Dizionario internazionale di psicoterapia*, Garzanti, 2013, Milano
- Nardone G., Watzlawick P., *L'arte del cambiamento*, Ponte alle Grazie, 1990, Firenze
- Nardone G., Watzlawick P., *Brief strategic therapy: Philosophy, Techniques, And Research*, Jason Aronson Inc., 2005, Lanham, Maryland
- Nardone, *Psicosoluzioni: Risolvere rapidamente complicati problemi umani*, Bur, 1998, Milano
- Nardone, Salvini A., *Il dialogo strategico. Comunicare persuadendo: tecniche evolute per il cambiamento*, Ponte alle Grazie, 2018, Milano.

- Nash J.F., *Equilibrium points in n-person games*, Proceedings of the National Academy of the USA, 1950,36(1), 48–49
- National Council for Special Education, *Children with Special Educational Needs: Information Booklet for Parents*, NCSE, 2014, Dublin
- Nicolini P., Pojaghi B., *Sentimenti, pensieri e pregiudizi nella relazione interpersonale. Il bambino e la conoscenza dell'altro*, FrancoAngeli, 2000, Milano
- Noe R.A., Hollenbeck JR., Gerhart B., Wright P.M., *Gestione delle risorse umane*, Maggioli, 2013, Santarcangelo di Romagna (RN).
- NSO, News Release, Uropean Statistical System, 14 December 2016. <https://ec.europa.eu/eurostat/>
- Nussbaum M.C., *The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, 2000, Cambridge-New York
- Nussbaum M.C., *Womens and human development. The capabilities approach*, University press Cambridge, 2000, Cambridge
- Ogburn W.F., *Social Change with Respect to Culture and Original Nature*, B.W. Huebsch, 1922, New York
- Okçu V., Relation between Secondary School Administrators' Transformational and Transactional Leadership Style and Skills to Diversity Management in the School, in *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2014, 14, 6, 2162-2174
- Oliva G., *Educazione alla teatralità: il gioco drammatico*, XY.IT, 2016, Arona-Roma
- Ostrovskaya O., Xie K., Masuho I., Fajardo-Serrano A., Lujan R., Wickman K., Martemyanov K.A., *RGS7/Gβ5/R7BP complex regulates synaptic plasticity and memory by modulating hippocampal GABABR-GIRK signaling*, Elife. 2014 Apr 22;3:e02053. doi: 10.7554/eLife.02053.
- Pacchi C., Ranci C., a cura, *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, 2017, Milano
- Page-Gould E., Mendoza-Denton R., Tropp L.R., With a little help from my cross-group friend: reducing anxiety in intergroup contexts through cross-group friendship, in *Journal of personality and social psychology*, 2008 Nov;95(5):1080-94
- Paletta A., Vidoni D., *Scuola e creazione di valore pubblico*, Armando, 2006, Roma
- Papantuono M., Identifying & Exploiting Patients Resistance, in *Journal of Brief Strategic & systemic Therapies vol.1*, Chad Hybarger & Dr Eric C. Frank, 2007.
- Papantuono M., Portelli C., Gibson P., “*Winning without Fighting: A Handbook Effective Solutions for Social Emotional and Behavioural Problems in Students*”. Malta: University Press, 2014, Malta
- Park, Sage, 1994, Thousand Oaks, CA
- Parmigiani D., *L'aula scolastica 2: Come imparano gli insegnanti*, FrancoAngeli, 2018, Milano
- Passiatore Y., Pirchio S., Carrus G., Tale madre, tale figlio! Il pregiudizio etnico si trasmette in famiglia?, In *In-Mind Magazin - Psychologie für alle* n. 13, 2017. <http://it.in-mind.org/>
- Patton M.Q., *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3rd edition. Sage, 2002, Thousand Oaks: CA
- Pesci F., La questione dell'educazione interculturale e la pedagogia Montessori, in *Vita dell'infanzia*, LV, 2006, (4/5), 59-63
- Peter E. Sifneos P.E., Psicoterapia breve e crisi emotiva, in *Psycho*, 1982, BagnoRipoli (FI)
- Pieterse J.N., *Mélange Globale. Ibridazioni e diversità culturali*, Carocci, 2005, Roma
- Pisani M., Cassar C.M., Muscat V., *The national minimum curriculum – an equality review report. Compiled as part of the project VS/2009/0405 – Strengthening equality beyond*

- legislation*, National Commission for the Promotion of Equality, 2010, Malta
- Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, 2000, Trento
 - Pope C, Mays N., Popay J., *Synthesising qualitative and quantitative health evidence: A guide to methods*, McGraw-Hill Education, 2007, New York
 - Popper K., *The Open Society and Its Enemies, Volume One*, Routledge, 1945, reprint 2006, London
 - Portelli C., *An action-research based training for educational leaders to improve problem-solving & communication competencies*, Tesi Dottorato XXIX, Università Macerata, 2016, Macerata.
 - Portelli C., Papantuono M., *Le nuove dipendenze. Riconoscerle, capirle, superarle*, San Paolo, 2017, Milano
 - Power C., *Symposium on White Paper on Education - White paper*, in Educational Development'. - Dublin: Journal of the Statistical and Social Inquiry Society of Ireland, Vol. XXIV, Part III, 1980/1981, 84-88
 - Prandstraller F., *Vivere all'estero: Guida per una relocation di successo*, Egea, 2014, Milano
 - Pruet S.R., Chan F., The development and psychometric validation of the Disability Attitude Implicit Association Test, in *Rehabilitation Psychology*, 2006, 51(3):202-213
 - Puccio G.J., Mance M., Murdock M.C., *Leadership creativa. Competenze che guidano il cambiamento*, FrancoAngeli, 2013, Milano
 - Pullicino Gin. P., *Primo Rapporto sulla Primaria Istruzione*, Government Printing Press, 1850, Malta
 - Purcell J., Kinnie N., Hutchinson S., Open minded, in *People Management*, 2003, pp. 30-33
 - Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina 1992, Milano
 - Rachele J.S., *Dismantling Diversity Management: introducing an ethical performance improvement campaign*, Routledge, 2017, New York
 - Ray W., Nardone G., a cura, *Guardare dentro rende ciechi*, Ponte alle Grazie, 2007, Milano.
 - Renzi M., *Avanti: Perché l'Italia non si ferma*, Feltrinelli 2017,
 - Riccò R. (2016), Diversity Management: Bringing Equality, Equity and Inclusion in the workplace, in J. Prescott, a cura, *Handbook of Research on Race, Gender, and the Fight for Equality*, pp. 335-359. Hersey, PA: IGI Global Publisher.
 - Riccò R., Teoria e pratica della Gestione delle Diversità, in M. Neri, a cura di, *Studi e ricerche sul tema delle relazioni di lavoro*, pp. 188-225, Pitagora, 2008, Bologna
 - Riessman C.K., *Narrative Analysis*, Sage, 1993, Newbury Park (CA)
 - Robson E., *Hidden Child Workers: Young Carers in Zimbabwe*, In "Journal of Rural Studies"; (20), April 2004, (193- 210)
 - Rolando S., *La scuola e la comunicazione: rapporto al Ministro della Pubblica Istruzione sulla riorganizzazione di una funzione istituzionale strategica*, FrancoAngeli, 2000, Milano
 - Roman L., Apple W., *Is naturalism a move away from positivism? In Qualitative inquiry in education*, E. Eisner & A. Peshkin. Teachers College Press, 1990, New York
 - Roncaglia G., *L'età della frammentazione: Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, 2018, Bari-Roma
 - Rosenthal R., Jacobson L. 1968, tr it. *Pigmalione in classe*, FrancoAngeli, 1991, Milano
 - Rossi A.M., *Sun Tzu. L'arte della guerra*, Oscar Mondadori, 2003, Milano

- Ruggerini C., I bisogni educativi degli scolari con funzionamento intellettivo limite, in *Crescere*, 2013
- Sangalli P., Diversity Management, la sfida dell'inclusione, in *Harward Business Review Italia*, 2018
- Sangalli S. *Solidarietà e democrazia: Mediazione e dialogo tra ideali e realtà concrete*, Pontificia Università Gregoriana 2014,
- Schütz A., *Choice and the Social Sciences*, in *Life-World and Consciousness. Essays for Aron Gurwitsch* (edited by Lester E. Embree), Northwestern University Press, 1972, Evanston.
- Scott H.K., Cogburn M., *Peer Play*, StatPearls, Treasure Island (FL), StatPearls, 2018 Jul 12
- Sergiovanni T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, 2003, Roma
- Shaw M.E., *Group dynamics: the psychology of small group behavior*, McGraw-Hill, 1976, New York
- Shen J., Chanda A., D'Netto B., Monga M., 2009, Managing diversity through human resource management: an international perspective and conceptual framework, Pages 235-251. In *Journal The International Journal of Human Resource Management*, Vol. 20, 2. 2009
- Silva L., *La misura dell'efficacia scolastica per mezzo del valore aggiunto. Un'indagine longitudinale nella scuola secondaria di primo grado*, Nuova Cultura, 2016, Roma
- Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T., *Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?* In "Journal of Educational Psychology", Vol 100(4), Nov 2008, 765-781 <http://dx.doi.org/10.1037/a0012840>
- Smedegaard S., Christiansen L.B., Lund-Cramer P., Bredahl T., Skovgaard T., Improving the well-being of children and youths: a randomized multicomponent, school-based, physical activity intervention, in *BMC Public Health.*, 2016 Oct 28;16(1):1127
- Special Education Review Committee, *Report of the Special Education Review Committee*, 1993. www.sess.ie
- Spiteri I., Borg G., Callus A.M., Gauchi J., Sciberras, M., *Inclusive and Special Education: Review Report*, Ministry of Education, Youth and Employment, 2005, Malta
- Stahl G.K., Björkamn I., *Handbook of research in international human resource management*, EdwardElgar, 2006, London
- Stanghellini G., *Antropologia della vulnerabilità*, Feltrinelli, 2006, Milano
- Starace A., *Disabilità, paura della diversità*, Feltrinelli, 2017, Milano
- Stevens M., Rees T., Polman R., *Social identification, exercise participation, and positive exercise experiences: Evidence from parkrun*, *Jornal of Sports Sciences*, 2018 Jun 18:1-8.
- Stewarth D., Shamdasani P.N., *Focus Groups. Theory and Practice*, Sage, 1990, Newbury Park, UK
- Stolier R.M, Freeman J.B., Neural pattern similarity reveals the inherent intersection of social categories, in *Nature neuroscience*, 19, 2016, 795–797
- Sürgevil O., Budak G., *İşletmelerin farklılıkların yönetimi anlayışına yaklaşım tarzlarının saptanmasınayönelikbiraraştırma*, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2008, 10(4),65-96
- Talent J.A., Just facts101. Earth and Life, Global Biodiversity, Extinction Intervals and Biogeographic Perturbations Through Time, *Cram101 Textbook Reviews*, 2016
- Tatli A, Özbilgin M., Worman D., Mulholland G., Managing diversity measuring success, in *Change Agenda*, CIPD, 2005, London
- Taylor F.W., *The Principles of Scientific Management*, Harper & Row, 1911

- Terreblance M., Durrhalm K., *Research In Practice: Applied Methods for Social Sciences*. University of Cape Town Press, 1999, Cape Town
- Tickner N., *Nationality/Country of Birth in Schools*, Statistics@education.gov.ie, 2017, Dublin
- Tilman D., Forest Isbell, Cowles J.M., *Biodiversity and Ecosystem Functioning*, in Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics, Vol. 45:471-493, November 2014
- Tronchin C., Di Pasquale E., Chierogato M., *Inclusione sociale e valorizzazione dei giovani: Ricerca Unexpressed*, Talent, Fondazione L. Moressa, 2014, <http://www.forcoop.eu/wp-content/uploads/2017/09/layout-UT-abstract-ITA.pdf>
- Tronchin C., Di Pasquale E., Chierogato M., *Inclusione sociale e valorizzazione dei giovani: Ricerca Unexpressed*, Talent, Fondazione L. Moressa, 2014, <http://www.forcoop.eu/wp-content/uploads/2017/09/layout-UT-abstract-ITA.pdf>
- Ueda Y., Kopecky J., Cramer E.S., Rensink R.A., Meyer D.E., Kitayama S., Saik J., Cultural Differences in Visual Search for Geometric Figures, in *Cognitive Science*, 42, 2018, 286–310. [content/uploads/2017/09/layout-UT-abstract-ITA.pdf](http://www.forcoop.eu/wp-content/uploads/2017/09/layout-UT-abstract-ITA.pdf)
- Tuckett A.G., Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience, *Contemporary Nurse*, 2005, 19(1-2), 75-87.
- Vaccarelli A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, 2017, Milano
- Van Teijlingen E.R., Rennie A.M., Hundley V., Graham W., *The importance of conducting and reporting pilot studies: the example of the Scottish Births Survey*, J Adv Nurs. 2001, 34: 289-295. 10.1046/j.1365-2648.2001.01757.x.
- Van Teijlingen ER, Hundley V: *The Importance of Pilot Studies*. *Social Research Update*, 2001, 35-[<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.html>]
- Vezzali L., Capozza D., Pasin A., *Effetti del contatto tra normodotati e disabili in contesti di lavoro*, Rivista Sperimentale di Freniatria, 2009, 3, 143-160.
- Vezzali L., Giovannini D., Capozza D., Social antecedents of children's implicit prejudice: direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice, in *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2012, 569-581.
- Vezzali L., Giovannini D., Come Ridurre il Pregiudizio: Il Punto di Vista della Psicologia Sociale, in *In-Mind Italia* 11, 2012, 24–29 <http://it.in-mind.org>
- Vianello, R., *Le disabilità intellettive*, Junior, 2008, Bergamo
- Villagrasa J., *Globalizzazione. Un mondo migliore?*, Logos Press, 2003, Roma
- Von Neumann J., Morgenstern O., *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton University Press 1944
- Von Neumann J., Morgenstern O., *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton University, 1944, terza ed. 1953, Princeton
- Vygotsky L., 1934, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, 2007, Firenze
- Wain K. et al., *Tomorrow's Schools: Developing Effective Learning Cultures*, Members of the Consultative Committee, 1995, Malta
- Walker M., Wilson-Strydom M., a cura, *Socially Just Pedagogies, Capabilities and Quality in Higher Education*, Palgrave Macmillan, 2017, London
- Warnock M., *Special Educational Needs*, HMSO, 1978, London
- Watzlawick P., a cura di, *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, 1988, Milano
- Watzlawick P., Weakland J., Fisch R., *Change*, Astrolabio, 1974, Roma.
- Weiner K., *Country Schoolwomen: Teaching in Rural California, 1850-1950*, Standford Univeristy, 1998, San Francisco, CA

- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina 2006, Milano
- Wetherell M., *Identities, Groups and Social Issues*, In Sage, 1996, London,
- Wiener N., *Cibernética o el control y comunicación en animales y máquinas*. Tusquets, 1998, Barcelona
- Wieviorka M., *La diversité. Rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Robert Laffont, 2008, Paris
- Wilber K., Lo spettro dello sviluppo transpersonale, in R. Walsh e F. Vaughan, a cura, *L'espansione della coscienza: La visione transpersonale*, Crisalide, 2013
- Willig C., *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed.), Open University Press., 2008, New York
- Wimmer R.D., Dominick J.R., *Mass Media Research: An Introduction*, Wadsworth Publishing company, 1994, Belmont, CA
- Young M., Crow G., Murphy J., Ogawa R., *Handbook of Research on the Education of School Leaders*, Routledge, 2009
- Zaccarelli G., *Dalla piramide al cerchio: La persona al centro dell'azienda*, FrancoAngeli, 2017, Milano
- Zamagni S., *Una lettura socio-economica della globalizzazione*, in F.U.C.I., *Globalizzazione e solidarietà*, Studium, 2002, Roma
- Zammit Daryl, *Single-sex or co-education? : students' views as science learners*, University of Malta, 2016, Malta
- Zammit M.J., *Education in Malta*, Studia Editions Social Action Movement, University of Malta, 1992, Malta
- Zammuner V.L., *I focus group*, Il Mulino, 2003, Bologna
- Zanon, *Manuale di etica per l'operatore socio-sanitario*, Maggioli, 2010, Rimini
- Zerbetto R., *La gestalt. Terapia della consapevolezza*, Xenia, 1998, Pavia
- Zimmerman M.A., Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology*, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2000, (pp. 43-63).
- Zoletto D., Exploring diverse schools as sites of tension between “local” and “global”. Territorialization processes and transnational flows, in *XXVI CESE Conference “Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition. The World in Europe*, 2014 june, Europe in the World

APPENDICE I: INTERVISTA ALLA FIGURA ISTITUZIONALE MALTESE

(8:27) **Interviewer:** And you function [sic] Colin, what?

Interviewee: Ok ... my, first of all I am a lecturer within the Faculty of Education but I run this department. This department is for inclusion and access to learning, so it is a new department. Before, we had four departments, now we have nine I think. One of the new departments is ours, the department for inclusion and access to learning. Our remit, basically, is to prepare courses, like any other faculty, like any other department in inclusion. Now, inclusion, how we define it, is that the idea of, first of all, the idea of participation so the idea of inclusion is not like, unfortunately, what we understand, a lot of us here in Malta, the inclusion of children with a disability, that is one aspect, but, in fact, we have another important part which is children from migrant backgrounds. Mainly, I am focusing on this area, how we can integrate and use pedagogies in my, my part is more to do with pedagogy. The other colleague is more, the aspect of conceptual aspect of inclusion, so the idea is that we have a department that is looking at inclusion, we collaborate with the ministry and we developed courses, for example, we have the learning support assistants courses, we are developing a first degree, a Bachelor's degree also for teaching assistants and then we have a Masters which has up to now, three streams. The stream which is so, it is one Masters so we have common courses but then we have three streams, one focusing on disability within schooling and in the larger community. The other one on cultural responsive education within schooling and the larger community. Then we have the other stream which is SPLD, the specific learning difficulties which is, that is the most, which is the most focus on a specific aspect of disability, which if

Interviewer: Autism like, you know

Interviewee: Not autism no. Specific learning difficulties, dyslexia, dyscalculia

Interviewer: Ok, ok, ok, ok. Yes

Interviewee: So those are the three. I would like to have another ... especially if there is not going to be any more towards the continuation of the SEBD, that we have that also, because that is also important, the behaviour management etc. so that is another, that is another, and then we have as a department, one of the things that I insisted, we have outreach so the idea that as a department, we have also the outreach. We have started something regarding migration, which is solidarity with migrants and we are looking, and we establish, we just established on the 12th, are you going to be here?

Interviewer: 12th May, next week no?

Interviewee: Next week?

Interviewer: No

Interviewee: Next week we are going to have, we are starting ... an annual lecture, memorial lecture on migration, migration and education. Next, on the 12th, we are going to have the first of this lecture and it will, it takes the name of that migrant that ended up killing himself because of the government ... behaviour in relation to migrants and the uneven situation that created, that mental health is a big issue in migration so we are going to start that, so that is part of our outreach. I have a group, which I need to, even ... work more with and, were we are, for example, advocating for migrants so we are pushing certain regulation, the government to implement certain regulations in favour of the migrants and this not only academics, but also members of the public who are part of this group, who will, and migrants themselves, and migrants themselves, so advocacy for migrants ... that is the part of the, in the case of disability, we have an outreach though it was there basically

so, since the person who is one of the founders etc. is a member of the faculty, he is a notary and we try to support, which is Elena's equal partners regarding disability.

Interviewer: Shall I start, shall we start with the questions so that? There are [sic] the information (15:08) there but when you speak you give us the information

Interviewee: Yes

Interviewer: Ok, so, obviously, in line of what you said, how would you define diversity from (15:22) your point of view?

Interviewee: Mela, diversity is practically ... the world, I mean, we are living in a diverse, so diversity is not something outside the norm. Diversity is the norm so when we speak of diversity we are actually speaking about the norm. The norm is not that everybody is the same but that we are all different so for me, diversity is the norm. When we try to normalise, we are actually going against the norm because normalisation is problematic.

Interviewer: Put everyone on the same level

Interviewee: Exactly, because the world, the real world is not normal, it is diverse, it is not the same, it is diverse

Interviewer: From your point of view, but, what are the diversities that we tend to meet? You (16:31) know, are common?

Interviewee: So, we can speak, first of all, on the level of, everybody is different so even if we fall within the definition of the norm, we still are very different and this is the problem, with, for example, selection. The moment when we select people together, to work to be together, because they fall within a norm, we think that they are the same and we treat them the same. Well, in actual fact, they are as different from each other as any other, so there is a diversity between individuals due to different things, due to culture, due to family backgrounds, due to experiences, due to many many other things that makes [sic] us different so that is the first ... then there are diversities which are more pronounced, physical diversities, male and female, diversities of colour, diversities of abilities and disabilities so there are those diversities that are part, an integral part of us, and there are those things that are created by the society we create because of the norm so certain disabilities are disabilities because we have created a position of making some not able to accomplish something so, so, I always start my lectures in the beginning by putting something very high up on a cupboard and I ask the shortest person in the class to, to reach it with one condition, do not use anything besides yourself to get it and obviously they start laughing because she would not reach it etc. so basically I have created a disabled person, something that she needs which she cannot get, I created a disabled person so it is me that is creating, she has nothing wrong.

Interviewer: It is the society, the norms

Interviewee: It is the society that created a norm and the condition that she cannot be

Interviewer: So on these lines, you think, are [sic] society, the Maltese society is creating a lot of (19:41) diversities and what type of diversities, I mean?

Interviewee: So, to be clear, diversities are positive so having a diverse society is richness, like having a picture with a lot of colours, it makes is beautiful, and having a culture with a lot of diversities is in itself richness, that it would not be a rich, if those diversities were not there so diversity for me is something positive.

Interviewer: Rather than

Interviewee: Now, creating situations were diversity is seen as a minus is problematic but that is a problem of society, of people who create it, but diversity is itself beautiful. It is challenging but it is

beautiful and we learn a lot in terms of cultural diversity, for example, when we look at what we used to do when we were much more insular, wherever you look you only see Maltese, we used to travel. If I want to learn about the Chinese, I go to China. There I learn about their culture. It is difficult sometimes because their food is something which I am not used to so there are challenges in meeting diversity. Nowadays, I can meet these cultures inside Malta and learn from these cultures, and learn about their foods, and learn how they behave, how they talk, what gestures they use, so it is, diversity in itself is an enriching experience.

Interviewer: But I'm with you that we create the diversity, we create the difficulty in a certain way

Interviewee: The difficulty yes. The difficulty, sometimes we create it, there is always difficulty as I said, if I go to China, there are difficulties of language, difficulty of trying to eat food which you are not used to. There are difficulties but we never speak of them as negatives. We usually speak of them of, as what an experience, how interesting that was, that I have learnt.

Interviewer: An opportunity

Interviewee: An opportunity to learn. Unfortunately, when this culture came to us, then we started, kind of putting barriers and seeing it as something which makes us different, that they are less than us and this is something which is sometimes in a multicultural society what happens, that we look at the other as the other who is less than us and is, that is the problem. I always say it is a problem with education because children, little children, they see the diversity but they react to diversity in a positive way. Adults, they see the diversity and that is important, in fact it is very negative to say I do not, the expression, I do not see colour. If you do not see colour it is a problem.

If you do not see that there are differences between people it is a problem. If you treat everyone equally the same, exactly the same, it is a problem because some might need more, so that is why in education we speak of equity rather than equal, equality because giving equal, equally to everyone might be in itself a disadvantage, putting someone still in a disadvantage.

Interviewer: So do you think the Maltese, because we are going to speak about the Maltese (24:26) culture, the Maltese situation and obviously in more specific, the school system ... do you think using your words (smiling) that Maltese society creates the difficulties, diversities and if so, which type of difficulties or diversities then it has to handle?

Interviewee: Ehe, Maltese society is a society that because of our isolation, we are an island, we are an island, there is this issue were we are always exposed to the stranger. We were always, our history is built on the stranger so we are used to having to interact with the stranger but at the same time, we are very insular, we are very difficult to allow anyone to come in. We are even, when we emigrated, we emigrated and we remained the first generation, like the Italians did, we remained basically clustered in one place basically and exchanging the same traditions that we had in Malta, I mean, it is nearly funny to go to Australia and you see a procession with a statue of a saint that you celebrate in Qormi or in Ħamrun.

Interviewer: With pastizzi

Interviewee: And they keep the ... now is this good, is this bad? Obviously you need a, a society which is strong, is a society were no one looses so keeping in your country your cultural values is crucial, you cannot dissolve, you cannot dissolve, because if you dissolve then it is another problem. So keeping your cultural values is good but your cultural values need to be open to allow other cultural values to come and meet, not necessarily be ...

Interviewer: Contaminate sort of

Interviewee: Ehe, not necessarily become one. In fact, the aspect of integration, integration, the

idea behind integration, in fact, it is an interesting word. Integration is an interesting word because integration means you become part of that society and you enrich it with your cultural values without anyone expecting you to become the same so it would be very funny to see a Chinese, whether it is first, second, or third generation basically losing all their cultural heritage to take up the Maltese cultural heritage. What would be nice to see ... Chinese and Maltese living together, exchanging, making, going through this exchange of cultures and basically creating a culture which is inter-culture, so a culture which, which, were diversities interact and can live together and can work together. Obviously if I am in Malta, I expect a Chinese to start learning Maltese. It does not mean that he is going to lose his language.

Interviewer: It is enriching, you add on, sort of

Interviewee: Yes, you add on to that culture. In fact, I always say that diversity enriches, I, even, regarding disability. In a conference, some years back, I explained that a society that is inclusive is a society which is normal because out there, there is not a perfect race or what they, we might consider perfect race but there are people on wheelchairs, there are people with some mental issues, there are people who, so a society that is inclusive is a society that looks at these diversities, sees them, because if you do not see them you cannot actually do anything, you see them but then work so that everyone has the possibility to participate so for me inclusion equals participation. The idea of whatever I have, whatever I am, I can participate.

Interviewer: Do you believe, at the moment, the Maltese society and the Maltese school manage (30:32) to, how can I say, take advantage of the diversities?

Interviewee: We have some positive experiences and the more you start speaking with people who are in schools you start seeing some positive things that are happening. Children themselves, they create these positive things, experiences, but, if I had to say whether we have after twenty, twenty-five years or more working on inclusion and working on this aspect of diversity, whether we, we are succeeding in our schools to be inclusive, to be, I would say we are far from it here so, very often we tend to, first of all teachers still feel that they are not competent to deal with diversity, that is always one of the main things that teachers say, they are not confident with diversity. Two, we tend to go for the easy solutions and we are seeing, again, the importance given to, withdrawing those children who cannot be reached so we have withdrawal of children with, from the classrooms with problems in reading and writing, withdrawal of children who have disability, that according to the teacher, cannot be handled in the classroom. We have withdrawal of those who are, whose behaviour is very challenging who withdraw them, withdrawal, also of children that [sic] are coming with migrant background, without even considering the different [sic] between a child, a five year old child, that should not have any problem because a five year old child, they learn a lot, and a lot quickly, and a secondary school, that I can understand, that you need to give him some intensive language skills before he goes in the mainstream but there are these challenges. The mentality is still, that if you are different, we put you in a special situation, in a special school.

Interviewer: On a national level, are there projects or you know, frameworks or, that, I mean (33:35) literally try to overcome this barrier of exclusion?

Interviewee: Obviously there is [sic] a lot of things taking place, I mean, recently there was the, the audit report on inclusion in schools which was basically an audit of schooling in Malta. It would be good to have a look at it because I think it was done ...

Interviewer: What is ...? (34:20)

Interviewee: It is called the audit of, of the, an inclusion in Maltese schools. You will find it in the website of the Directorate for Education, Ministry of Education, ok, so I think that, it says, one of the critiques that we are still working with medical model. We need to fix the idea of mental, the labeling, we need to label everyone so that we ...

Interviewer: We know within which category

Interviewee: To put them in ... these nurture classes and resource centres, they are there. I mean, I was speaking to someone and said, I cannot understand if it is a resource class, there should be no one there who goes there everyday from morning to evening, aw to afternoon, I mean, it makes no sense if it is a resource, a resource is reaching out, going to the school supporting etc. but they are still there so yes, there are things happening but very often we need to be very careful because these projects, they often fall into the medical model so we do a project to identify and see what they need and create something. Now creating something is very often not inclusive but exclusive.

Interviewer: So Colin, from your point of view, what is necessary to, you know, in a certain way (36:24) go beyond this present situation, what do you think can really help in changing mentality, in going beyond categorising and labeling?

Interviewee: No, I think what is crucial for me is that we have very clear understanding of our own principles. So, if we say inclusion is something we believe in, first of all it cannot be locked in school, it has to be inclusion everywhere. Society needs to be inclusive etc. so we need to work towards that, to make it more inclusive. We need to, we need to, therefore have decent, clear policies, both on paper but also everything that we do, anybody that comes with a project, anybody that comes with an idea, will need to filter it through the filter of inclusion. What did we say we believe in, what are the principles, does it, does this project compliment these principles or not? If it compliments we accept it, if it does not we do not so that is another, another important thing cause [sic] a lot of what we experience is disjointed, someone comes with an idea and does it, someone else comes with another idea and does it and we do not question what is the foundation. Is it in agreement with the foundation that we, we tried to, to have, the inclusive foundation? Yes or no? And very often, it is a no. Secondly, I think we need to offer teachers the support that they need. Now support is not by creating more and more paperwork, more and more, but support, I always believe it, should be in the location where the teachers work, therefore, in the school, in the classroom.

Interviewer: In which way did you mean, I mean, support? (39:04)

Interviewee: Support, it could be anyone, any type of support. Sometimes, the support that the teacher needs is another person that [sic] helps her with managing the class. Sometimes, all this teacher is asking is to work with someone else that [sic] can bring some more experience, some more, so the idea of collaboration helps teachers but we need to first see what are the needs, what are the needs of the children, sorry, of the teachers and support them according to their needs and not according to what I want to do.

Interviewer: You mentioned, you say, you know, teachers say, we do not have the instruments or we do not know what to do

Interviewee: But this is the problem, because the teachers still have a mental model, sorry, a medical, they think that the type of preparations they need are to cater for, dyslexia, are to cater for SE, sorry, hyperactivity, when in reality, a lot of the general, a lot of the general pedagogies work. Now, do you need to know more about autism? Yes, you know that there are certain requirements, but it does not mean that you need to be an expert to teach an autistic child, you need to be a good

teacher, you need to be a good teacher, so yes. I think there is that need but if we open it a bit up, because, as I said, it is, when we speak of these things, we cannot think of the school only, we need to think of society so there needs to be legal frameworks that allow for things to happen, but then there needs to be public education that encourages the acceptance of diversity, that encourages skills like collaborative learning, cooperative learning, things that help us work together.

Interviewer: In fact, you are anticipating my question because I was going to ask you, from your (41:40) point of view, what can be done at a national, community and school level, I mean so, from your point of view, on a national level, what can be done to help all this?

Interviewee: On a national level, as I said, you need to have the framework but then you need to have facilitators of this. Now, for example, cultural interaction, I mean, it is not enough to say, listen, we are, we have foreigners with us, we have different people, it is not enough. Sometimes, you need support. Support to the foreigner that is trying to integrate, they need support because, and support to the Maltese to help. Yesterday I was for a conference and they mentioned in Germany, a town, a small town was receiving a number of migrants. The major was against but since this was something that was going to happen, he asked the community to help, work, make these integrate, help them integrate so different families took different responsibilities, so there was [sic] some people who walked with them and around the town to show them where is, where are things. Some others who had some experience in accounts, they helped them organise their bank accounts and their, how to go to the bank etc., so the community became involved and that is also a learning process. Again, unfortunately, we often do things, for example ... these past years, we had some very positive laws from audit regarding gay rights and, but the education aspect takes much longer than the laws so there we need to work, we need to work with sensitivities because, look what happened when they tried to introduce a book which was promoting gay, not promoting, it was kind of presenting a different type of family that could be gay family, positive values, so it was very good but the way they promoted it, it received a reaction, a negative reaction. Are we going to promote gay living, are we going to encourage children to become gay, ok? But what is interesting is that book, in some schools, it was already there and no one said anything.. When it start [sic] becoming something public, people started ... why? Because there was insensitivity of the culture that you are introducing ... it is not not introducing but you need to do it with

Interviewer: Prepare the grounds

Interviewee: Exactly, you prepare the grounds, you realise that, this is the same with, with migrants. Migrants, because of, African migrants, cause [sic] migrants obviously, African migrants, because of their colour, they stand out so it is important, until we used to get used to that we start creating situations were they meet, because then you do not meet a black person, you meet John, who happens to be black but you started learning about him, about his family, about his children.

Interviewer: So creating an opportunity

Interviewee: Opportunities to meet, opportunities to

Interviewer: To get to know this new reality

Interviewee: One of the projects that I am dreaming of, which is happening also in Italy, in one of the villages, small villages, I forgot the name, so it is not an original idea exactly, that migrants give, together with Maltese, it is always not only them, but together with Maltese, give some times for example, to clean the village, to work in a social welfare situation so they seem, them, also as part of their community

Interviewer: Exactly, giving a helping hand sort of

Interviewer: Working with the community, so the idea is that they, they are not seen on their own, for example, with the group that we have created, solidarity with migrants, we always insist that there is the presence of white people and, and African, and Africans, why? Because together we can do things. You do not, we do not need to look at you to do something but let us do something and you are part of us so let us do it.

Interviewer: So a shared task in a way to get to know even

Interviewee: Yes, so hopefully this is one of the things that I am dreaming of, as part of the outreach part, that, that we create opportunities for both migrants and Maltese to collaborate on something which is ...

Interviewer: Common

Interviewer: By the way, there are things that are already happening, JRS, for example, the Jesuit Refugee Services, they do have some projects which are similar, and there are some examples that are happening. Unfortunately, they are not publicised and I think, part of the equation should be publicity so people would know, so not only those little group that is working there but they become an example.

Interviewer: So correct me if I am wrong, so you are telling me that obviously widening this (48:41) situation on a more national, on a community level, will even help even better integration of inclusion in the school

Interviewee: Oh yes, I mean

Interviewer: Because ...

Interviewee: Yes, I mean, when you consider, for example, in certain areas in Malta for example ... if you go to construction, the black person, the African person is not simply carrying water or carrying, he is building. He is actually one of the builders.

Interviewer: The skilled one sort of not ...

Interviewee: The skilled on so, it is not simply, so they are working there, integration is there. They have integrated in society, they are building, they have learnt, they had to learn because they do not build like that in their country, they learnt and now they are builders. Last time, I was going through the, there was [sic] apartments being built. There was one of the builders and you can see that he is building because he is measuring, he is cutting, he is, so he is one of the builders.

Interviewer: So correct me if I am wrong, I mean, you are saying that on a national community (50:04) level, is even creating situations when you bring the diversities together because this can be enriching. Correct me if I am wrong, you are also saying that, in a school, is also helping teachers have support which can be of different types in order to be ready, to manage diversity and how can I say, enrich ok, so do you think, I mean that in education, there is a lot of training or that is trying to become this ...

Interviewee: There is not enough. What I can say is that, at least, one of the directors was telling me that in some schools, the migrants are actually the ones that are putting the schools up both in population but also in academics because they would be very motivated, they are, some of them are gifted, and they actually become the person that push with them and push the others to perform better so there is this situation were a school who [sic], was mediocre and because of the input of migrant learners, actually it went up.

Interviewer: And they are more motivated sort of

Interviewee: They are motivated, motivated etc.

Interviewee: There are also situations where migrants are often the children who have challenges, who have, so there are, so that is the norm, that is the norm. For me that is what we live in, we live in diversity

Interviewer: You mentioned even, certain schools, I mean, in Malta, there are certain schools (52:12) where there are [sic] more diversity from your point of view?

Interviewee: Oh yes. First of all, all schools are becoming more diverse but then, there are certain areas because of the socio-economic and also the accommodation reasons where the population is more diverse than others, for example, St. Paul's Bay is one crucial example, Sliema, Pieta', Imsida, Birżebbuġa. These are schools that the school population is more diverse than other, if I am not mistaken, St. Paul's Bay, it is seventy-five percent of the students are of migrant parents so they are foreigners, foreigners in the sense of migrant backgrounds.

Interviewer: These students are primary schools

Interviewee: Primary schools

Interviewer: If we had to speak about secondary schools

Interviewee: Secondary schools, the same. The area of Maria Regina College, for example, so St. Paul's Bay, Naxxar, they go to, to particular, the middle school and the secondary school in Mosta and there you have a reality where you have a lot of children, students that [sic] are coming from different migrant parents cause [sic] they are receiving mostly individuals from, while if you go to Cottonera, for example, the numbers ... fall off with the foreigners but whilst they was a time when there was no one, now they are starting seeing students also of migrant backgrounds.

Interviewer: We are speaking mostly about, you know, migrants and different nationalities but (54:30) there are other diversities, I mean, Malta, if you had to say, I mean, what other type of diversities are?

Interviewee: First of all, there is the religious diversity and now we are undergoing this course, all this [sic] arguments whether what religions are taught at school. We in constitution, the government has to provide Catholic religious education to children attending government schools but now there was the Muslim community that was pushing that Islam should be taught also at school for those who are not Catholics. There was also those who did not want to take Catholic religious education, ethics, and it was offered for those. Now the argument is, being discussed is, listen, ethics, everyone should have ethics. In terms of religious education, religious education should also be inclusive. Therefore, we should not be teaching, this argument that we are putting because it is not easy as there is an agreement between the government of Malta and the vatican ok but we are arguing that for the safety of Catholic religion itself and also to ensure that we do not have a situation where because of religion we separate students so the idea of proposing, in fact we are working with the Faculty of Theology, and we are, one of my departments is chairing the group in fact, on religious education, an alternative way of teaching religious education because we do believe that religious education is important so we are talking of inclusive religious education. Inclusive religious education, were basically it would be based on values and knowledge, so for me it is very important that you know who is Mohammed, not because you are a Christian, I ask you who is Mohammed and you tell me the god of Muslim, I mean, you have no knowledge of the other religion so knowing other religions is important but not world religions like that, what they have in England, world religions is history, kind of, ok, that is knowledge about world religions. At the same time, a space where different religious backgrounds come together, discussing different values of which are crucial, for example, life, the value of life and you are coming from a Muslim background, you are

saying what you believe, in Islam, and about life. I am a Catholic person and I speak about my Catholic ...

Interviewee: Also it is a space, exactly, it is a space where you are Muslim, you are not the Muslim like your mother and father are, you are different, so you have a space where you come and speak about your, and in this way, we are talking of an inclusive type of ...

Interviewer: Very interesting, I mean, and in Malta since religion is very much felt, I think it is something that

Interviewee: We believe that it has a place in the curriculum but everyone, even if I do not believe, I have my input to give and even if I do not believe, I need to know what you believe so I respect you and I respect your religion so ...

Interviewer: And I do not fear you

Interviewee: Exactly, if we speak of a society ok, which is inclusive, school needs to do the job. It needs to create enough knowledge that when I meet with you I do not see someone that I do not know who you are but I look at you and say, oh, you have these beliefs, oh, you have these, why do you cover your hair, I know why ok, so there are these cultural values that are, are being promoted

Interviewer: You think there are other diversities that I mean, how can I say, are common, are (1:00:24) common, are they, are being managed well or badly, I do not know?

Interviewee: I mean, diversities of sexual orientation, I think, we have moved a lot but there is a lot to do ok sexual orientation, gender issues, men, women, the third gender, the third gender. Why do we always speak of the third gender as if something abnormal? I mean, here at the University when there was the discussion of, the issue of, transgender wanting the ability to decide which bathroom to use, they created the disability toilet.... The idea is to make every toilet safe for both genders, so there's no male and female distinctions. They need to say we have a society which is more accepting. There are cubicles, for example, that are open from above and can put people in uncomfortable situations... So you need to make toilet safe for everyone, so that everyone feels comfortable. It's a question of looking at what is needed. At your question "are there more diversities"? I can say, well, probably there are many other aspects of diversities and we need to be able to look at society and say "ok, this person is feeling that he's diverse, he's different" so we need to think at how can we make that person feeling ok in society. There could be many situation that make me feel different as a person and I need to have a society that accepts that differences and doesn't shut me up by saying "I disagree". Take , for example, the diversity of ideas about abortion. can I shut someone up because he's speaking in favour or against ? no, I cannot. The person who speaks against abortion needs to be respectful of the person who's speaking in favour. Of course, you can attack the argument, you can disagree with it but then you have to see why that person might be defending it. You also have to consider what kind of situation we are in. A woman who's thinking of abortion because she was raped and a woman who is thinking of abortion because she had a relationship and she got pregnant, are two different things. But at the same time , both women can argue in favour or against. I think society needs to be open and ready to accept that people can come with different views. I can disagree with you but I respect you because it doesn't mean necessarily that I am against you. But this is something very difficult to find in society, disagreeing with someone but showing respect for this person anyway.

Interviewer: Do you think that a multi-cultural society discusses those issues adequately because of this need to speak and open up our mind?

Maltese Authority: People are talking about those issues more and more openly. I mean things that used to be hidden, they are more and more discussed in the public scene. Who would have thought in to be openly gay in a catholic town? it's difficult, I mean, back in the past, people who were in their forties, they had to get married and hide their sexuality under marriage, to be able to live their sexuality. So they could get married to a lady actually have children but they were gay and lived as gay. Today, I think that few are the gay people who would go down that road, who would hide. They can take a much easier road as today to be gay is accepted, up to a certain extent. There are still challenges. Diversity, as I said, it's always challenging. Also, there are preconceptions, for example that gays are promiscuous that gay are pedophiles .. Society has seen them all, and those pre-conceptions are difficult to fight.

Interviewer: What did help society to open up?

Maltese Authority: We're not living in our cocoon, we're living in a globalized world. So our mentality has changed because we have seen the world. While back in the past we were seeing Malta now we see the world.

Interviewer: So it's diversity in itself who is opening up?

Maltese Authority: Exactly. Look at those communities which are very closed. For example those religious groups in America. They are especially afraid to send their children in the real world, because they know that from the moment they open up they're going to get influenced.. That's what happened to Malta, we opened up. Now, in one year the government created a law which no other country had. We were basically the first to legalized marriage of gay people.

Of course there were reactions but really society was much more open to it then other places. We're becoming more accepting.

APPENDICE II: INTERVISTA ALLA DIRIGENTE ITALIANA

- (01:00) Insomma (sic) mi aveva parlato di Elisabetta dicendomi che questa è la scuola...

Elisabetta: troppo buona

-che risponde a..perfettamente a quelle che sono le nostre esigenze e quindi noi

Elisabetta: con fiducia

-esatto. Siamo arrivati qui proprio (sic)..

Elisabetta: speriamo di... di essere all'altezza

-Ma diciamo noi abbiamo bisogno di sapere quello che si verifica

Elisabetta: certo

-niente di più. Allora

Elisabetta: dimmi tutto

-parleremo da un.. da quello che è il punto di vista personale. Quindi, quando si parla di diversità dal suo punto di vista cosa si dovrebbe intendere?

Elisabetta: (tossisce) non è facile come domanda perché, come dire, la diversità presuppone una normalità quindi è... è la normalità che bisognerebbe indagare per poi andare a vedere se effettivamente c'è una diversità. La diversità è insita in ciascun individuo in quanto è unico. Ergo esistono delle differenze di genere, esistono delle differenze del colore della pelle però poi dopo è, ehm, è la società che rende, che fa sì che esistano delle, ehm, delle diversità e non delle differenze. Cioè il famoso diverso da chi, no? se io non ho... se io ho un paradigma rigido della normalità tutto diventa diversità

-chiaro. Okay. quindi, ha risposto intanto anche alla seconda domanda, che prevedeva chi può essere considerato diverso (sic) (3:22)

Elisabetta: Vi faccio un flash, che sono secondo me (sic) sempre i migliori quelli che si desumono dalla vita vissuta dall'esperienza. c'è una ragazzina che ha la spina bifida e gira con un.. si deve spostare con un deambulatore. È una ragazzina molto intelligente molto sensibile e sempre sorridente. Lo scorso anno faceva ancora la quinta elementare abbiamo fatto quegli incontri che spesso avvengono sulla diversità, la differenza. E questa psicologa che era in questa classe ha chiesto ai ragazzini, ha parlato ai ragazzini di concetti generici di valori e poi ha detto ad esempio c'è qui in classe qualcuno che si può ritenere normale. E Vittoria ha alzato la mano e ha detto io sono normale

Intervistatrice: (ride). È giusto è giusto, è giusto. Cos'è normale?

Intervistatore: Che cos'è diverso?

Intervistatrice: Questo è bello che lei si è sentita..

Elisabetta: Bellissimo. Infatti tutti si son girati... hanno preso una lezione di vita

-ma tutti gli altri che cosa hanno detto? Avevano alzato a loro volta la mano?(4:52)

Elisabetta: Sulla loro normalità no. però insomma tanto quando vai cioè il pregiudizio è tanto forte no? per cui per esempio sui quando si fanno i giochi per vedere il potenziale di razzismo nei ragazzi che si vedono delle immagini di stranieri (sic – orientati?) in un determinato modo poi si dice secondo te chi è stato l'assassino cioè stai sicuro che era quello con la pelle nera che era l'assassino perché tanto

Intervistatore: è un sintomo

Elisabetta: Eh.. assorbono no i ragazzi stessi. Sicuramente forse certamente non fino al primo ciclo delle elementari credo poi man mano diventano delle spugne ed è... i pregiudizi sono inversamente proporzionali all'età: più sono grandi e più ne maturano più sono piccoli e meno ne hanno.

Intervistatore: Certo questa è una cosa trasversale (sic – l'abbiamo notato?) anche altrove...okay. Nella sua (sic) quindi ci sono persone alunni con delle.. diciamo con delle differenze con delle diversità mi pare di capire. Ce ne può illustrare qualcuna? Cioè cosa cosa c'è in questa scuola? (6:22)

Elisabetta: Eh in questa scuola c'è di tutto. C'è la vignetta che va adesso di moda a proposito dello Ius Soli che dice un adulto chiede a un bambino "nella tua scuola ci sono bambini stranieri?" e il bambino ci pensa un po' fa "nella mia scuola ci sono solo bambini

Intervistatrice: bellissimo

Elisabetta: Beh adesso per.. per fare meno filosofia certamente rispetto a certi canoni sì c'è di tutto nel senso che ci sono bambini stranieri che hanno quindi diciamo parliamo di ragazzi che rientrano in determinate categorie per cui hanno dei bisogni speciali, chiamiamoli così così ci intendiamo lo stesso

Intervistatore: Mhmmm

Elisabetta: Quelli che hanno la necessità di avere ancora più attenzioni soprattutto da parte della scuola. Quindi ci sono sì bambini stranieri, che sono bambini stranieri sia ... nati in Italia e... ora sta ricominciando anche un'ondata di nuovi arrivati, nuovi arrivi. Che era, si era interrotta. Adesso hanno ripreso. Poi ci sono ragazzi disabili e poi ci sono i famosi border-line ovvero quelli con cui non esiste una casistica specifica ma che rientrano per lo più in una situazione di fragilità derivante essenzialmente da problematiche di natura socioculturale. Diciamo credo che questo sia l'inventario (8:19)

Intervistatore: Mi pare di capire ci sono persone che vengono da altri paesi, quindi con un'altra cultura, con un'altra religione. Ci sono persone che hanno diciamo delle differenze fisiche che vanno (sic) dalla più a meno abilità. Per quanto riguarda quelli con più abilità

Elisabetta: sì

Intervistatore: Quindi diciamo questi, gifty in inglese vengono definiti

Elisabetta: sì

Intervistatore: Qui ce ne sono?

Elisabetta: Dunque non sono così facilmente individuabili rispetto proprio a delle situazioni straordinarie ecco. Diciamo che comunque ci sono due livelli ... tre diciamo. un livello medio, poi c'è un livello dei ragazzi che hanno bisogno di essere molto aiutati e poi c'è anche la parte che riguarda le eccellenze. Fino a adesso la scuola purtroppo si è distratta da questi ultimi ed è stata sempre più pronta a sostenere i ragazzi che avessero delle difficoltà. Poi a un certo momento ci siamo resi conto che questo comportava un abbassamento del livello, un appiattimento verso il basso. Per cui abbiamo deciso di valorizzare anche questi altri ragazzi con delle offerte educative che chiamiamo di potenziamento per cui questi ragazzi vengono impegnati adesso per esempio insomma l'ultimo anno hanno fatto le guide per il FAI e quindi hanno dovuto studiare in maniera molto approfondita le opere, i siti che poi sarebbero andati a visitare e a portare in giro le persone sia da un punto di vista storico, artistico, quindi diciamo che non è che fanno di più degli altri fanno cose diverse dagli altri.

Intervistatore: E invece per quanto riguarda quelli di altre (sic – religioni?) quelli che hanno una cultura diversa quelli che hanno diciamo delle abilità fisiche diverse che insomma. Per quelli cosa si sta facendo in questa scuola? (10:42)

Elisabetta: Diciamo che per tutti c'è un progetto particolare che è proprio il progetto della scuola che è quello di... di fare in modo che la scuola diventi un luogo diverso da quello che normalmente è vissuto e sentito dove in Italia c'è un cattivo pensiero forse ereditato dalla nostra religione dal cattolicesimo che lo studio sia sacrificio

Intervistatore: (ride) no continui anche perché abbiamo una visione diciamo simile... penso.

Elisabetta. Per cui ... un conto è il sacrificio e un conto è l'impegno. Sicuramente serve impegno ma l'impegno serve per qualsiasi cosa uno voglia far bene nella vita.

E l'impegno invece io credo che viene più facilmente, ci si impegna più facilmente verso le cose piacevoli che verso le cose che non si amano. Per cui la scuola cerca di organizzare delle attività in particolare il pomeriggio, che siano delle attività ludiche in qualche modo ma che non perdano mai di vista quello che è il mandato educativo e culturale dell'istituzione. E quindi ci sono corsi di musica nel senso che c'è la band dell'istituto. Ci sono corsi di teatro che poi sono frastagliati in tante altre attività che sono cucito, ballo, canto, dizione. C'è un corso di bridge. Insomma ci sono tantissime attività per cui i ragazzi vengono a scuola, tornano a scuola, volentieri.

-Intervistatore: Mentre col sacrificio diciamo (sic) per utilizzare un termine attuale. Il sacrificio non è sostenibile

Elisabetta: No

Intervistatore: (ride) Il sacrificio è vero uno lo fa ma per un tempo breve

Elisabetta: Sì

Intervistatore: Bene

Elisabetta: Ma poi non si capì..cioè io ci sono delle cose che... parlavo ieri con un'altra persona mi diceva.. parlavamo delle prove di verifica delle.. che si fanno a scuola no? Quelle a sorpresa.. E mi chiedevo se effettivamente gli stessi insegnanti al di là di quello che hanno subito loro come violenze, si sono riposti il problema del cosa serve una verifica a sorpresa. Allora se tu vai a fare una verifica io credo che uno si debba chiedere di poter valutare quanto a quel ragazzo hanno (sic) arrivati determinati contenuti. Invece sembra che la verifica sia un prendere in castagna.

Intervistatrice: sì

Elisabetta: Eh? che è...

Intervistatrice: Mettere in difficoltà anche

Elisabetta: Eh.. creare la difficoltà che è tutt'altra cosa. Anche i tem... la verifica intesa come... non so l'interrogazione vado volontario. Alcuni docenti non lo vogliono perché devono.. te devi studiare tutti i giorni. Ma se io mi sono dato un mio metodo di studio, per tre giorni non studio il quarto giorno faccio una full-immersion il problema è mio perché io devo acquisire il mio metodo di studio. Tant'è che un sacco di ragazzi un sacco di persone si scoprono bravi studenti all'università perché si riescono a gestire. Ma noi facciamo di tutto per non educarli all'autonomia.

Intervistatore: Sì sì

Elisabetta: Quindi la scuola, ecco, partendo da questo presupposto, fa tanto di attività extra-curricolari chiamiamole. Diciamo che anche però una lunga riflessione maturata.. io ho avuto la fortuna devo dire di stare qui tanti anni questo è il mio undicesimo anno qui e normalmente i dirigenti scolastici in qualità di manager..

Intervistatore: Dopo tre anni non

Elisabetta: Dopo tre anni eh e in tre anni non si costruisce nulla, si fa una gran fatica. Sì e no che semini qualcosa. Ma ci vuole... io credo che questo sia un lavoro da diesel no?

Intervistatore: (sic)

Elisabetta: non da scattista

(sic) =>voci sovrapposte

Elisabetta: l'educazione ha bisogno di tempi lunghi (15:36)

(sic)

Elisabetta: per costruire qualcosa e quindi in questo periodo che per fortuna mi hanno lasciato lungo si è sedimentata una cultura che... è innanzitutto, noi la chiamiamo non abbiamo inventato niente ma è la pedagogia della lumaca, quindi la lentezza. È sempre un inno alla lentezza. E poi è una cultura del fare. Per cui tutti gli insegnanti lavorano in modo laboratoriale. Prima c'era solo il laboratorio di scienze il laboratorio di tecnologia il laboratorio d'arte.. adesso c'è il laboratorio di italiano perché i ragazzi si devono poter spostare le mani anche con la grammatica. E quindi un po' (sic) i professori stanno nelle loro aule-laboratorio e i ragazzi si spostano nelle diverse ore acquistando anche autonomia perché non hanno più bisogno delle guardie giurate che li controllino in classe

Intervistatore: Certo

Elisabetta: Ma predono i loro materiali e cambiano laboratorio

Intervistatore: Questo è quello che si verifica in questa scuola. Quello che si verifica in altre scuole, quello che si verifica a livello diciamo comunitario, quello che si verifica a livello statale dal suo punto di vista Elisabetta diciamo... quali sono le attività che vengono fatte? Lei ne conosce? Dal suo punto di vista anche ... l'espressione di un giudizio a tal proposito.

Elisabetta: La scuola italiana è la scuola delle piccole patrie che rischia anche di avere una... delocalizzazione dei diritti perché funziona in modo diverso da realtà a realtà. E non è il discorso della scuola dell'autonomia. È il discorso che diciamo nel corso di tutti questi anni gli interventi sull'istituzione hanno... hanno terremotato la scuola. E quindi non ci sono ... cioè il modello dell'inserimento del... il modello del ragazzo... del disabile no? Il modello italiano, l'inclusione del disabile... la legge 104 è una delle leggi più emancipate che esistano in tutto l'occidente diciamo. Ecco poi dopo come viene agita è un altro aspetto. Il modello... la via italiana per l'integrazione degli alunni stranieri è altrettanto un modello straordinario di inclusione perché non prevede classi parallele, sezioni distaccate... però poi come nei fatti è agito è altrettanto quanto la situaz... la realtà degli alunni disabili. Quindi i rischi sulla diversità per tornare (sic - a volo?) alla domanda iniziale sono... sono quelli di fare una scuola con due velocità Quella per le ... i normodotati e quella per i diversi. Tant'è vero che.. prendo sempre ad esempio l'integrazione degli alunni stranieri perché è un argomento che mi sta particolarmente a cuore. La presenza dei primi alunni stranieri ha terremotato la scuola italiana perché ha messo gli insegnanti di fronte all'evidenza che c'era una diversità. Che fosse la pelle, che fosse la religione, che fosse la lingua. E non era più una diversità trascurabile quanto quella di Mario e di Pierino, ma era talmente evidente che bisognava affrontarla e bisognava attrezzarsi per affrontarla. Poi come ci si è attrezzati lì è stato qualche cosa che diciamo ha seguito un po' l'originalità delle varie situazioni. Nel senso che c'era chi mandava fuori l'alunno straniero in attesa che tornasse italianizzato..

(ridono)

Intervistatore: Miracolo (20:52) (sic)

Elisabetta: E chi invece si è prodigato riconoscendo che quell'alunno straniero, non è una banalità ma è una realtà, era una risorsa anche per tutta la classe perché tanto quanto aveva delle difficoltà nella comprensione l'alunno straniero aveva difficoltà nella comprensione il compagno di banco... autoctono che però magari veniva da una situazione di svantaggio culturale.

Intervistatore: Queste.. quello che cui ci sta parlando è qualcosa che avviene solo in questa scuola o lei ne ha discusso, ne ha parlato e ha scoperto che questo è quello che avveniva anche in altre scuole, e in altri cont... in contesti diversi da quello... da questo specifico?

Elisabetta: Beh cioè io non credo di essere Maria Montessori reincarnata (ride) credo che... ci siano tante situazioni in cui ci sono delle esperienze straordinarie sì sì

Intervistatore: Ma perché ne parlate tra.. (sic)

Elisabetta: Apposta dico ci sono più velocità. Ma io ho la fortuna di... di partecipare per esempio a un tavolo.. a un osservatorio che è l'osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri nazionale e lì ci sono tanti colleghi e lì appunto delle varie realtà italiane, su questa materia, se ne parla sì certo. A livello locale sì però anche il ruolo del dirigente scolastico è un ruolo che viene interpretato da ciascuno di noi in modo diverso. Io mi sento un educatore... non mi sento un burocrate né un avvocato. Qualcun altro invece lo interpreta più in maniera giuridico-amministrativa che educativa e quindi anche questo è molto diverso perché io parto dal principio che devo poter fare tutto, quello che ritengo giusto. Quello che riteniamo giusto perché anche qui il lavoro non è facile perché credo prima di tutti in una democrazia diffusa. Non mi ritengo colui che deve decidere per gli altri dobbiamo decidere insieme a tutti. Anche perché poi è l'insegnante che poi chiude la porta dell'aula e sta coi ragazzi quindi se non siamo tutti convinti della bontà di determinate scelte.. se io dico bisogna lavorare, è opportuno lavorare per laboratori, quell'altro crede solo nella lezione frontale quando ha chiuso, tra la libertà didattica e la sua autonomia fa come gli pare. Per cui ecco molti docenti molti altri colleghi invece purtroppo ragionano nella logica di non si può fare. E qui è la grossa differenza perché è vero che ci sono, c'è una normativa nazionale che addirittura risale ai regi decreti per cui ce n'è pure troppa di normativa. Però è anche vero che c'abbiamo l'autonomia... e quindi nella logica dell'autonomia io credo che un dirigente debba poter essere libero di interpretare assumendosi la responsabilità delle proprie scelte perché tutto sommato stai anche sotto il cappello protettivo, sotto l'ombrello protettivo del ministero, che una volta ti diceva si fai così e basta... era forse molto più comodo e rassicurante

Intervistatore: Deresponsabilizzava pure in un certo senso

Elisabetta: Ah certo, una pacchia! eh tanto mi dispiace non si può. non si può.

Intervistatore: Stanno venendo fuori da questi incontri ma anche da quelli diciamo che avvengono all'interno della scuola stanno venendo fuori.. all'interno cioè della sua scuola stanno venendo fuori dei progetti delle... delle attività in qualche modo pro... diciamo inclusione pro diversità? Sia a livello scolastico sia a livello comunitario sia a livello (sic – dello stato?)...

Elisabetta: Sì diciamo che progetti io sto diventando allergica al termine perché..

Intervistatore: Progetti, attività insomma (25:25)

Elisabetta: Sì no, ho capito cosa mi chiede cioè il progetto c'ha la grossa valenza di avere come obiettivo il finanziamento

Intervistatore: Chiaro (ride)

Elisabetta: Cioè io faccio i progetti perché devo prendere i soldi ma perché io ho il progetto io devo realizzare il progetto dell'istituto. Quindi i progetti che vengono fuori sono funzionali alla realizzazione del mio progetto perché il progetto di inclusione che dicevo prima per cui i ragazzini

vengono a scuola tutti i pomeriggi perché la scuola è aperta, significa che io devo poter pagare i docenti, devo pagare il personale ausiliario perché quel progetto lì noi comunque lo vogliamo portare avanti e non è il fatto che il fondo europeo faccia il progetto, il pon, sull'inclusione. E io ci partecipo, ma io tutte le volte riscrivo lo stesso progetto che è il progetto dell'istituto. Non è che vado a correre dietro al progetto delle farfalle tropicali con la retina, non me ne frega niente. Faccio sempre lo stesso progetto perché è quello che effettivamente faccio. Per cui ho bisogno di trovare finanziamenti perché da sola se no non... non potrei realizzarlo coi fondi dell'istituto che sono... sono i finanziamenti ministeriali annualmente dedicati agli istituti. Infatti di... progetti per contrastare il disagio, per l'inclusione per il successo educativo ecc. ne abbiamo fatti 5 con una gran fatica e è sempre lo stesso di progetto cioè quello di... in varie forme... l'apertura delle scuole. Il pomeriggio. Lo sport, come misura inclusiva. Il teatro, come misura inclusiva perché sono straordinari i ragazzi che frequentano il teatro poi quando li vedi sul palco non li riconoscono nemmeno i genitori cambiano dal bianco al nero proprio senza sfumature di grigio una cosa... ragazzi che hanno problemi di comportamenti di disciplina, timidi, introversi. Sopra il palco fanno delle cose straordinarie, straordinarie veramente. E... abbiamo progetti che riguardano la famiglia con un progetto che è mamme a scuola per imparare l'italiano alle donne straniere e vengono con i bambini piccoli se non possono lasciarli e abbiamo una sorta di baby-sitteraggio per queste mamme, e... e poi abbiamo fonda, abbiamo, finalmente sono riusciti dei genitori a fondare una Onlus di genitori che affianca il lavoro della scuola con un servizio di volontariato. Per cui anche le loro ci possono dare e ci danno dei sostegni diciamo anche nella gestione della... della vita quotidiana perché poi cioè ci sono ragazzini meno fortunati per cui il semplice fatto di andare a mangiare una sera la pizza con i genitori dell'amico è una forma di... emancipazione.

Intervistatore: Chiaro. Questi progetti stanno portando dei risultati, stanno dando i risultati sperati o... pensa che diciamo si debba fare ancora?

Elisabetta: Il progetto ... non è un francobollo... è proprio... deve essere il nome, l'identità della scuola. Per cui il progetto.... io non credo nei progetti taumaturgici. Credo in un lavoro lungo con delle ... connotato (sic) delle caratteristiche molto precise che nel tempo porta risultati. Non so c'è stato.. (sic) alcuni ragazzi, un ragazzo in particolare era appena arrivato dal... dalla Romania e alcuni professori dicevano a non sai niente non sa niente non ci si riesce a trovare niente non troviamo una maniglia per aprirlo insomma. Un giorno abbiamo scoperto che suon.. aveva l'orecchio assoluto e suonava il violino che c'aveva il violino del padre quelli dentro quei cofanetti di velluto lisi, una roba straordinaria solo a vederlo, in un modo che nemmeno l'incantatore di serpenti era capace di fare. Partendo da quella maniglia che gli ha aperto il cassetto anche emotivo è cambiato talmente tanto che poi, è venuto qui in quinta elementare, è andato al liceo musicale e adesso suona in una filarmonica.

Intervistatore: Certo, chiaro. Questi... c'è bisogno di tempo. Per le vostre attività, progetti, come vogliamo chiamarli insomma, da quanto hanno preso piede, da quanto stanno.. sono stati attivati? (31:14)

Elisabetta: e, dunque io ho applicato da subito questa politica educativa e diciamo che ha attecchito dopo ... tre anni circa è diventato qualcosa di irrinunciabile, adesso le attività partono per conto loro. Non è che dobbiamo ogni volta colleghi e docenti (sic) a fare. Io sono arrivata qua ci saranno stati.. sono sette scuole in tutto saranno.. cinquanta progetti proposti dalle scuole. Dagli insegnanti. E ho cominciato a dire ma cioè guardando si impara leggendo stai meglio cioè tutte robe. Alla fine ho detto ma cioè cos'è sta roba? Adesso c'è un progetto. Progetto che assume diverse forme, ma il

progetto dell'istituto è questo. È l'inclusione, ogni anno ci diamo un tema ma.. quest'anno abbiamo scelto la bellezza perché credo che anche l'idea del bello del buono e del vero dovrebbero serpeggiare di più a scuola che in genere (sic) le scuole son sempre sciatte poco curate e invece far partecipare i ragazzi alla cura e alla manutenzione della scuola significa poi evitare anche che le distruggano e quindi che le rispettino e questo concetto di rispetto è per, verso i luoghi è verso le persone, verso le cose verso se stessi. È un po' questo il progetto dell'istituto

Intervistatrice: Cioè questo tema della bellezza poi.. (sic)

Intervistatore: Un tema mi pare di capire... diciamo un anno a tema. Questi progetti stanno dando dei risultati?

Elisabetta: Io direi di sì

Intervistatore: Come fate le valutazioni?

Elisabetta: Le valutazioni sono sia la valutazione proprio quella docimologica classica rispetto quindi soprattutto con le prove invalsi sono il nostro...

Intervistatore: Ah!

Elisabetta: ... metro no? per vedere se siamo nella media, se non siamo nella media se rispetto agli altri anni c'è stato un miglioramento. Poi ci sono le prove di ingresso che sono uguali per tutti, le prove in uscita che sono uguali per tutti tra la quinta elementare e la prima media perché c'abbiamo un gruppo di... di continuità e quindi questa dimensione viene verificata dal gruppo continuità che costruisce queste prove per i bambini delle quinte e delle prime medie e un altro gruppo per le terze medie e la prima superiore. Diciamo che da un punto di vista proprio della valutazione intesa in senso docimologico classico, valutativa, i ragazzi credo che sono migliorati, cioè i progetti hanno dato un esito positivo. E l'altro aspetto è il clima da un punto di vista relazionale che anche questa è una altra dimensione da valutare grazie ai progetti...

Intervistatore: Certo (34:57, sovrapposto)

Elisabetta: Cioè questo discorso che facevamo prima del senso di responsabilità di identità personale lo percepisci ecco, dalla felpa che indossano con orgoglio tanto quanto la divisa della squadra del core. Credo che aver lavorato su queste dimensioni porti a questo. poi anche l'immagine della scuola nel tessuto del... sociale. Questo è molto cambiato negli ultimi anni, straordinariamente cambiato. Al punto tale che oggi tanti genitori di altri quartieri vogliono portare i figli qua. Soprattutto per..

Intervistatore: Quindi diciamo l'impegno(ride)

Elisabetta: ha pagato sì

Intervistatore: Appaga.. paga

Elisabetta: soprattutto nei ragazzi disabili perché noi ne abbiamo.. cioè la sc... la... l'inclusione è più

Intervistatore: no sono i (sic) lascia stare

Elisabetta: Ah non sapevo se... anche io l'avevo messo silenziato. Parlando di inclusione quella dei ragazzi disabili è quella che... come dire riesco a verificare di più la soddisfazione perché poi quando c'è il disagio socioculturale il genitore è una famiglia assente e quindi non è un interlocutore. Purtroppo quei ragazzi lì stranieri mediamente... un po' per cultura, che in alcuni casi è anche una buona sana cultura perché i genitori stranieri affidano i figli alla scuola e non collaborano nel senso non partecipano alla vita scolastica siamo ante 68 come idea della scuola (sic-non?) hanno fatto i decreti delegati loro. Quindi diciamo che il polso poi della qualità inclusiva me la dà più il genitore invece del ... disabile che invece è un genitore ovviamente molto esigente e

attento e noi negli ultimi anni abbiamo avuto... dire esodo è un parolone però abbiamo avuto tanti ragazzi disabili che si sono trasferiti qua alla ricerca di un modello di scuola inclusiva (37:37)

Intervistatore: Okay. Dal suo punto di vista, mi chiedo, si potrebbe fare ... altro? Diciamo potrebbe la comunità, lo stato il .. diciamo qualcosa che vada al di là di quello che c'è già fare per ... diciamo favorire questo processo che per quanto lento comunque sembra essere... in questa scuola sembra essersi avviato. Ci potrebbero essere diciamo delle ulteriori spinte.. (sic)

Elisabetta: Due cose una non fare più riforme sulla scuola (ride)

Intervistatore: (ride) Lasciare sedimentare quello che c'è. Okay.

Elisabetta: Che ci lasciassero in pace (ride). E l'altro invece rimettere la scuola al centro perché poi insomma adesso ognuno ha le sue idee no? Però io credo che si potrebbe fare molto di più e se non si fa c'è una motivazione molto precisa. Servono più gli ignoranti che le persone colte e consapevoli no? Il suddito non è una persona consapevole cosciente e colta, il cittadino sì. E quindi temo ci sia un disegno dietro il discorso del lasciare la scuola un po' a se stessa da una parte e poi invece colpirla ai fianchi nel senso di pretendere che sia adeguata a rispondere a una serie di bisogni che sono di natura sociale e che... è chiaro che la scuola ci prova però è anche un po' appesantita poi di essere responsabile della cultura dello spreco, della cultura alimentare, della... cioè noi ci bombardano con progetti "adotta una mucca", "adotta un nonno"... Cioè la scuola non la adotta nessuno noi invece dobbiamo tirare su veramente tutto ciò che pascola qui intorno. E poi essere attenti al bullismo all'uso del cellulare, all'abuso del cellulare... insomma è... impegnativo è chiaro che tu devi fare una persona... devi educare... contribuire a creare una persona responsabile eh? Però è contribuire a creare una persona responsabile. Allora il territorio... il territorio cioè di fronte per esempio alle situazioni... per l'inclusione la scuola vive un sil.. un silenzio assordante perché il territorio non.. non riesce a dare una mano alla scuola. Una cosa che mi chiedo sempre di fronte agli adolescenti. Ad Ancona per esempio, non so in altre zone, c'è un servizio di medicina di base per curare patologie... l'influenza. Eh, non c'è un servizio di base per affrontare e sostenere il disagio psicologico dei ragazzi. Cioè perché non c'è psicologo di base e c'è il medico di base che non c'entra niente no? Eh la scuola si trova di fronte a problemi anche grossi io l'anno scorso ho affrontato una ragazza straniera che il primo giorno di scuola è rimasta a casa e si è buttata dal quinto piano, è caduta sopra un cassonetto e non è morta. E a questa ragazza stiamo cercando di dare aiuto noi con la psicologa che ci paghiamo noi, perché il consultorio non c'ha a disposizione persone in questo momento in grado di farsi carico di lei e della famiglia. I ritardi del linguaggio che partono dalla scuola elementare ... dalla scuola dell'infanzia, l'Asl non c'ha più le logopediste. I tempi di attesa per entrare in carico all'Asl sono un anno, un anno e mezzo. Il tribunale dei minori quando si fanno le denunce c'è caso che te lo fa diventare maggiorenne lo studente. Il parroco ti viene a dire se può entrare a scuola per dare la benedizione... e però ti fa le cresime quando gli pare a lui col ritiro lo stesso giorno che inizia.. ri-inizia la scuola. Cioè non c'è un dialogo inter-istituzionale con la scuola. C'è un qualche cosa che ricade sulla scuola. E poi senza parlare di quanto la scuola viene sostenuta nell'essere screditata di fronte all'opinione pubblica.

Intervistatore: Chiaro. chiaro chiaro. (42:52). Fa venir la voglia di venire in questa scuola comunque una preside (ride) (sic -una dirigente come...?). Vuole aggiungere altro a quello che abbiamo già detto?

(sic)

Elisabetta: No io aggiungere, credo di avervi dato un po' uno spaccato del mio portato anche emotivo perché per me la scuola... la scuola è... una grande risorsa perché credo nella possibilità che

la scuola possa fare agire il cambiamento di una società. È vero che la scuola da sola non ce la può fare e che siamo.. non lo dico perché sono datata, non credo, solo questo. Però, non.. non voglio fare il discorso era meglio una volta, perché non è così. Però... diciamo che ci sono tanti disvalori che hanno attecchito molto, e contrastare i dis-valori è faticosissimo. Soprattutto quando questa operazione viene condotta in solitudine (sic – quindi?) senza avere collaborazione da parte di nessuno ma soprattutto della famiglia però, lo dico anche a telecamere accese, cioè vediamo anche queste famiglie chi sono. Nel senso... che periodo storico hanno vissuto le famiglie che oggi c'hanno i ragazzi piccoli e adolescenti? Quali sono i loro valori? Io quando incontro i genitori chiedo sempre: quale posto nella vostra gerarchia dei valori occupa la scuola? La scuola viene dopo il calcio viene dopo la parrocchia viene dopo... tutto il resto. E quindi se non è per loro un qualche cosa (sic) dice e, per esempio, “a fino ad adesso non era stato bocciato mai”. Ma quando mai uno in terza media ancora è bocciato? Cioè quando lo devo bocciare? E questo è successo. Oppure si stancano, sempre poveretti, sempre giustificati su tutto questi ragazzi. E... chiami i genitori, un ragazzino si addormenta sopra il banco il lunedì mattina perché la domenica va in discoteca, c'ha il timbro della discoteca qui sopra, chiami la madre e dici guardi signora (sic -Pagoda?) lascia stare, se no questo la mattina è tonto. Arriva la signora, stivaletto bianco con le borchie, timbro della discoteca. Dici niente scusi signora ho sbagliato (ride). Volevo parlare con un'altra mamma. (ridono). Eh, è così. I cellulari. Puoi contrastare i cellulari? L'uso dei cellulari a scuola? Io sarò che in questo caso sono datata ma giorni fa mi sono fermata a contare un crocchio di ragazzi gro... grandi, nemmeno adolescenti, (sic) tutti maggiorenni. Erano quindici, erano insieme, e avevano tutti e quindici in mano il cellulare, e tutti stavano smanettando col cellulare. Vai al ristorante i genitori c'hanno il cellulare (sic) e giocano col cellulare loro. In passeggiando gli danno il cellulare. Per la cresima regalano dei cellulari di ultima generazione che son capaci di fare le riprese anche attraverso i muri... e io devo contrastare l'uso del cellulare? (sospira)

Intervistatore: Mhmm. Sì. Chiaro.

Elisabetta: Dica

Intervistatrice: No no allora una delle domande è la ... perché la... (sic) proprio il coinvolgimento dei genitori cioè nel senso lei ha detto giustamente no? Conoscere chi sono questi genitori, partire proprio dai... dai loro... loro valori diciamo. Cosa fa, ma concretamente per ... la scuola no per riuscire un po' a arrivare a questi genitori anche un po' oppositivi al..

Elisabetta: Questo... credo che sia, come lo definiscono al ministero, un aspetto che rientra nei miei piani di miglioramento. Nel senso che ho conquistato, abbiamo conquistato una grande fetta di genitore ... che erano, sono, i genitori attenti. Conquistato una fetta di genitori, che erano queste mamme straniere perché hanno cominciato a prendere fiducia nella scuola, a conoscerla e anche ad esserne riconoscenti. Eh, la fetta più difficoltosa, quella paradossalmente, più bisognosa non risponde. Non risponde, non risponde alla maggior parte delle iniziative, non vengono e c'è poco da dire e poco da fare. Abbiamo fatto anche una banca del tempo, in cui abbiamo chiesto ai genitori se erano disponibili e che mestiere facevano, che lavoro oppure che hobby praticavano, in modo tale che chiunque poteva venire a dare un contributo, dalla pasta fresca al pittore, all'imbianchino, il contadino, il nonno con l'orto. Eh poi dopo, invece c'è quella fascia grigia, che non c'è. Non c'è né se fai delle iniziative, tanto meno se fai delle conferenze, né ti metti a fare un lavoro manuale. Quella non c'è, è la più difficile da coinvolgere.

Intervistatrice: se volessimo dare una percentuale, quanti sono questi genitori...

intervistatore: attenti?

Intervistatrice: no, poco attenti?

Elisabetta: un 20%

intervistatrice: perciò si arriva alla maggior parte, però come diceva no, il progetto sarebbe

Elisabetta: eh si!

Intervistatore: quello di prendere terreno anche un po'...

Elisabetta: tanto più quello. Capito! Poi degli altri, paradossalmente, potrei anche farne a meno. Nel senso ci sono tanti ragazzi che potrebbero fare a meno della scuola per quanto riguarda i contenuti, non per quanto riguarda la socializzazione forse, però sono proprio quelli che andrebbero catturati. E quelli sono quelli più... gli irriducibili, perché non c'è attenzione, non c'è fiducia, anzi c'è disistima <<la scuola non serve a niente>> no? Poi questo pensiero incide anche sul vissuto dei ragazzi, perché se la scuola non serve a niente <<anch'io sono andato male, anch'io sono stato bocciato>>. Tra l'altro io non sono lombrosiana, però credo che ci sia una forma di nepotismo molto molto forte tra quello che ha fatto un genitore. Io ho ritrovato figli di genitori che ho avuto io a scuola e fotocopie (pausa)

intervistatrice: hm, hm, (sic) si ripete, come si dice. E un'altra domanda, ovviamente stiamo parlando della diversità, cosa porta la diversità sia come benefici, come arricchisce la scu...ma anche le difficoltà, perché lei ha detto pure il terremoto che ha portato. Perciò cosa comporta alla scuola sui due fronti, cosa dà la scuola e cosa la scuola deve fare proprio per affrontare queste...

Elisabetta: mah, diciamo che, i ragazzi, comunque fanno i conti con qualcosa che va oltre il loro specchio. E quindi vedono altri modi di essere, di esistere e di essere nel mondo, proprio no? La bambina di cui vi parlavo prima, quella che si sente normale, adesso frequenta questa scuola qui, e chiaramente i problemi sulla sicurezza fanno sì che lei, la sua classe non si possa spostare come fanno tutti gli altri nei laboratori e lei deve rimanere a piano Terra. Ecco questa potrebbe essere una mutilazione per gli altri ragazzi, no? Un limite? E invece il fatto che sta ragazza è stata accolta non è più un problema. È essere insieme a lei diversi dal resto delle classi, perché, comunque c'hanno la classe con la LIM più bella. Abbiamo trovato altri modi per compensare e gratificare quello che sarebbe stato se no un dagli all'untore perché <<per colpa tua noi siamo sacrificati qua>>, quindi e poi diciamo un po' su tutto, perché questo riguarda i ragazzi. Poi anche gli insegnanti sono anche costretti ad avere un ritmo diverso in presenza della diversità, no. Per cui non siamo nella cultura, né di portare fuori i diversi, né di farli star dentro a tutti i costi. Però a seconda dei momenti si possono fare sia l'una che l'altra cosa, ma è tutta la classe che secondo me ne beneficia, perché c'è un modo di entrare nel sapere che è un modo in cui non c'è la trasmissione del sapere, perché il sapere trasmesso è come la pioggia sull'impermeabile, scivola. Invece un sapere competente, un saper identitario, ha bisogno di avere dei tempi più lunghi e degli approfondimenti. Invece se si corre si rimane in superficie e non si scende. Il fatto che qualcuno di imponga di andare più piano rinforza l'idea della lentezza per tutti.

Intervistatrice: e questo credo sia per l'allievo, per gli studenti, ma anche per lo stesso insegnante, in un certo senso?

Elisabetta: sì sì, gli unici da educare anche in questo caso qui sono i genitori. Perché sono convinti che gli alunni stranieri fanno ritardare il programma e allora chiedono... Io ho assistito, qui sotto la composizione delle classi, i primi giorni, prima che inizi l'anno scolastico. Io uscivo e una mamma stava guardando col cellulare fotografava, poi dopo ha mandato a tutti, insomma questa è la norma, è commentava <<beh! Non ce ne sono tanti, poi nella sezione mia>> e io le ho detto <<cosa signora?>> (pausa) <<di ragazzi stranieri>>. <<ma lei crede che io faccio le classi guardando i

cognomi dei ragazzi? Ma lei non può pensare che Abdul, nato in Italia, sia in quella classe, in quanto maschio, ben educato e con una valutazione sopra la media?>> cioè io faccio le classi mettendoci tre maschi, tre femmine, i somari, i bravi, bilanciate, quindi sono delle caratteristiche che prescindono dalla cultura di origine. Ci può essere la femmina rumena straordinaria e ci può essere la femmina italiana somara. Tanto più che sono nati tutti in Italia i ragazzi che frequentano la scuola media. Però, ecco, la diversità per il genitore... e poi questa è una cosa che se ne parla a casa, a tavola. I ragazzi assorbono queste idee, tanto sono loro che eventualmente devono fare quel lavoro per sconfiggere il pregiudizio materno, se poi dopo non è così, fa comodo <<che la detto mamma, l'ha detto papà>>.

Intervistatore: io è per questo che ho fatto questa domanda, sia da quello che stava dicendo, no? Cioè che la famiglia poi rispecchia anche, poi anche in questa fascia di età, dove poi il ragazzo sente molto, assorbe molto, perciò è come vede la scuola la famiglia fa molto.

Elisabetta: fa tanto!

Intervistatore: come vede la famiglia la diversità, perciò sono contenta, quello che diceva che dobbiamo arrivare anche a questi genitori con le difficoltà che comportano, proprio per cambiar ottica, lente anche a loro, perché altrimenti no, io almeno la vedo così no? Si fa tanto anche nella scuola, però poi...

Elisabetta: questo è il pregiudizio sull'istituzione in molti casi. Quindi non riconoscere la serietà, non ric... cioè come puoi pensare che io faccio le classi mettendo, usando quel parametro lì. È come quella di tutti i bravi, di tutti gli stranieri, cioè io mi offendo quando sento... pensare queste cose, solo pensare. Cioè io sono il garante di un'istituzione educativa e sono il primo, mica faccio il politico? Sono un educatore. La mia serietà è tanta nel costruire un percorso educativo, cosa devo dimostrare che una classe è tutta fatta di stranieri perché così almeno non si contaminano, non perdo i ragazzi italiani perché sanno di essere garantiti nella loro purezza etnica (tono sarcastico).

Intervistatore: in un certo senso siamo il rispecchiamento, nel micro siamo il rispecchiamento del macro ed in un certo senso il macro rispecchia il micro, quindi diciamo è bidirezionale la percezione che si ha. È questo penso un po'....

Elisabetta: chiedo, ho proibito agli insegnanti di chiedere qualunque cosa da casa, qualunque; una volta si usava portare le risme di carta, la carta igienica nella materna, ho proibito << guai se chiedete qualche cosa>> dobbiamo cavarcela da soli, non voglio pensare di dover chiedere l'elemosina per la carta igienica, perché vuol dire che l'immagine che la scuola da di sé è un'immagine di inadeguatezza, no! <<persino la carta igienica>>, per cui chiedo un contributo volontario, chiedo un contributo a chi può darlo di 18 euro, di cui 7 euro coprono l'assicurazione e 7 euro coprono...

Intervistatore: mi sembra onesto rispetto alle centinaia di euro che si chiedono in altre scuole

Elisabetta: ci sono quelli che vengono e ti dicono che per principio, la scuola è pubblica, quindi deve essere gratuita e non danno il contributo.

Intervistatore: da rispettare

Elisabetta : da rispettare certo (ride).

Intervistatore: okay, Elisabetta.

Elisabetta: ciao arrivederci vi chiamo Grazia.

APPENDICE III. INTERVISTA AL GENITORE IRLANDESE

Interviewer: Explain--tell me what were you doing-

Interviewee: Indeed I could. I contacted the government. I was not really in detail because I was just all over the place in the last few days. I said I need to have it printed out.

Interviewer 2: Okay.

Interviewer 1: This is the research about diversity management. I don't know if they had sent this.

(0.16) **Interviewee:** Okay. They have sent—yes.

Interviewer 1: This is your money. While this is your concern to be videotaped and asked questions. That's fine for you?

Interviewee: Yes. [cross talk]

Interviewer 2: Very good. Thanks very much for this. We don't have the end and-

Interviewee: I went through all the this. This is fine.

(0.41) **Interviewer 1:** This is just a signature to say that it's okay for you to do.

Interviewee: Yes.

Speaker 3: The weather?

Interviewee: I am so used to this town. I don't really complain. [laughte

Interviewer 2: I said this to the guys. We come from Italy where it's warm and sunny at this stage.

(1.00) **Interviewer 1:** We have the illusion that we brought nice weather. For two days it was sunny but today-

Interviewer 2: You did well.

Interviewer 1: Today is a good day. (risate)

Interviewee: When it's bright. The wet weather is always something that you expect in Ireland, anyway. Is anyone from here?

Interviewer 2: Maltese, Italian Irish.

Interviewer 1: He's Irish.

Interviewee: Okay. You're probably used to telling them about the weather from here. [laughs]

Interviewer 2: Yes, I did. I always come here it's good. Whenever I come here it's good. Where do you come from yourself originally?

Interviewee: From the Gambia.

(1.36) **Interviewer 2:** Gambia?

Interviewee: Yes. I have been here for a while now. The last 15 years.

Interviewer 2: 15 years. Okay. That's a lot. How come?

Interviewee: I've traveled a lot. I've never been to Italy.

Interviewer 1: No?

Interviewee: Yes. I think only stop over. I visit a lot of European countries. I should be going there probably next month. We're doing a research for the government of the Gambia to set up a diaspora policy, also a diaspora department in the Ministry of Foreign Affairs. I'm going to interview the Gambians there. I don't know how that will turn out. It's a bit chaotic.

Interviewer 2: You work with the Gambian government here in Ireland?

(2.19) **Interviewee:** No. I used to run an NGO. Recently, I set up my own company doing consultancy. In terms of policies, evaluation, monitoring-

Interviewer 2: Very good. In NGOs?

Interviewee: NGOs but I am also an investor. My company is business and consultancy. I am down in between the lines anywhere.

Interviewer 2: Very good.

(2.42) **Interviewee:** I used to be an activist. I think I crossed the red line, so now, I'm the bad guy. [laughter] Time to make money.

Interviewer 2: I was going to say culture turned gangy. It's okay?

Interviewer 1: Yes it's on.

Interviewee: All right.

Interviewer 1: Okay. Some of these questions are kind of generic. Feel free to flash them out and answer them whatever way you feel is okay.

Interviewee: Yes.

Interviewer 2: What does diversity mean to you? (3.12)

Interviewee: I think for someone who has moved here 15 years ago and worked with the African Center as director of the finance till 2015. For me diversity is a lot of things. Mainly it's people coming together from different cultures send their views. To accommodate other people's views as well. It could be based on religion, culture, nationality and other areas of wide range of issues as well.

Interviewer 2: Probably now those kinds of different areas?

Interviewee: Yes.

Interviewer 2: As you think of the word diversity, think of the word different. What does that bring to mind, when you think a little different what's-

Interviewee: I think that everyone is different. It could be where you come from, your nationality (musica) it could be your talks about the--it could be political difference, cultural difference, religious difference. I think it's a wide range that different can be translated in to.

(3.59) **Interviewer 2:** Do you put it more in negative or hostile connotation-

Interviewee: I don't really look in to the negative things because people always have that. I look more in to positives, to see how we can actually work together as a community. That's my e-tools of work. Even in the African center and now. People talk about racism but I just say, "That's going to be there if we talk about--why can't we just have a solution to it." I look more in to positives than the negatives. If you want to work on the negatives, you won't go anywhere.

Interviewer 1: That's true. [cross talk]

(4.51) **Interviewer 2:** That's the reality-

Interviewee: I tend to turn negatives to positives. If people talk about negatives, I say but how can we actually change this around and make it positive. For me I think that varsity I'm different I always see as something positive.

Interviewer 2: Yes, they take something from our news and then –

Interviewee: Yes, yes.

Interviewer 2: Very good. Okay. In your community and in the schools specifically, what kind of different ethnic religions disabilities do you see or you're aware of?

Interviewee: Well, I think in especially here, I know the good thing I like about educate together and those I brought my sons from The Gambia just two years ago they won't have been here but I choose to be educated together a national school and primary school so my son who is here based in the fact that like religion is something that they don't - is sort of force in this school because I'm a Muslim myself and I think and I hadn't been a Catholic currently, most of the schools, people find it

very difficult to get in because of the religious aspect of them. (5.23) For me, the difference there like people coming from a different background and they're also cultural background that's how I see in schools. At times, if you want to concentrate more on those things, it can make things difficult in terms of school running but if you let people to practice what they want to do and then the schools are very clear on in terms of their policies on those areas, I think this is something that I think is more important. Yes.

Interviewer 2: What kind of religion are these? What would you see in the schools?

(6.34) **Interviewee:** Well, in the schools I think there are people who are Christians, Muslims. there're atheists and some might believe in other religions as well. Also in terms of what you mentioned earlier in terms of disability, it could be physical it could, it be a mental disability and some people have learning difficulties as well. Those are some other things that you have to bring on board in the school system.

Interviewer 2: Okay. When we think of diversity mean what positive or negative aspects this diversity bring to the school, to students, to family? What do you imagine you bring to school?

Interviewee: I think in school some of diversity in a more positive way like because if you look at this school here, there's so many nationalities, not necessarily children but where their parents come from. It'll be global. That's one thing. The languages spoken here, like most of the European languages are spoken by children here and some African languages as well. Those are positive things that you can walk on. Then I think culturally if it has a cultural celebration you even ask the students here to bring something from their country that represent whether it's food, clothing, you will see a wide range of things happening that come actually helped to go to school. On the negative side of thing, sometimes I think some of the cultural beliefs might actually hinder education. For example, the way children are fond of us at home might be something could be negative actually because is still happening in Ireland but in my previous work, I come across that children have no free will of expressing themselves because they come from some background, especially in the African community whereby the elders have the final say. You don't actually question anything. When I was growing up I wouldn't even question anything my mother or my father said. I think if I want to bring that the to my children is actually very difficult in this context as well and still some people have that. When they newly arrived from African community, they say their children are actually going out of hand because actively systems and they didn't actually realize that those things happen here. That's one of the thing. Sometimes I came across some issues I haven't seen the situation here whereby even punishment at home would be regarded as something necessary upbringing of children but these are so many things I think parents have to learn to say that actually it's better to have a dialogue and give free will to children to express themselves than actually forcing them to do something.

Interviewer 2: Still really good for everybody.

(9.28) **Interviewee:** Yes, yes. Another thing also be like growth because especially in the Islamic homes which is actually sometime it bring a discussion, maybe a debate around it, maybe a debate on the way people dress, they behave in scarfs around their heada. Some people might see that as awkward but actually that's a religious belief and people who tend to practice that. In a school setting, it might bring some confusion between especially women, girls who have certain dress code and things like that. Those are some of the things I think -- They are a bit not negative but they can be challenging as well. I don't really want to use the word negative. I think it's more positive or

challenging because there are challenging issues than negative because if they are negative, then you have to really sort them out so that they are corrected.

Interviewer 2: Something needs to be managed rather than disregarded or demonized or whatever.

(10.25) **Interviewee:** I think even the for the parents you have to conversation with them, bless you. If you have a conversation with them, I think it's something that you can resolve easily.

Interviewer 1: The parents you mean?

Interviewee: It's a changing environment. I know even myself in my previous school, not even a school set up. Sometimes parents children might have issues the way they interact with their peers or their dress code maybe have a conversation with parents to say that actually, sometimes it's better to change the parents also want the girls to wear trousers it's still happening in the school.

Interviewer 1: Yes but its something

(11.09) **Interviewee:** One day, a long dress that will come close to their knees but at least trouser will do. Sometimes I, even myself, as a Muslim I say to them actually they can wear trousers that might not be tight but a bit loose by still they can conform to the school environment than having a big long dress or something like that. Sometimes I think it's conversational that can resolve it.

Interviewer 2: Have you ever had the opportunity or the purpose of raise to speak on the diversity of this stage whether it was with the school whether it was with a teacher or whether it was in a public forum?

(11.37) **Interviewee:** I actually in the African center, my expertise is actually development education. I go to schools and colleges like teacher training colleges. Talk to them about interculturalism and integration. Diversity is something that I always talked about and then even sometimes with the guards, we do a session, the police here the guards, we do a session on diversity to talk about the issue. Sometimes, I think the way they handle thing is not knowing the cultural background of people. I've been talking about that.

Interviewer 2: Absolutely, more of an interesting -- the topic that you spoke of.

12.21) **Interviewee:** In terms of development education, I used to do a lot of walk around images and messages because when you talk about Africa for example, most of the people, first of all, they think it's one country and the second thing is that everyone is poor people live on trees, there's no good infrastructure.

Interviewer 2: That's not at all true.

Interviewee: When I think we go to school set up. I think when you look at the information in Ireland. For example, Ireland is --this might not be a debate but first of all I have a challenging question to Irish people. Ireland is never a colonial country colonizing people but I always say that Ireland has colonized people a bit. They say why do you think? As a religious thing. When you go to any African country, you will actually have a missionary from Ireland. I think the black baby syndrome came from a Catholic background that is actually brought to Ireland here is that everyone is poor they have to waste money from families and friends as Catholic priests or nuns to go back to Africa. This is what is actually translated by the NGOs as well. Every NGO is struggling that with the funding they have to put a baby malnourished starving flies in their eyes and then it's still going on. We develop a lot of training material, first of all, there's supposed to be a company called Africa also smiles. We actually acknowledge that whatever they are saying in terms of the development, poverty, disease is actually happening there but there are also good things about African countries that people don't know about. We develop that we develop a path for post-primary teachers to talk to them about the diversity that's actually happening in countries because I come from The Gambia.

Even our neighbors Senegal we are not the same, totally different languages. It's the same people but you see some are different because they are French we are English. The diversity in the African continent also is something they also need to look into. Also, I talk to teachers about diversity here or NGOs. For example, before you go to Uganda or talk about Uganda or somebody who has just volunteered. In most cases, that's what we see. An Irish volunteer who has been in Uganda for two years and calls them an expert of Uganda. Why is it that there are no Ugandans in Ireland that they can bring to forms or even the media in RTE when there are issues in countries they don't actually look into the Africans living in Ireland. That's diversity they need to look into. Bring a Gambian to talk about Gambia than an Irish person who lives in Gambia for two years can never be an expert, on the contrary. Those are some of the diversity they need to look into. Then maybe for administration like the gut, sometimes there are cultural issues at home. In most cases, for example in the Gambia, always the notion is that the man is the head of the family and you have a family brought together even though there's a husband and wife, but that relationship has been there. They developed them before they come to Ireland and all of a sudden, there's a problem in the household. Before the guards even know these cultural differences and the way the norms are, they just go in or the social care workers try to take the children from them and all those things without knowing what is actually happening to them [crosstalk] Yes. Those are the areas that I've been working on for sometime. At the moment, I sit on the RTE listeners panel. It's a national broadcaster.

Interviewer 1: RTE?

(15.57) **Interviewee:** Yes. It's a national broadcaster television and radio station here. They have 15 committee members to advise them as listeners on their programs. I'm one of those and I work in a diversity group to look into. First of all, get, for example black people reading news or even the face of the television, also the journalist and people who are actually in the program because they are all white at the moment. I think they have only one Polish person there who is actually at the background. You don't actually see on the news screen.

Interviewer 2: Producer in the background?

Interviewee: Yes but recently we had one Nigerian-Irish who is actually in the RTE (sic) of channel doing a program. This is something that I'm working on and I developed a questionnaire. Actually, I think last two days I wasn't there, but they went to the Ploughing Championship to ask people about what do they expect RTE to change? Those are some of the things I'm doing in terms of diversity working group in RTE.

Interviewer 2: You've actually answered the questions because you've been involved in projects (sic) extremely involved in projects. Is there a big distinction between English culture with the Gambia or Zimbabwe, Senegalese or French country when they come here as a big (sic)

Interviewee: Yes. I (sic) 52 years in the African (sic) and I still do work with them. Even the whole of yesterday, (sic) couldn't be here. I had to have meetings with the board to look at some of the policies. It's very different because, like in the continent, it's just like you are talking about Europe. Even the European Union. You can see the dynamics even in the European parliament or the European Commission. It's the same thing on the continent as well. Like the francophone and the anglophone. Even if you look at the languages, forget about the countries itself, it's totally different because unfortunately, there's not French person here, but the French people never left Africa. They are still there because the French countries in Africa are still colonized. They have their independence, but let's just say it's in books, but they are still French because they can't do anything without going to the French government to ask for permission. Then the dress code, communication

is still the same so you can see. I come from an anglophone country. When I talk to French African counterparts is always, you can see the language. I travel a lot in Europe and the African continent this year, working with the diaspora but also policies related to diaspora engagement in African countries. I've been to African Union meetings. I was in Zambia, I was in Mali last year, but you can always see that when it comes to decision making, especially if you have a French government representative, you have the anglophone and the francophone, they always look at the French. Whatever they said, they have to look at the French. The anglophones will say, "No, we'll do this thing this month or something" and the French will say, "Oh, hang on a minute. We'll just have to take time." The taking time is that they need to consult their government, it's not actually their government, but they need to consult the French because I was in Mali, it's a rampant process, which is a regional meeting of Europe and African continent, mainly the West African countries. They have it in every country and the last one was last year, I think in June the summer, probably around June, July in Mali and there were co-chairs, the French and the Malians. I was facilitating the team. I just actually turned around to the French guy who is actually from the Ministry of -- politically, it's not correct for me to say those things, but it's one to one I said, "I think it takes a long time for decisions to make by the francophone so you have to let them do their." one thing and he was just black and he said, "Remember, but you see this is high-level thing" because we were actually discussing and then the French passing and the Malian sitting at the table co-chaired it but whatever the Malian said he look at the French guy and he has to make the decisions on what to say and what to do on the program but diversity is always there and then you can see it, languages, the food people eat, the clothing, the way they respond to each other and diversity impact even the way people speak. Like some with loud voices and some with low tune. You have to really know this balances working with them. Sometimes if you're not actually put yourself in trouble. Then the relationship between men and women as well in subconscious are totally different. When you're forming groups, you cannot actually say that "Okay, we have to have 50, 50" or something like that. I think you need to have several separate groups talking to each other. That's what I normally do, men talking to each women talking to each other and then I bring them back on a table whereby you have a group formation. If it is 10 members, you have five, five but before that you cannot just impose the women that we have to have five representative they say, "Well, we empower our men to do this." I say it's not about empowering the men to do this but you have to explain to both sides different. Diversity is actually something that is--

Interviewer 2: As you travel back and forth to the Gambia how is diversity managed there in schools in different areas?

(21.32) **Interviewee:** I think Gambia is very interesting country in the sense that there's about eight major languages and probably maybe 10 or 15 but first of all, in terms of the-- the government makes sure everyone is inclusive. Our news is read in eight languages in a day.

Interviewer 2: Eight?

Interviewee: Eight, in the Gambian radio and televisions service because you have the-- it's divided. English is the first language and then followed by three other languages in the afternoon and then in the evening there's four other languages and it's the same. The languages are totally different.

Interviewer 2: It's in different languages.

Interviewee: Yes for everyone.

Interviewer 2: How long does it take?

Interviewee: For example, in the one o'clock news it would take probably like two hours.

Interviewer 2: The old news.

(22.28) **Interviewee:** 30 minutes slots to each presenter is like two hours, in the evening it's the same thing. But most Gambians can speak two languages, if you miss the afternoon news you can catch up in the evening.

Interviewer 2: Strange. That's one thing.

Interviewer 1: You're right in a certain way when you're speaking of Africa you can't expect it -- there's so much [laughs] [crosstalk]

Interviewee: If I look at the Gambia like that, in Nigeria you have nearly 150 tribes, languages.

Interviewer 2: In Nigeria?

Interviewee: In Nigeria. Gambia alone as you mentioned like Gambia is 94% Muslims like Islam and then minority are Christians but you don't actually see that when you go to the Gambia because people are -- there's intermarriages and then it's actually against the law in the Gambia to talk about religion because we found that in some countries, religion has brought a lot of problems. What we decided is actually against any religious-- if you criticized Christianity as a Muslim, you can be sent to jail for that and the Christians wouldn't do the same thing. There are people who are atheist as well. They would believe in the traditional African religion as well. You actually recognize that. I think Gambia is one of the countries that celebrate more public holidays than anywhere in the world. Because we celebrate all the Muslim public holidays and the Christian one. Sometimes in a week, you can have two public holidays.(risate).

Interviewer 2: That's a very [laughter] [crosstalk].

Interviewee: That's kind of the diversity as well. Then the school system, we have a uniform system in all primary schools and high schools. Then also is that they introduced that for everyone to be equal because like even--- and there's a question around that sometimes it depends. In some schools, the Muslims will have long skirts up on their knee and then Christians are allowed to have short ones. You have to accommodate these things in schools as well and when it comes to games, they make sure that they accommodate everyone. In terms of languages as well, conferences takes forever for Gambia because you have to translate that at least maybe three languages depending on the people in the room. It's very difficult things take slow but you have to really accommodate people as well and I think diversity in the sense that recently we have also seen. that women have taken development roles. The government have decided that, actually the vice president of the country is always going to be a woman and that some ministerial positions are given to women as well.

Also, in terms of village development committees because we have this centralization system, most of the villages, they have a committee responsible for the development of the village. Most of the chairpersons will be women as well. Diversity is something that's managed, but I think it takes time. All these things have taken a long time for people to actually recognize as-

Interviewer 2: Changes, changes.

Interviewee: Yes.

Interviewer When it comes to school, community and national level here, what do you think could be done to foster better diversity?

(25.50) **Interviewer 1:** And to widen (sic)

Interviewee: In Ireland one of the thing is that I found it very difficult and I have done a lot of work on that and I'm still in touch with people. First of all, the teachers from (sic) background. It's very, very difficult.

Interviewer 2: Teachers?

Interviewee: Teachers. It's actually going to come and I'm planning a conference. I know some of my friends who are PhD students in teacher colleges and some of the colleges. I still go to do these diversity and integration lectures in teacher colleges every year. I think they're starting soon. Normally I do them in September, October. But I would love to see teachers in primary schools coming from a diversity background. The only difficulty is that there's so many people here from African countries who have been teachers before. They cannot delve into the teaching because they have to have Irish as a language. You won't have that unless you go to a college. Students that are in colleges now, after they graduate to actually go to teacher colleges or people who are doing their leaving cert, when they finish, to go to teacher training colleges because that will bring the diversity. Is there any incentive for them? That's one thing we have to look into because I think it's very difficult. Some of them are coming here when they're grown up already. I have a son who is sitting leaving cert next year and then he won't actually do Irish. I said to him- [crosstalk]

Interviewee Yes, he's only two years but I was actually even pressing him that probably it is something that he should try to learn. I think those ones who were born here or came here in very early ages and start their primary school education, this is an encouragement for them. Also, I think there's a (sic) mechanism. I didn't know that until recently that people who have been teachers can actually teach in secondary schools and they don't need Irish. There's a way they have to get some maybe in-service course or something like that. (27.30) We are actually trying to work on that. I think having teachers is one thing into schools but I've seen even school assistants, people who help in schools especially here. I met a guy. I think he's from Nigeria- [crosstalk]

Interviewee: Yes. He's actually working with the school and that's a new thing as well. I think they need to keep that going Parents Teachers Association.

Interviewer 1: I don't think that's (sic)

Interviewee: I'm a member of the board of governance here, which is actually good. Very few people are actually doing that. It's not a matter of schools not wanting people to come, I think it's more of people to volunteer. To be available to do that. It's only that I'm saying to the Africa Center to actually start looking at that. Maybe talk to their committees, just afford to be in the Parents Teachers Association but also to make themselves available to be in school's board management as well. I think those things, we'll have to do that. But in saying all these we are not going to wait for the schools or the Ministry of Education to do it because they are not going to do it.

We have to do it ourselves. I found that sometimes, minorities puts in things, work and wait for people to do it for you. The Department of Education has diversity strategy or something like three years ago. I actually sent something to them. It was never acknowledged but anytime I go to meetings at a Ministry of Education office I always say to them, "I sent you something and you never get back to me." I spoke to the minister. I said, "I've been meaning to work here." I think the

challenges are there but we can go over that. An island will never change to the '60s or '70s white Irish that will never happen. I think this is one thing I said to Irish people, it frightened them I said to them, "But we are here. We're not going anywhere and our children are going to be here. You either like it or not, these are the people who are going to struggle with your sons and daughters. We need to actually be open to each other and see that Ireland will never go back into those days anymore. You're going to see more black people. You're going to see more mixed race. You're going to see diversity from other European country. It's better we actually put policies in place." I think that's where we-

Interviewer 2: It's a big old institution and I guess in the UK, a lot of people coming from Africa and Jamaica from the '40s, '50s in Ireland through the last 20, 30 [crosstalk]
(30.31)

Interviewee: Yes, yes. It's new, but I think it's better to walk with a new than wait until it's too late. We don't want to go -- for example. the French system of ghettos or all these things. I think this is the time now we need to prepare for something in place.

Interviewer 2: 100%. From the questions that we've asked, is there anything else that you'd like to contribute or anything that we've jogged your memory now. Anything else you might think or even you want to say?

Interviewee: Yes. In terms of the educational system, I think Ireland, maybe this is happening now but also look into all the schools systems as well. I travelled a lot, especially in Finland. I think one of the things about Finland, they always said about their educational system is fantastic. It is something that I think people need to look into why other school systems are better and see how they can bring them out. Things have changed here in terms of continuous assessments. There's no really force about examinations and stuff like that. That's changing. Also, I still think in terms of diversity or even getting new things into schools something they can look into as well. I'm not sure about the Italian model of education. I used to have Italian students in touch with me. Actually, the education system is forever anyway. [laughs] The American system, I think people pay so much money and they are already indebted before they even qualified for a second degree. In Ireland, we are fortunate. That's not the case here. I think there's a lot of help around education. I think they need to look at the Finnish model. I don't know whether they have changed it, but education in Finland is actually free, even after PhDs if you're a citizen or resident in the country. Maybe do some other things. Actually, it's an encouragement and also limit the burden on the parents or the students themselves.

Interviewer 2: The general (sic)

Interviewee: Yes.

Interviewer 2: Okay, questions?

(33.04) **Interviewer 1:** Actually, you mentioned everything I have going like this because I'm pretty much with you regarding the teachers, regarding the parent's association and also policies obviously.

Interviewee: Yes. I don't get education is the first step for everyone to grow. When it is hampered or it has difficulties, it actually contributed a lot in people's personal development. I never got an opportunity. I got all my education here when I came here. Actually, I c

I went to primary school. I don't even have books. I have to write with a chalk on a board when I was four in Okia. Lack of chairs, you sit around a table like four people one table. I've seen that

even now things has changed so much. When I go to the Gambia, they're using computers in classrooms and I say, "Wow, this is - [crosstalk]

Interviewer 2: It's interesting..

Interviewee: Gradually it takes. I'm sure Ireland has also come a long way, that's still a lot. I would like the educate to get a systems in education and I hope they could have more schools for the Christian brother or other denominations as well. [laughs] Hopefully.

Interviewer 2 Okay (sic) is good..

APPENDICE IV. Sheet-form (compilato dalle segreterie delle scuole)



Date:			
Tutor	PAOLA NICOLINI		
PhD Candidate	MATTEO PAPANTUONO		
Research Project Title	Diversity management in the school		
SCHOOL DETAILS			
Name of the School	Fax		
School Code	e-mail		
address	website		
City	Phone Number		
	Year of school construction		
SCHOOL PREMISES			
Laboratories: (YES)	(NO)	Type of laboratories	
Architectural boundaries	(YES)		(NO)
Number of classes			
The level of Maintenance of the school	Poor, Adequate, Good, Very Good, Excellent		
INSTRUMENTS			
Special learning/teaching material for diversity			
Equipment learning/teaching for diversity			
PROJECTS			
School Project			
Implemented Institutional Project:			
Community: Title:.....	Initiated.....	Meant for (who).....	Ref.....
Regional: Title:.....	Initiated.....	Meant for (who).....	Ref.....
National: Title:.....	Initiated.....	Meant for (who).....	Ref.....
European: Title:.....	Initiated.....	Meant for (who).....	Ref.....
Erasmus.....			
Erasmus Plus.....			
Other:.....			



NETWORK-COLLABORATIONS TWINNING			
With other local and/or foreign schools			
(Institute name).....	Type of Institute.....		
(Institute name).....	Type of Institute.....		
(Institute name).....	Type of Institute.....		
With local and/or foreign University.....			
.....			
With other learning Institutions.....			
.....			
Associations/foundations.....			
.....			
Do you give support to other institute? (YES) (NO)			
INSTITUTE STUDENTS (**)			
Gender	Male.....	Female.....	Tot.....
Other nationalities	Tot.....		
Other races	Tot.....		
With economical problems	Tot.....		
From other regions	Tot.....		
Other ethnic groups	Tot.....		
With disabilities	Tot.....		
Learning difficulties	Tot.....		
Special needs	Tot.....		
other certifications	Tot.....		
Gifted	Tot.....		
	Specify:		
		
		
		
Other religions	Tot.....		
Coming from e.g foster/group homes, fostering families, juvenile detentions centre or other with particular certifications	Tot.....		
	Tot.....		

Gender	Male	Female	Tot
Other nationalities	Tot		
Other races	Tot		
With economical problems	Tot		
Other regions	Tot		
Other ethnic groups	Tot		
With Disabilities	Tot		

CLASS UNDER OBSERVATION			
Gender	Male	Female	Tot
Other nationalities	Tot		
Other races	Tot		
With economical problems	Tot		
From other regions	Tot		
Other ethnic groups	Tot		
With Disabilities	Tot		
Learning difficulties	Tot		
Special needs	Tot		
other certifications	Tot		
Gifted	Tot		
Specify:			
.....			
.....			
.....			
Other religion	Tot		
Coming from e.g foster/group home, fostering families, juvenile detention centre or other with particular certifications	Tot		
Tot			
OTHER DATA			
relative to the previous year from the class			
Behaviour/conduct mark	marks 9-10	=	%
	marks 7-8	=	%
	marks 6	=	%
	Insufficient	=	%
Average mark	marks 9-10	=	%
	marks 7-8	=	%
	marks 6	=	%
	failed	=	%
Absenteeism	100% hours presents	=	%
	75% hours presents	=	%
	50% hours presents	=	%
	under 50% hours of presents	=	%
Drop Out from the class			

OTHER DATA			
relative to the previous year			
Behaviour/conduct mark	marks 9-10	=	%
	marks 7-8	=	%
	marks 6	=	%
	Insufficient	=	%
Average mark	marks 9-10	=	%
	marks 7-8	=	%
	marks 6	=	%
	failed	=	%
Absenteeism	100% hours presents	=	%
	75% hours presents	=	%
	50% hours presents	=	%
	under 50% hours of presents	=	%
School Drop Out			
Gender	Male	Female	Tot
Other nationalities	Tot		
Other races	Tot		
With economical problems	Tot		
From other regions	Tot		
Other ethnic groups	Tot		
With disabilities	Tot		
Learning difficulties	Tot		
Special needs	Tot		
other certifications	Tot		
Of other religion	Tot		
Coming from e.g foster/group home, fostering families, juvenile detention centre or other with particular certifications	Tot		
Tot			
INSTITUTE TEACHERS			
Gender	Male	Female	Tot
Other nationalities	Tot		
Other races	Tot		
With economical problems	Tot		
From other regions	Tot		
Of other ethnic group	Tot		
With Disabilities	Tot		
OTHER FIGURES OF INSTITUTE			
Gender	Male	Female	Tot
Other nationalities	Tot		
Other races	Tot		
With economical problems	Tot		
From other regions	Tot		
Other ethnic groups	Tot		
With Disabilities	Tot		
OTHER SCHOOL STAFF			

Gender	Male.....	Female.....	Tot.....
Other nationalities	Tot.....		
Other races	Tot.....		
With economical problems	Tot.....		
From other regions	Tot.....		
Other ethnic groups	Tot.....		
With disabilities	Tot.....		
Learning difficulties	Tot.....		
Special needs	Tot.....		
other certifications	Tot.....		
Of other religions	Tot.....		
Coming from e.g foster/group home, fostering families, juvenile detentions centre or other with particular certifications	Tot.....		
CLASS TEACHERS			
Gender	Male.....	Female.....	Tot.....
Curricular	Tot.....		
LSAs	Tot.....		
	<ul style="list-style-type: none"> • degree (in) and specialization (in) • degree (in) without specialization • without a degree but specialization (in) • without degree, without specialization..... 		
Educators/Facilitator	(YES) (NO)		
OTHER FIGURES IN CLASS			
Gender	Male.....	Female.....	Tot.....
Other nationalities	Tot.....		
Other races	Tot.....		
With economical problems	Tot.....		
From other region	Tot.....		
Other ethnic group	Tot.....		
With Disabilities	Tot.....		

(**) The cited diversities can be found:
R.E. Slavin, 2005 ed 8, *Educational Psychology : Theory and Practice*, Pearson Education, Upper Saddle River (USA)

Foto 1. Parte del consiglio di classe della classe seconda della scuola irlandese



Foto 2. Attività mensili della scuola irlandese

 THEMED CALENDAR 2017-2018		
<p>SEPTEMBER</p> <p>BELONGING AND FRIENDSHIP</p> <ul style="list-style-type: none"> European Day of Languages Friendship Week International Day of Peace 	<p>OCTOBER</p> <p>DEMOCRACY</p> <ul style="list-style-type: none"> Student Council Maths Week EU Code Space Week World Food Day World Teachers Day 	<p>NOVEMBER</p> <p>EQUALITY</p> <ul style="list-style-type: none"> Science Week (STEM) College week Ethical Education Conference Universal Children's Day
<p>DECEMBER</p> <p>DIVERSITY</p> <ul style="list-style-type: none"> Abolition of Slavery Day World Human Rights Day 	<p>JANUARY</p> <p>HUMAN RIGHTS</p> <ul style="list-style-type: none"> Young Scientist Holocaust Memorial Day 	<p>FEBRUARY</p> <p>THE ENVIRONMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> Fair Trade Fortnight World Day of Social Justice Darwin Day International Mother Language Day
<p>MARCH</p> <p>MENTAL HEALTH</p> <ul style="list-style-type: none"> International Day of Happiness Irish Week World Wildlife Day Tree Week International Women's Day World Water Day 	<p>APRIL</p> <p>RELATIONSHIPS</p> <ul style="list-style-type: none"> World Autism Awareness Day World Health Day Digital Arts Week World Book Day 	<p>MAY</p> <p>HEALTHY LIVING</p> <ul style="list-style-type: none"> World Press Freedom Day International Day against Homophobia and Transphobia

Foto 3. Visita della scuola irlandese con la dirigente



Foto 4. Lezione speciale nell'orto della scuola di Ancona



Foto 5 . Cartellone delle attività organizzate nella scuola anconetana

TUTTI I COLORI DELLA SAVIO



Foto 6. Cartellone della scuola maltese



Foto 7. Cartello dietro la porta di uno dei bagni maltese



Foto 8. Cucina della scuola maltese



Foto 9. Liberatoria per la videoregistrazione

Interview Consent Form

I have read the information presented in the information letter about the research being conducted by Dott. Matteo Papantuono of the Department of Human Sciences at the University of Macerata, Italy. I have had the opportunity to ask any questions related to this study, to receive satisfactory answers to my questions, and any additional details I wanted.

1. I agree to be interviewed for the purposes of the student's dissertation.
2. The purpose and nature of the interview has been explained to me, and I have read the information sheet as provided by the student.
3. I agree that the interview will be video-recorded.
4. Any questions that I asked about the purpose and nature of the interview and dissertation have been answered to my satisfaction.
5. I am also aware that excerpts from the interview may be included in this dissertation, with the understanding that the quotations will be anonymous.
6. I was informed that I may withdraw my consent at any time without penalty by advising the researcher.

Name of interviewee Joane Sweetman

Signature of interviewee Joane Sweetman

Date 26th Sept '17

I have explained the project and the implications of being interviewed to the interviewee and I believe that the consent is informed and that he/she understands the implications of participation.

Matteo Papantuono
Ph.D candidate

Foto 10. Appunti di uno degli osservatori presi nella scuola italiana.

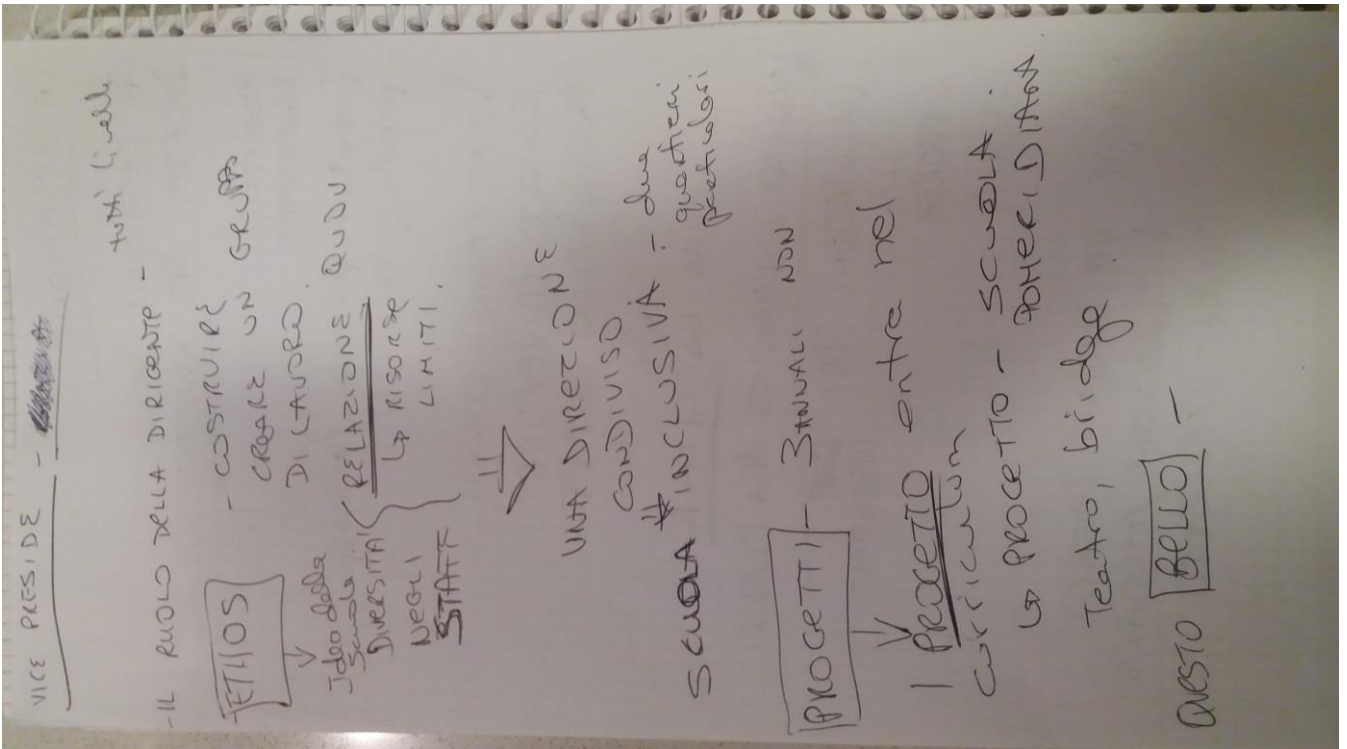
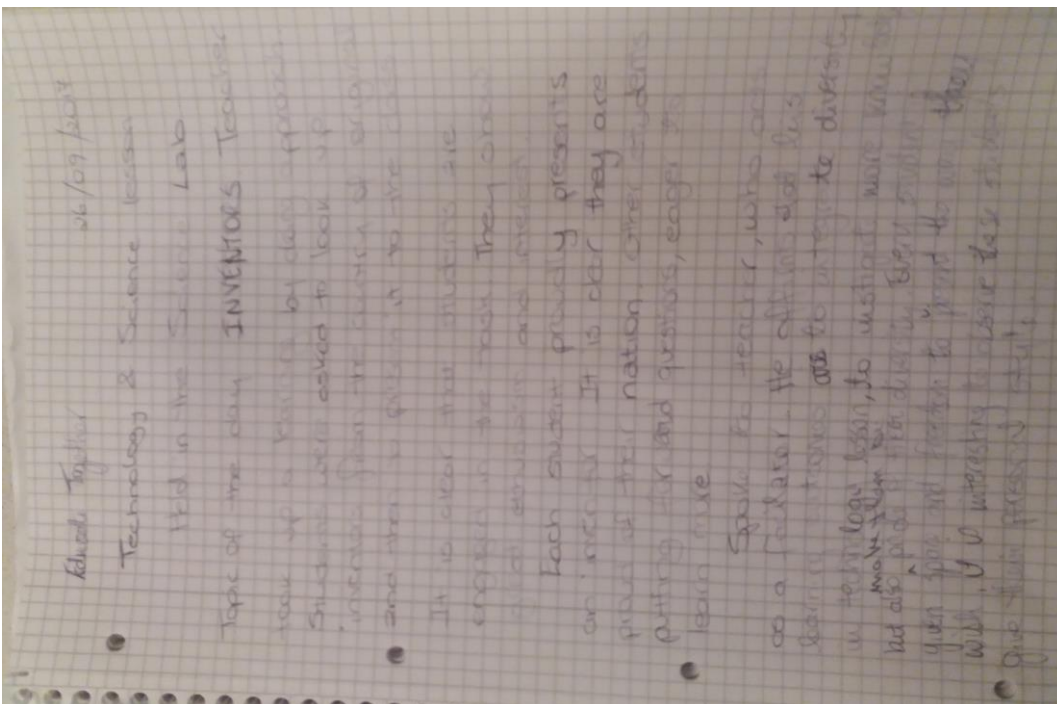


Foto 11. Appunti di uno degli osservatori presi nella scuola irlandese



GLOSSARIO

a.s.: anno scolastico

AFAM: Alta Formazione Artistico e Musicale

AID: Associazione Italiana Dislessia

ALP: Programma di Apprendimento Alternativo

ALP+: Learning Program Plus

BES - Special needs: Studenti con Bisogni Educativi Speciali

DEIS: Delivering Equality in Schools

DES: Departement of Education and Skills

Dipartimento dei Servizi agli studenti (SSD)

DSA o Learning Difficulties: Disturbi Specifici dell'Apprendimento

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EPSEN Act (2004)

GLBT: Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender

Health information and Quality Authority (HIQA)

IB: International Baccalaureate

IBO: Organizzazione baccalaureato internazionale

ICD: International Classification of Diseases

ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health

IeFP: Istruzione e Formazione Professionale

IGCSE: International General Certificate of Secondary Education

ITP: Piano di Transizione Individuale

ITS: Istituto Tecnico Superiori

Learning Support Center: Centro per rafforzare gli apprendimenti

LSA: Learning Assistent Support

MAP: Making Action Plan

MCAST: Malta College of Arts Science and Technology

MIUR: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Moderating Panel (SMP)

N.S.O.: National Statistical Office

National Curriculum Framework, costruito sulla base del NMC

NCSE: National Council for Special Education

NEET: Not in Employment, Education or Training

O-level: Livelli Ordinari

Obiettivo SMART: Obiettivo Specifico, Misurabile, Acquisibili/realizzabile, Realistico, Temporizzabile

OCSE: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico

OMS: Organizzazione Mondiale della Sanità

ONG: Organizzazione Non Governativa

PA: Pubblica Amministrazione

P.A.I: Piano annuale per l'Inclusività

PEI o IEP: Programma Educativo Individuale

PEP: Piano Educativo Personalizzato

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study
PISA: Program International Student Assessment
Resource Centres: Scuole per studenti con gravi disabilità fisiche
RRI: Research Responsible Innovation
SAT: Scholastic Aptitude Test
SEBD: Social Emotional Behavior Difficulties
SEN: Special Educational Needs
SENO: Special Educational Needs Organizer
SHRM: Strategic Human Resource Management
sic: parola o frase incomprensibile
SNA: Special Needs Assistant
Special Education Support Service
SpLD: Specific Learning Difficulties
SSP: Scolastic Support Program
TIMSS
UE: Unione Europea
USP: Ufficio Scolastico Provinciale
USR: Ufficio Scolastico Regionale