

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Corso Di Dottorato di Ricerca in
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

CICLO XXX

Analisi delle concezioni sulla diversità culturale tra teoria e pratica in educazione

Una ricerca-azione

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Giuseppe Milan

Dottoranda: Lisa Bugno

*Bisogna assomigliare alle parole che si dicono.
Forse non parola per parola, ma insomma ci siamo capiti.*
Stefano Benni

*Le piccole cose hanno la loro importanza:
è sempre per le piccole cose che ci si perde.*
Fedor Dostoevskij

*I don't know where I'm going from here
but I promise it won't be boring.*
David Bowie

Indice

| | |
|---|------------|
| Abstracti in italiano. | 8 |
| Abstract in inglese. | 10 |
| 1. Lo stato dell'arte ed il quadro problematico. | 13 |
| 1. L'attualità dei contesti multiculturali. | 14 |
| 2. L'attualità dei contesti multiculturali nella scuola italiana. | 18 |
| 3. L'intercultura nei documenti ufficiali. | 26 |
| a. Il livello internazionale. | 26 |
| b. Il livello nazionale. | 27 |
| c. L'intercultura nelle Indicazioni nazionali per il curriculum. | 34 |
| d. Le fasi dell'intercultura. | 36 |
| 4. La teoresi interculturale. | 38 |
| a. Dell'interculturale, aggettivo dai tre assi. | 39 |
| b. Della pedagogia interculturale, interprete trasformativa della multiculturalità. | 41 |
| 5. Finalità e direzioni: incontri, distanze e spazi interculturali. | 43 |
| 6. La <i>mission</i> delle scuole: <i>piccoli mondi</i> di intercultura. | 45 |
| 7. L'educazione interculturale in pratica. | 46 |
| 8. Dal progetto interculturale alle azioni educative e didattiche: le opportunità per allenare lo sguardo. | 48 |
| 9. Essere educatori interculturali: piani di riflessione. | 50 |
| 2. Tra teoria e pratica in educazione. | 55 |
| 1. Una precisa scelta di prospettiva. | 55 |
| 2. Del profilo epistemologico della pedagogia, fondamento del disegno di ricerca. | 56 |
| 3. Dalla teoria all'azione educativa: i passaggi del percorso e la necessità di un modello. | 58 |
| 4. Il Modello in Pedagogia: giustificazione e guida dell'azione educativa. | 61 |
| a. Piano antropologico. | 63 |
| b. Piano pedagogico: la definizione del progetto pedagogico. | 64 |
| c. Piano pedagogico: la determinazione del progetto educativo. | 66 |
| 3. La costruzione del disegno di ricerca. | 71 |
| 1. L'individuazione dei problemi. | 71 |
| 2. La definizione delle domande di ricerca. | 77 |
| 3. Dalle domande agli obiettivi di ricerca. | 79 |
| 4. Una ricognizione bibliografica per mappare le ricerche nell'area di interesse. | 81 |
| 5. Una ricerca, due livelli di indagine. | 88 |
| 6. Il disegno della ricerca: componenti, tempi e procedure. | 91 |
| 7. Un passo oltre: il cambiamento nella ricerca in educazione. | 100 |
| 4. Per un costrutto teorico giustificato ed indagabile. | 105 |
| 1. Gli atteggiamenti in letteratura. | 105 |
| 2. Le credenze. | 114 |
| a. Una premessa. | 114 |
| b. Le credenze in letteratura. | 115 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 3. | Le concezioni: un costrutto pedagogico..... | 121 |
| 5. | I contesti coinvolti..... | 123 |
| 1. | La realtà multiculturale nel padovano..... | 123 |
| 2. | Padova e W..... | 126 |
| 3. | Gli Istituti Comprensivi coinvolti..... | 128 |
| a. | L'Istituto α | 130 |
| b. | L'Istituto β | 131 |
| c. | L'Istituto γ | 133 |
| d. | L'Istituto δ | 135 |
| 4. | Un campione in divenire..... | 137 |
| 6. | Le interviste..... | 141 |
| 1. | Tipologia di intervista selezionata per la ricerca..... | 141 |
| 2. | Costruzione della traccia..... | 143 |
| 3. | Pilota..... | 145 |
| 4. | I partecipanti..... | 147 |
| 5. | Somministrazione dell'intervista..... | 148 |
| 6. | Verso l'analisi..... | 149 |
| 7. | Ragioni e caratteristiche del sistema di codifica..... | 150 |
| 8. | L'utilizzo degli strumenti per la codifica..... | 154 |
| 9. | Presentazione dei risultati dell'analisi dei dati..... | 162 |
| a. | I codici..... | 162 |
| b. | Le Famiglie descrittive..... | 167 |
| c. | I Codici co-correnti..... | 196 |
| d. | Le famiglie trasversali..... | 197 |
| 10. | Riflessioni ed implicazioni per gli altri <i>step</i> della ricerca..... | 200 |
| 7. | Le osservazioni..... | 203 |
| 1. | Perché l'etnografia..... | 203 |
| 2. | Le scelte metodologiche..... | 206 |
| 3. | Le note etnografiche..... | 214 |
| 8. | L'analisi documentale..... | 223 |
| 1. | I materiali raccolti..... | 227 |
| 2. | Per una lettura critica dei dati raccolti..... | 231 |
| a. | Strutturazione del testo..... | 231 |
| b. | Collocazione rispetto al curriculum..... | 234 |
| c. | Relazione dei documenti raccolti con le osservazioni..... | 235 |
| 3. | Riflessioni ed implicazioni..... | 238 |
| 9. | Il focus group..... | 241 |
| 1. | Uno strumento poliedrico e versatile..... | 241 |
| 2. | I tre attori coinvolti..... | 244 |
| 3. | La pianificazione degli incontri..... | 247 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 4. | Il sistema di analisi e utilizzo del <i>software</i> . | 253 |
| 5. | Analisi dei dati. | 255 |
| a. | I codici: le concezioni nelle interviste e nei focus group. | 256 |
| b. | Le famiglie descrittive: la riflessione sul proprio lavoro. | 261 |
| 6. | L'attenzione sugli esiti | 270 |
| 7. | Impressioni delle partecipanti | 275 |
| 8. | Riflessioni sul percorso. | 277 |
| 10. | Conclusioni: approdi, ancoraggi, ritorni e nuove destinazioni. | 279 |
| 1. | Dal piano teorico a quello empirico, passando per Modello e progetto: una sintesi. | 279 |
| 2. | Le risposte alle domande di ricerca. | 280 |
| 3. | Dal piano empirico, il ritorno a quello teorico. | 282 |
| 4. | Precisazioni e puntualizzazioni. | 283 |
| 5. | Riflessioni ed implicazioni. | 284 |
| 11. | Bibliografia | 289 |
| 12. | Allegati | 307 |

Abstracti in italiano.

«Gli autori che si sono occupati di pedagogia interculturale, la descrivono come un irrinunciabile *fil rouge* che dovrebbe condurre le consapevoli pratiche di educatori ed insegnanti. Irrimediabilmente, però, le teorie di questi stessi autori non si traducono fedelmente nelle disparate rappresentazioni della vita reale, ma rimangono scritte in intriganti e stimolanti sceneggiature che solo rari, abili ed illuminati attori, riescono a mettere in scena, abitandole con nitida cognizione di causa. Che cosa rende questi attori in grado di intercettare contemporaneamente la profonda natura delle teorie, di leggere in modo chiaro il contesto in cui operano e di tradurre tutto ciò in pratiche incisive? E, al contrario, che cosa fa sì che, in altri casi, teorie e contesti non vengano interpretati in modo da risultare una piacevole composizione? La nostra ipotesi è che tra gli ingredienti che compongono tale raffinata ricetta vi siano le concezioni degli insegnanti e che quelle relative alla diversità giochino un ruolo sostanziale nel dipanarsi della vita scolastica dei diversi attori. Infatti, è necessario sottolineare “come l'azione educativa sia legata alla coerenza tra gli intenti che persegue e la loro realizzazione pratica, chiamando quindi in causa il problema della mediazione tra questi due passaggi logico-procedurali” (Agostinetto, 2013, p. 16). È proprio in questa operazione di lettura e traduzione che noi pensiamo accadano degli “errori”: occorre specificare che ci si riferisce, in questo contesto, a degli “errori che non sono percepiti come tali [...] [e che, dunque,] difficilmente hanno la possibilità di essere esplicitati e assunti criticamente dalla persona che li compie” (Agostinetto, 2014, pp.73-74). La domanda che ne sorge assume, di conseguenza, un colore quasi retorico: dove poggiano tali errori? L'ipotesi è che alla base vi siano delle *logiche irriflesse* rispetto alle concezioni degli stessi insegnanti. Pertanto, l'attenzione per quanto riguarda la scelta del focus di ricerca si è concentrata sulla relazione tra le concezioni rispetto alla diversità e le scelte pedagogiche degli insegnanti. Ciò determina una specifica attenzione orientata sul piano teorico: infatti, dopo una prima ricognizione bibliografica, è emersa una molteplicità di termini utilizzati dagli studiosi per riferirsi a concetti molto simili tra loro che richiede un lavoro di analisi e sistematizzazione volto a chiarire e specificare le diverse accezioni dei concetti, per proporre una riflessione significativa sul piano pedagogico». (Agostinetto & Bugno, 2016, p. 148-151).

Inoltre, si è proceduto sul versante empirico: ritenendo fondamentale il nesso ricorsivo tra teoria e pratica sulla base di un approccio modellistico e assumendo a propria guisa un modello epistemologico particolarmente utile (Dalle Fratte, 1986, 2004), si sono indagate le caratteristiche della relazione tra la teoria pedagogica e le concezioni negli insegnanti. L'ambito contenutistico è stato quello della diversità in prospettiva interculturale, sfera preliminarmente identificata e giustificata sul piano teorico, perché sia riconoscibile su quello empirico.

Riguardo al livello empirico, tale relazione è stata esaminata utilizzando strumenti di analisi integrati

a matrice qualitativa e coinvolgendo tre gruppi di dieci docenti di scuola primaria ciascuno, al fine di indagare se e in che modo le concezioni sulla diversità culturale hanno implicazioni sulla progettazione e sulle pratiche educativo-didattiche degli insegnanti.

Abbiamo esaminato le concezioni "esplicite dirette" dei partecipanti attraverso interviste semi-strutturate, mentre quelle "indirette esplicite" sono state studiate grazie all'analisi documentale delle progettazioni. Inoltre, l'osservazione partecipante è stata utile per investigare le loro concezioni "implicite". L'analisi delle interviste è stata utile per definire le linee guida per le osservazioni partecipanti e i dati raccolti attraverso i tre strumenti di indagine hanno determinato argomenti e contenuti su cui gli insegnanti hanno discusso e riflettuto durante i focus group.

«Tutto ciò appare estremamente rilevante, se si paragonano l'universo scolastico e quello astronomico, ovvero se si considera il tutto come una questione di delicati ma fondamentali equilibri, esattamente come il dipanarsi delle onde gravitazionali nello spazio-tempo che consentono, contemporaneamente, equilibrio e continuo, incantevole divenire» (Agostinetto & Bugno, 2016, p. 148-151).

Abstract in inglese.

The authors who dealt with intercultural education described it as the essential fil rouge that should lead the conscious practice of educators and teachers. Irretrievably, however, the theories of these authors are not translated faithfully in the disparate representations of real life, but they remain written in interesting and challenging scenarios that only rare and skilful actors are able to stage, interpret them with clear knowledge of the contexts. What makes these players able to intercept the profound nature of the theories, to read clearly by the context in which they operate and to translate this into incisive practices? Why don't those theories and contexts become a nice composition? Our hypothesis is that among the ingredients that compose this recipe there are the professional and personal beliefs of teachers, and that those related to diversity play a substantial role in the actors' school life. Indeed, we highlight that "educational activity is related to the coherence between the aims it pursues and in its practical implementation, considering the issue of mediation between these two logical and procedural steps" (Agostinetto, 2013, p. 16). We suppose that right in this process of reading and translating, "mistakes" happen: we refer, in this context, to "mistakes that are not perceived like that, [and therefore] they are hardly explicated and criticized by the person who performs them" (Agostinetto, 2014, pp.73-74). The question that arises is, thus, almost rhetorical: what is there behind these mistakes? The assumption is that non-reflexed logics lead teachers' personal and professional beliefs. Therefore, the focus of the dissertation is the relation between the teachers' beliefs about diversity, and their teaching activities. Referring to the theoretical level, the notion of belief was largely studied: several authors contributed defining beliefs as implicit or explicit, stable or dynamic or understanding them as individual or a part of a system. The aim is to propose an accurate pedagogical consideration in order to clarify the relationship between theory and belief and how it can affect the practice. Regarding the empirical level, while keeping the recursive relationship between theory and practice as fundamental, on the basis of a model-based approach, and using an epistemological model especially useful to chance, the characteristics of the relationship between educational theory and beliefs in teachers are investigated. The content is that of diversity on intercultural perspective, preliminarily identified and justified in theory, in order to recognize it on the empirical level».

Regarding the empirical level, the relation between theory, beliefs, and the teaching activities on diversity is examined in detail using integrated analysis tools, and considering the recursive correlation between theory and practice in education as fundamental. The objectives were to investigate whether and how beliefs about diversity have implication in the education project design and in teachers' actions. We chose to involve 3 groups of 10 primary teachers and handle a qualitative approach.

We examined the "direct explicit" beliefs through teachers' interviews, whereas their "indirect explicit" beliefs are studied thanks to the analysis of intercultural education school projects. Furthermore, the participant observation were useful to investigate the teachers' "implicit" beliefs. Finally, the analysis of the interviews was useful to define guidelines for the participant observation in addition to topics and contents to discuss and reflect on during the focus groups.

«This is extremely relevant, if we compare the school and the astronomical universe, thus considering it as a matter of delicate but essential balance, as the existence of gravitational waves in space-time that allow, simultaneously, a balanced, continuous and enchanting becoming» (Agostinetti & Bugno, 2016, p. 148-151).

Capitolo Primo

1. Lo stato dell'arte ed il quadro problematico.

Sebbene l'accostamento possa apparire sulle prime azzardato, a ben vedere il compito che ci accingiamo ad intraprendere attraverso questo primo capitolo non differisce da quello di un fotografo che si appresta a tradurre e rendere sotto forma di immagini concetti e messaggi che intende esprimere: ad esempio, a riguardo Berenice Abbott ha sostenuto che

«una fotografia non è un dipinto, una poesia, una sinfonia, una danza. Non è solo una bella immagine, non un virtuosismo tecnico e nemmeno una semplice stampa di qualità. È o dovrebbe essere un documento significativo, una pungente dichiarazione, che può essere descritto con un termine molto semplice: selettività» (1951).

Come per la celebre fotografa statunitense compiere uno scatto implica eseguire una selezione, così per noi l'obiettivo di questa parte dello scritto è delineare la precisa angolatura dalla quale abbiamo deciso di posizionarci, per poi muovere. Infatti, la definizione e lo sviluppo della tematica interculturale possono venire scandagliati da molteplici punti di vista, poiché plurali sono gli aspetti ad essi attinenti o correlati: basti pensare alla comunicazione, o alle competenze, o alle relazioni internazionali o, ancora, a tutti i possibili abbinamenti in cui viene utilizzato l'aggettivo "interculturale", tanto che lo si potrebbe trovare oltremodo inflazionato, talvolta addirittura abusato.

Dunque, potremmo concludere in entrambe le circostanze che si tratta di situazioni in cui determinare la prospettiva risulta irrinunciabile, nonostante differisca l'accezione con cui il termine viene utilizzato: in ambito fotografico ci riferisce a quegli accorgimenti legati sia all'apertura focale del diaframma, che

alle sapienti regole grafiche nell'utilizzo delle linee, mentre nel nostro caso comporremo parte del *theoretical framework*. Anche se il fine di ambedue le tipologie di scrittura risulta essere la profondità, a differenza del fotografo, noi esplicheremo le nostre posizioni in modo preciso in quanto hanno giocato una parte fondamentale nella messa a punto delle scelte metodologiche e veicoleremo il nostro pensiero attraverso un *medium* molto più duttile e malleabile, dal momento che è nostra intenzione proporre un report scientifico attento e completo del percorso di ricerca dottorale.

Pertanto, dal momento che la nostra indagine si è focalizzata sulle concezioni degli insegnanti rispetto alla diversità culturale, intendiamo contestualizzare il nostro lavoro proponendo gli sviluppi che hanno caratterizzato la pedagogia interculturale relativamente ai contesti scolastici. Nel far ciò, non abbiamo potuto trascurare la complessità della materia: inizieremo col tratteggiare alcune considerazioni in merito alle congiunture sociali da cui sono scaturite le circostanze che hanno sollecitato tali riflessioni ed evoluzioni e, prima di proporre le più recenti acquisizioni teoriche in merito, presenteremo un'approfondita ricostruzione della normativa scolastica di riferimento, giacché di concerto nel tempo hanno condotto alla determinazione di quello che possiamo definire oggi il modello educativo italiano o, più correttamente, la *Via italiana per la scuola interculturale*. Lungi da noi proporre una visione oltremodo semplificata e consapevoli che l'intero non corrisponde alla somma delle singole parti, abbiamo, tuttavia, dovuto compiere delle valutazioni relative alla struttura del capitolo presentando necessariamente alcune questioni prima di altre: per questo, la parte finale del capitolo sarà dedicata alle caratteristiche del progetto interculturale, nonché ad alcune riflessioni.

1. L'attualità dei contesti multiculturali.

Sostenere nel 2017 che i flussi migratori degli ultimi decenni abbiano comportato cambiamenti strutturali nella società in cui viviamo e, di conseguenza, anche nella scuola è divenuta una banalità, per di più oggetto di strumentalizzazione ora di una parte, ora di quella opposta. Aggiungere che tali flussi sono l'esito della globalizzazione appare, se possibile, ancora più scontato e rischia di rimanere un'affermazione vacua ed inconsistente che trascina significati spesso legati all'ingenuità e a volte pesantemente condizionati dalla vicinanza ad alvi politici. Al contrario, fondare tali dichiarazioni, conoscerne le caratteristiche, saperle argomentare, leggerne le conseguenze e tentare di anticiparne le ricadute è l'obiettivo di chi ha intenzione di abbandonare approdi scontati, mediocri ed esigui. Correva l'anno 2004 quando Marcelo Suarez-Orozco ha riconosciuto che «la globalizzazione definisce la nostra epoca. [...] Anche se [...essa] ha creato un grande dibattito negli ambiti economici, politici e tra le persone comuni, molte sue implicazioni e applicazioni rimangono paesaggi incogniti e virtuali»¹

¹ Nostra traduzione dall'originale: «*Globalization defines our era [...]. While globalization has created a great deal of debate in economic, policy, and grassroots circles, many implications and applications of the phenomenon remain virtual terra incognita*»

(2004, p. 2). Ancor oggi, scavando appena oltre lo strato superficiale, si incontra l'intricata complessità che caratterizza le sfumature della profonda riorganizzazione umana intercorsa negli ultimi trent'anni, oggetto di studio e di approfondimento di diversi autori di ambiti disciplinari differenti che ne hanno ora messo in luce gli aspetti, ora anticipato le ripercussioni. Non ci addenteremo qui in considerazioni relative all'evoluzione della democrazia come forma di organizzazione, in riflessioni legate all'uso ed abuso del territorio o in valutazioni dei riverberi delle decisioni economiche e politiche coerenti o meno al rispetto dei diritti umani, ma intendiamo accostare le eterogenee prospettive di alcuni eminenti studiosi al fine di porre in luce come, nonostante divergano nelle premesse e nelle ipotesi di sviluppo, presentino delle costanti.

Ponendo l'accento sulle relazioni tra politica ed economia, Ulrich Beck ha definito la globalizzazione come «il processo con il quale gli Stati nazionali e la loro sovranità vengono condizionati e connessi trasversalmente da attori transnazionali, dalle loro *chance* di potere, dai loro orientamenti, identità e reti» (1999, p. 24). Non solo, egli rileva anche che «viviamo da tempo in una società globale, e questo nel senso che la rappresentazione di spazi chiusi diviene fittizia. Nessun paese, nessun gruppo si può isolare dall'altro. In tal modo si scontrano l'una contro l'altra le diverse forme economiche, culturali, politiche» (1999, p. 23). Diversamente, David Held ed Anthony McGrew hanno ritenuto che essa si caratterizzi per la «crescente ampiezza, l'impatto sempre più veloce e profondo delle relazioni interregionali e dei modelli di interazioni sociali» e che l'«ineguale distribuzione dei benefici della globalizzazione fa sì che essa non sia un processo universale e sia ben lontana dall'essere sperimentata in maniera uniforme in tutto il pianeta» (2003, p. 9). Sullo stesso tema, in *Globalizzazione e libertà* (2002) Amartya Sen ha posto l'attenzione sulle disuguaglianze, tant'è che, tra i dieci punti che individua, lo ritiene centrale: non si riferisce solo alla natura economica delle iniquità, ma ne sottolinea la portata sociale e politica, focalizzando oltre che sulle disuguaglianze tra paesi, anche sulle disparità all'interno dei confini nazionali. Zygmunt Bauman rappresenta un'altra autorevole personalità che si è spesa nell'analisi sociale di queste tematiche, definendo la globalizzazione uno moto inconvertibile e considerandola «un mito, un'idea fascinosa, una sorta di chiave con cui si vogliono aprire i misteri del presente e del futuro» (1999, p. 3). Sottolineando il ruolo centrale dello spazio-tempo, della mobilità e le pesanti ricadute che tali aspetti hanno sulle differenze sociali, il sociologo contrappone le dimensioni di locale e globale e sostiene che la globalizzazione contribuisce ad acuire il disequilibrio e le disuguaglianze sociali, poiché solo una ristretta fetta della popolazione può godere dei benefici che ne derivano.

Questa breve disamina è certamente distante dall'essere esaustiva, ma, sebbene si tratti di parte delle posizioni che alcuni autori hanno proposto in merito a questa vasta ed articolata tematica, riteniamo essa possa essere utile a porre in luce come tutti convergano nel ritenere che le trasformazioni legate alla globalizzazione hanno avuto conseguenze sulle persone. Rileggendo tutto ciò attraverso le lenti

dell'approccio ecologico di Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986, 2005; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006) la rilevanza di tali fenomeni acquisisce ancor più peso: infatti, secondo lo psicologo «non è sufficiente limitarsi a un solo contesto di analisi, bensì è indispensabile considerare alcune caratteristiche dell'ambiente che vanno oltre la situazione immediata di cui il soggetto è parte» e per questo egli «rappresenta l'ambiente ecologico come una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una nell'altra» (Santinello, Vieno, Dallago, 2009, p. 54). Come noto, i livelli di analisi dei contesti di vita sono quattro e il più esterno, il macrosistema, condiziona ed è interconnesso a tutti gli altri e, di conseguenza, è implicito che le trasformazioni economiche e politiche accadute abbiano comportato globalmente ripercussioni nella vita di tutti i giorni delle persone.

Proponendo un passaggio dal piano astratto a quello concreto, possiamo riscontrare un esempio di tali risonanze nel quadro del fenomeno migratorio: infatti, tutt'ora esso risulta essere «una questione urgente all'interno della globalizzazione e è strettamente legata al modo in cui i paesi scelgono di attuare l'integrazione»² (Christensen, Kowalczyk, 2017, p. 9). Abbiamo scelto questo riferimento per due ragioni: innanzi tutto perché, come vedremo a breve, tale questione è strettamente legata alle acquisizioni teoriche nell'ambito della pedagogia interculturale in Italia, ma anche perché chi si occupa di educazione deve saper inquadrare la realtà sociale in cui si trova ad esercitare. Difficilmente, infatti, qualcuno avrebbe l'ardire di tentare di compiere una delicata operazione chirurgica senza avere studi di medicina, così

«non è possibile che un insegnante o un educatore in questo campo sia sguarnito nei confronti degli elementi minimi di inquadramento della realtà multiculturale europea, nazionale e regionale. [...] Non avere idea di quanti siano gli stranieri in Italia, di chi siano, della componente femminile, dell'universo dei minori e delle seconde generazioni, del ruolo giocato nel mondo del lavoro e dei servizi impedisce di avere gli elementi minimi e necessari (anche se non sufficienti, s'intende) per un qualsiasi discorso educativo che abbia velleità di realismo» (Agostinetti, 2016, p. 77).

Invece, ci troviamo spesso sommersi dalle notizie proposte da televisione e giornali che, con scelte semantiche troppo frequentemente sensazionali attinenti allo scontro e al contrasto, contribuiscono a produrre una somma di informazioni per lo più fuorvianti e che creano gravi carenze ed inesattezze, se non addirittura pregiudizi e stereotipi: ad esempio, poco viene detto sui fattori espulsivi o attrattivi³ ed esiste ancora molta confusione nel comune pensare e parlare relativamente alla distinzione tra migrante, richiedente asilo e rifugiato. Viceversa, «comprendere le cornici di cui siamo parte» (Sclavi,

² Nostra traduzione dall'originale: «*International migration is a pressing issue within globalization, and it is closely connected to the way in which countries choose to integrate*».

³ I così detti *push* e *pull factor* che hanno contribuito, insieme alle modificazioni del riassetto globale postindustriale, a creare nuove mete di migrazioni. Cfr. Fiorucci, 2000 e Bonifazi, 1998.

2003) non può essere considerato un aspetto discrezionale da parte di chi intende agire in ambito educativo con consapevolezza e professionalità proponendo progettualità ed azioni disincantate, radicate ed adeguate alle variabili contestuali.

Come rileva Grimaldi (2013, p. 17), il complesso fenomeno migratorio contribuisce a caratterizzare il quadro europeo ed italiano per una forte diversità sotto il profilo etnico, culturale, religioso e linguistico (Banks, 2009) e ciò va di pari passo con la richiesta di riconoscimento e rappresentanza (Fraser et al. 2004). Dati i molteplici lineamenti che compongono la fisionomia della tematica e le numerose implicazioni connesse, anche in questo frangente abbiamo forzatamente dovuto compiere delle scelte, focalizzando sugli aspetti che risultano essere più in linea con l'economia del presente scritto: pertanto, sebbene siano estremamente interessanti, non entreremo nello specifico del saldo tra ingressi ed uscite e non ci addentreremo nelle questioni relative al legame tra neoliberalismo, migrazioni ed ineguaglianze (De Vogli, 2014), bensì dopo un inquadramento generale, ci concentreremo sull'analisi degli aspetti statistici attinenti alla realtà scolastica.

In via generale, il bilancio demografico nazionale pubblicato dall'Istat nel giugno 2017 riporta che «al 31 dicembre 2016 risiedono in Italia 60.589.445 persone, di cui più di 5 milioni di cittadinanza straniera, pari all'8,3% dei residenti a livello nazionale» (Istat, 2017). Inoltre, i dati Eurostat dimostrano come questo dato si trovi in linea con l'incidenza della percentuale dei residenti stranieri comunitari e non dei maggiori paesi europei: in Germania rappresentano il 10,5% della popolazione, nel Regno Unito, l'8,6%, in Spagna il 9,5%, mentre in Francia il 6,6%. Alcune valutazioni vanno avanzate rispetto alle differenze relative alle politiche in tema di migrazioni e, in particolare, relativamente allo *ius soli*: vorremmo porre in luce come, sebbene quest'ultimo possa incidere sulle percentuali andando a diminuire il numero di presenze, non rappresenti, tuttavia garanzia di integrazione, come nel caso della Francia.

I numeri che abbiamo riportato risultano inevitabilmente parziali, poiché si riferiscono alle persone residenti e, come è noto, è doveroso tenere in considerazione anche coloro che non risultano residenti, ma hanno un regolare permesso di soggiorno, chi, invece, non ha tale documento ed i richiedenti asilo. In questo caso, la nostra fonte è stata il Ventiduesimo Rapporto sulle Migrazioni 2016 di Fondazione ISMU (Fondazione ISMU, 2017), che pone in «evidenza come i fenomeni migratori e le complesse sfide che essi portano con sé stiano costituendo un banco di prova, non solo per le politiche europee di immigrazione e asilo, ma anche per la tenuta stessa dell'Unione» (Fondazione ISMU, 2017). Secondo questo documento, in Italia le persone regolari non residenti ammontano a 410.000, mentre i rifugiati sarebbero 18.000. Invece, «il richiedente asilo è una persona che ha presentato domanda di protezione internazionale ed è in attesa della decisione sul riconoscimento dello status di rifugiato o di altra forma

di protezione» (UNHCR, 2011, p. 26) in base a quanto sancito dalla Convenzione di Ginevra (1951)⁴: un conteggio reso nota dal Ministero dell'Interno lo scorso marzo ottenuto attraverso il portale del sistema di accoglienza Sprar⁵ ci parla di 174.000 richiedenti asilo, mentre il riepilogo relativo all'anno 2016 conta 25.846 minori stranieri non accompagnati⁶.

Infine, il dato più attendibile relativo alle persone straniere presenti irregolarmente in Italia è fornito dallo stesso Rapporto ISMU ed è relativo al gennaio del 2016: anche in questo caso, non può che trattarsi di una stima ed il suo numero è di 435.000. In definitiva, seppure si tratti di numeri non del tutto certi, componente irregolare costituirebbe il 10% della popolazione.

Questa situazione trova corrispondenza nei contesti scolastici? Quali sono le caratteristiche delle classi multiculturali in Italia? Chi le compone? Si tratta di situazioni omogenee in tutto il paese? Sarà interessante, allora, cercare di approfondire questi ed altri aspetti nel prossimo paragrafo.

2. L'attualità dei contesti multiculturali nella scuola italiana.

Il Ministero dell'Istruzione pubblica ogni anno un Rapporto dal titolo Alunni con cittadinanza non italiana, basandosi sui dati forniti da molteplici fonti⁷ al fine di

«approfondire, con analisi statistiche puntuali, le caratteristiche della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana in tutti i livelli scolastici, allo scopo di monitorare l'evoluzione del fenomeno in Italia tramite l'adozione di un approccio longitudinale» (ISMU, MIUR, 2016, p. 7).

Per stendere il presente paragrafo, abbiamo preso in considerazione gli ultimo due documenti di questa serie, ovvero quelli relativi agli anni scolastici 2014-2015 e 2015-2016: nel momento in cui scriviamo, il più recente risale a marzo 2017 e propone dati aggiornati al 31 dicembre dell'anno precedente.

Il primo aspetto sul quale intendiamo focalizzare l'attenzione riguarda la serie storica relativa alla presenza nel sistema scolastico italiano degli studenti con cittadinanza non italiana. Si tratta di una registrazione cronologica che consente di comprendere il fenomeno in questione e permette di poter

⁴ «Secondo la Convenzione del 1951 relativa allo status dei rifugiati, un rifugiato è un individuo che ha fondato motivo di temere la persecuzione a motivo della sua

- Razza,
- Religione,
- Nazionalità,
- Appartenenza ad un particolare gruppo sociale,
- Opinione politica;

si trova al di fuori del suo paese d'origine; e non può o non vuole avvalersi della protezione di quel paese, o ritornarvi, per timore di essere perseguitato.» (UNHCR, 2001, p.11)

⁵ Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR)

⁶ Cfr. <http://www.interno.gov.it/it/notizie/25846-i-minori-stranieri-non-accompagnati-giunti-italia-mare-nel-2016>

⁷ Miur, Ministero del Lavoro, Istat, Isfol, Invalsi, Ocse, Pisa

formulare previsioni rispetto alla sua evoluzione futura: in questo senso, troviamo particolarmente rilevante inserire qui il grafico che riporta i valori assoluti relativi agli alunni con cittadinanza non italiana a partire dall'a.s. 1983/1984 poiché rappresenta in modo efficace la portata della tematica considerata in queste pagine

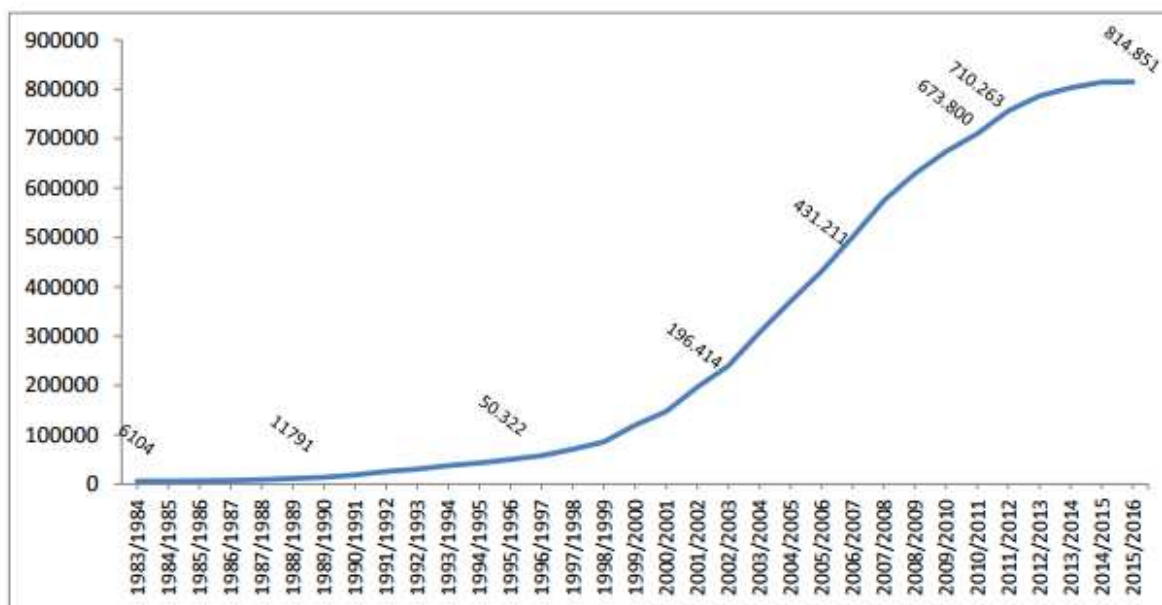


Figura 1: presenza studenti non italiani nel sistema scolastico. Fonte: MIUR (2017)

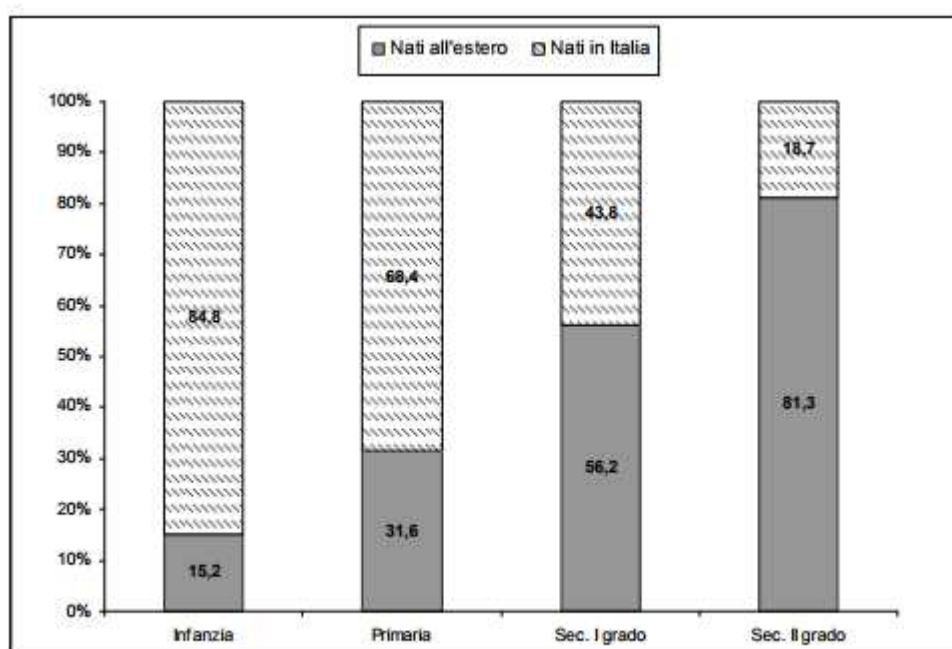
In generale, la tendenza storica riguardante l'incidenza di alunni con cittadinanza non italiana, infatti, mostra un'ampia crescita nelle iscrizioni in quanto si è passati «dai 196.414 dell'a.s. 2001/02, pari al 2,2% della popolazione scolastica complessiva, agli 814.187 dell'a.s. 2014/15, pari al 9,2% del totale» (ISMU, MIUR, 2016, p. 17).

Tuttavia, l'incremento della popolazione straniera sul totale degli studenti può venire spiegato, stando al Rapporto, anche in relazione «alla diminuzione degli studenti italiani e della popolazione scolastica in generale che, nei prossimi anni, potrebbe ridursi ulteriormente a causa del declino generalizzato della natalità e della contrazione dei flussi migratori» (ISMU, MIUR, 2016, p. 19). Ciò che deve essere accolto come un dato di fatto, invece è il progressivo aumento del numero degli alunni stranieri nati in Italia: infatti, a partire dall'a.s. 2007/2008 il sistema informatico del MIUR inizia a rilevare la loro presenza e la loro crescita risulta decisamente significativa in tutti gli ordini e gradi.

| | | Totale | Italiani | Stranieri | Totale | Italiani | Stranieri |
|-------------|------|-----------|-----------|-----------|---|----------|-----------|
| | | v.a. | | | Variazioni percentuali rispetto all'anno precedente | | |
| 2011/2012 | | 8.960.166 | 8.204.227 | 755.939 | - | - | - |
| 2012/2013 | | 8.943.353 | 8.156.723 | 786.630 | -0,2 | -0,6 | 4,1 |
| 2013/2014 | | 8.920.228 | 8.117.175 | 803.053 | -0,3 | -0,5 | 2,1 |
| 2014/2015 | | 8.885.802 | 8.071.594 | 814.208 | -0,4 | -0,6 | 1,4 |
| 2015/2016 | | 8.826.893 | 8.012.042 | 814.851 | -0,7 | -0,7 | 0,1 |
| Variazione | v.a. | -133.273 | -192.185 | 58.912 | | | |
| 2015/2016 - | in % | -1,5 | -2,3 | 7,8 | | | |
| 2011/2012 | | | | | | | |

Figura 2: alunni italiani e stranieri nel sistema scolastico. Fonte: MIUR (2017)

In merito, risulta particolarmente interessante la figura 3 poiché mostra graficamente la percentuale di alunni stranieri per ordine di scuola, suddividendo la totalità tra nati in Italia e nati all'estero: si evince facilmente che la maggior parte degli alunni con cittadinanza non italiana che frequentano le scuole dell'infanzia (84,8%) e le scuole primarie (68,4%) sono nati nel paese.



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Figura 3: alunni stranieri per ordine di scuola

Tali aspetti comportano diverse conseguenze, sia sul piano educativo-didattico, che su quello normativo: è sufficiente pensare a come cambieranno i ragionamenti riguardanti la tematica dell'acquisizione della lingua da un lato e, dall'altro, al dibattito riguardante la proposta di legge relativa allo *ius soli*, peraltro tornato alle cronache nei giorni in cui si scrivono queste righe. Graziella Favaro nel 2010 commentava sostenendo che si tratta di

«una presenza “straniera” che tale è *de iure*, ma che spesso è composta da bambini e ragazzi che sono italiani *de facto*, futuri cittadini del nostro Paese, nati e socializzati qui. [...] Sono stranieri sulla base dell’attuale legge sulla cittadinanza italiana (n° 94 del 1992), ma in altri Paesi europei, che hanno politiche di accesso alla cittadinanza meno restrittive, essi sarebbero conteggiati tra gli alunni nazionali. Le incertezze sulla definizione di questi nuovi alunni e l’uso di un lessico che tenta di ricomprendere sotto un’unica etichetta situazioni e storie molto diverse fra loro sono chiari segni delle difficoltà a individuare un posto per chi ha origini collocate altrove e della volontà, spesso neppure tanto mascherata, di separare ed escludere» (2010a, p. 1-2)

In merito, è interessante rilevare come qualche anno più tardi nelle Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri (MIUR, 2014) si sia trovato necessario specificare l’esistenza di situazioni definite “particolari” per le quali è necessario operare delle distinzioni a livello didattico: rimandiamo al prosieguo della trattazione il merito del contenuto complessivo del documento, che qui invece citiamo solo per esplicitare le locuzioni utilizzate per delineare tali specificità:

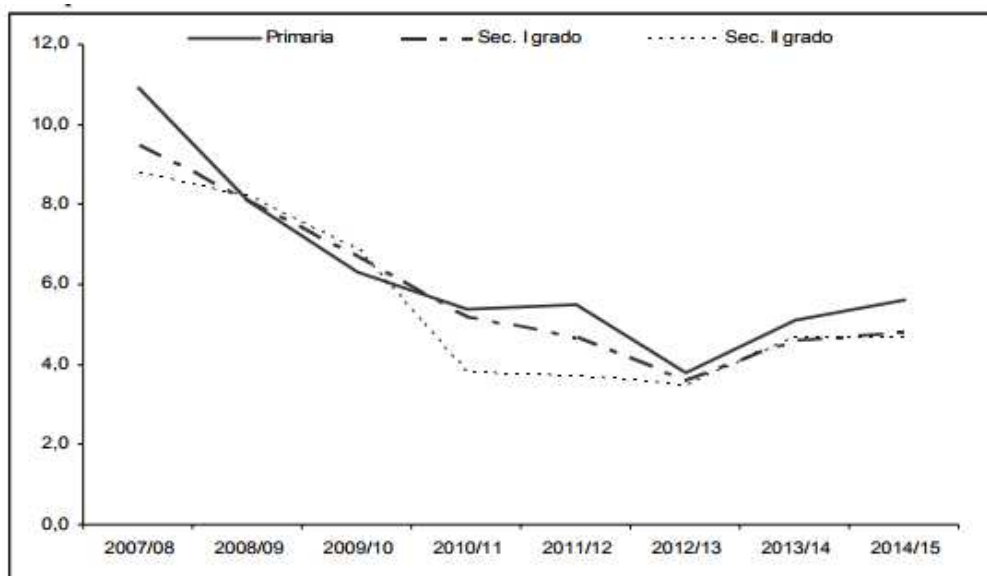
- Alunni nati in Italia che hanno entrambi i genitori di nazionalità non italiana.
- Alunni con ambiente familiare non italofono e i cui genitori possiedono competenze limitate e che non assicurano supporto per l’acquisizione della lingua italiana.
- Alunni figli di coppie miste.
- Minori non accompagnati: bambini provenienti da altri paesi nel territorio italiano privi di assistenza da parte dei genitori o altri adulti legalmente responsabili.
- Alunni arrivati per adozione internazionale.
- Alunni rom, sinti e caminanti.

Inoltre, in questa circostanza risulta interessante considerare l’approfondimento proposto sempre da Graziella Favaro: la studiosa rileva le differenze nelle definizioni e nei sostantivi utilizzati per nominare bambini e ragazzi con background migratorio e sostiene che tale scelta si basi sulle caratteristiche che vengono ritenute determinanti in questo frangente:

- gli aspetti giuridici
- l’appartenenza ad un determinato gruppo etnico o ad una minoranza
- il godere della cittadinanza, seppur le origini siano diverse

In altre parole, «il ventaglio delle possibilità descrittive muove dalla definizione dei minori in quanto alunni stranieri o di cittadinanza non italiana (Italia, Spagna, Germania), per giungere al loro riconoscimento come appartenenti a gruppi etnici e a minoranze (USA, Gran Bretagna, Olanda), o, ancora, al loro essere cittadini a pieno titolo, pur se di origine immigrata o straniera (Francia)» (2010b, 4-5). Difatti, tra le diciture possibili individuiamo: «alunno di cittadinanza non italiana, *alumnado de origen inmigrante, junes issue de l'immigration* o *junes d'origine étrangère, ethnical school minority, first comers* o *primo-arrivants*. [...Inoltre,] in molti Paesi, si distingue tra gli alunni di origine straniera, spesso nati in quel contesto, e coloro che sono immigrati di recente, verso i quali indirizzare misure e dispositivi mirati. In Francia, ad esempio si usa spesso il termine ENAF (*élèves nouveaux arrivés en France*), mentre in Gran Bretagna il piano che li riguarda è denominato NAEP (*New Arrivals Excellence Programme*)» (*ibidem*).

Coerentemente con quanto analizzato in precedenza, l'incidenza degli alunni neoarrivati sia drasticamente calata nello stesso periodo, con un picco negativo tra il 2012 e il 2013: in merito, il Rapporto rileva anche che la ripresa degli ultimi anni è da considerarsi legata all'aumento di iscrizioni di ragazzi nelle scuole secondarie di secondo grado, mentre «gli alunni neoarrivati nella scuola primaria, e quindi i bambini, che non hanno frequentato la scuola dell'infanzia in Italia sono 8.236, pari al 5,6%» (ISMU, MIUR, 2016, p. 33). A questo punto, troviamo d'obbligo un riferimento alla graduale crescita del numero di minori stranieri non accompagnati proprio «a partire dall'anno 2013 con i numerosi arrivi via mare [e al fatto che essa] pone nuove questioni organizzative e didattiche alle scuole che si occupano della loro accoglienza e integrazione», dal momento che la grandissima maggioranza di questi minori è maschile ed ha un'età compresa tra i 15 e i 17 anni. In generale, invece non si rilevano particolari differenze tra la presenza maschile e femminile, leggermente a favore dei maschi in tutti i gradi di scuola se non in quella secondaria di II grado a vantaggio delle studentesse.



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Figura 4: andamento presenza alunni non italiani nel sistema scolastico

Risulta, inoltre interessante esaminare la distribuzione comunale degli alunni con cittadinanza non italiana e, per farlo, utilizziamo un'efficace immagine del Rapporto del 2017:

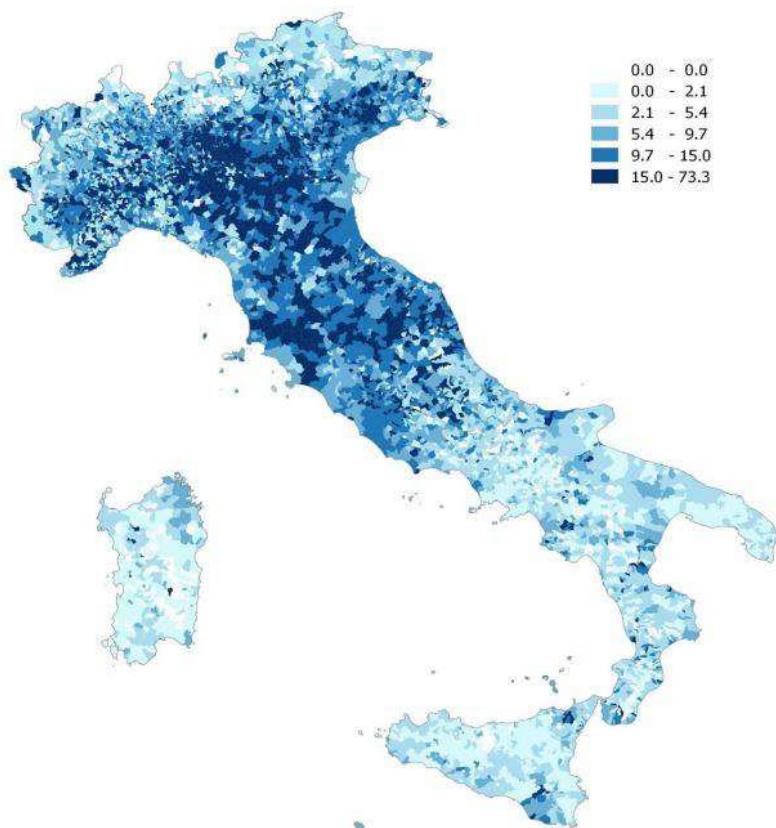


Figura 5: distribuzione comunale alunni con cittadinanza non italiana. Fonte: MIUR (2017)

Il grafico restituisce come la concentrazione degli alunni con cittadinanza non italiana sia principalmente condensata nelle zone del nord e del centro del paese, ma contemporaneamente viene sottolineata l'«ampia dispersione degli studenti stranieri che arrivano ad avere un'incidenza significativa anche in piccoli centri» (p. 15), configurando tali presenze come una situazione estremamente diffusa, sebbene in quantità non omogenee. In merito, infatti, si legge che

«la regione in cui gli studenti stranieri più incidono nel contesto scolastico locale è l'Emilia Romagna dove quasi il 16 per cento degli studenti non ha la cittadinanza italiana. Segue la Lombardia con il 14,5%, al terzo e al quarto posto si collocano l'Umbria (13,8%) e la Toscana (13,1%), seguite dal Veneto (12,9%), dal Piemonte (12,9%) e dalla Liguria (12,0%)» (p. 12).

Un approfondimento *ad hoc* è da dedicare alle provenienze degli alunni con cittadinanza non italiana, in quanto costituisce una peculiarità del sistema scolastico italiano rispetto a quelli europei.

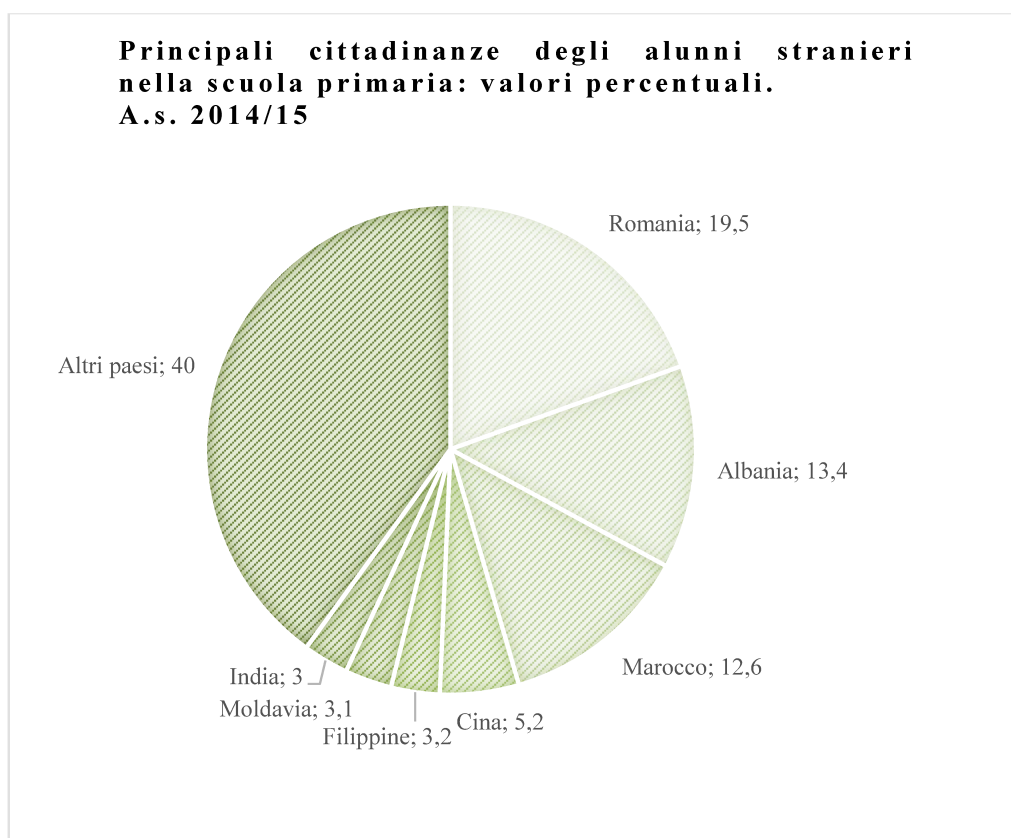


Figura 6: elaborazione principali cittadinanze degli alunni stranieri nella scuola primaria: valori percentuali. Fonte: MIUR (2017)

Dalla nostra rielaborazione grafica dei dati, infatti, si nota che la prima cittadinanza in termini di presenze in tutti gli ordini e gradi di scuola è quella romena (19,5%), seguita da quella albanese (13,4%) e marocchina (12,6%). Sebbene queste tre provenienze coincidano con una sostanziosa fetta degli alunni stranieri in Italia nell'a.s. 2014/2015 (45,5%), vorremmo attirare l'attenzione sul restante 54,5, poiché «la notevole diversificazione delle provenienze presenti nel sistema scolastico italiano è un

importante tratto distintivo che ha provocato un incremento nella complessità e nella gestione delle classi plurilingue e pluriculturali» (ISMU, MIUR, 2016, pp. 26-27). In altre parole, è specificamente la somma di quel 40% relativo agli “altri paesi” a cui aggiungiamo il 3% dell’India, il 3,1% della Moldavia, il 3,2% delle Filippine e il 5,2% della Cina che costituisce la particolarità dei nostri contesti scolastici rispetto a molti altri in Europa. Infatti, leggendo questi dati e cercando di attribuire loro un valore al di là del mero riferimento numerico, ci accorgiamo che è proprio questa porzione che racchiude la grande variabilità di origini che incontriamo varcando la soglia di una qualsiasi delle classi delle scuole italiane. È indubbio che questo possa comportare delle difficoltà per gli insegnanti per quanto concerne la conduzione della classe, saremmo degli ingenui a negarlo, forse addirittura degli sciocchi. Ma riteniamo altrettanto vero che non possiamo fare a meno di pensare gli odierni *scenari interculturali* (Favaro, 2016), in cui l’eterogeneità di lingue e di provenienze è parte costitutiva, considerevolmente fecondi poiché lussureggianti campi d’azione da esplorare, ambienti per relazioni in grado di instaurare situazioni favorevoli all’apprendimento di tutti, luoghi in cui individuare soluzioni inedite per lo sviluppo di comunità, ma anche spazi dove poter ripercorrere, approfondire, contestualizzare e migliorare strade e strategie già intraprese. Quelle di Massimiliano Fiorucci sono parole ben più autorevoli delle nostre e con esse vogliamo concludere questo paragrafo evidenziando che

«è necessario sviluppare risposte educative adatte ai problemi del presente. I processi di globalizzazione in corso e la configurazione multiculturale della società odierna sollevano questioni profonde sui sistemi di istruzione e formazione che devono ora mirare alla formazione dei cittadini del mondo. Da questo punto di vista, la formazione interculturale degli insegnanti occupa una posizione di importanza: solo partendo dalla corretta formulazione del lavoro educativo nelle scuole si può sperare di diffondere una "cultura della coesistenza" sempre più necessaria. Questo non è un obiettivo facile: gli insegnanti e gli educatori sono innanzitutto chiamati a mettere in discussione i propri paradigmi di riferimento per attenuare il tasso di etnocentrismo nel nostro sistema educativo.» (Fiorucci, 2015, p. 80)⁸

⁸ Nostra traduzione dall’originale: «it is therefore necessary to develop educational responses that are suitable for the problems of the present. The processes of globalisation under way and the multicultural configuration of today's society raise deep questions about the education and training systems which must now aim at the training of the citizens of the world. From such a point of view, intercultural training of teachers occupies a position of importance: it is only by starting from correct formulation of educational work in schools that one can hope to diffuse an increasingly necessary 'culture of coexistence'. This is not an easy target: teachers and educators first are called on to question their paradigms of reference in order to attenuate the rate of ethnocentrism in our education system».

3. L'intercultura nei documenti ufficiali.

a. Il livello internazionale.

Assumendo la prospettiva ecologica, presenteremo inizialmente una panoramica relativa ai principali documenti che a livello internazionale rappresentano i cardini della dimensione interculturale, per passare poi ad una disamina inerente alla normativa italiana. Difatti, si possono distinguere tre diversi quadri di riferimento:

- a) le raccomandazioni e le dichiarazioni delle organizzazioni internazionali, quali ONU ed UNESCO;
- b) le indicazioni e gli orientamenti europei, più precisamente provenienti dal Consiglio D'Europa e dall'Unione europea;
- c) la normativa nazionale.

Innanzitutto, come è noto, la prospettiva interculturale si è sviluppata nel contesto europeo, mentre nei paesi anglosassoni si preferisce far riferimento alla *multicultural education*: è bene fin da principio esplicitare chiaramente che la questione è stata oggetto di dibattito e che diverse sono le posizioni supportate. Infatti, sebbene troppo spesso nel comune parlare si utilizzino questi termini come sinonimi, esistono differenze fondamentali tra i due concetti (Silva, 2002), tanto da venire classificati dicotomicamente (Catarci, 2016). In breve, mentre il multiculturalismo costituisce un modello statico che privilegia principalmente la conservazione della varietà culturale e la relativa rappresentanza a livello istituzionale, dall'altra parte, come vedremo dettagliatamente, l'istanza interculturale ha il pregio di essere progettualmente ed attivamente orientata all'incontro, al dialogo ed alla pluralità.

In seno ad ONU sono nate numerose ed importanti dichiarazioni di respiro internazionale che hanno toccato tematiche attinenti all'educazione interculturale e che ne hanno costituito importanti strumenti d'ispirazione, basti pensare alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (1948) o, più nel dettaglio, all'art. 29 della Dichiarazione dei diritti del fanciullo (1989), o ancora all'articolo 45 dell'International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families. Anche l'UNESCO ha adottato testi rilevanti sotto questo profilo: ad esempio, nel 1974 è stata elaborata una raccomandazione relativa all'istruzione per l'intesa, la cooperazione e la pace e l'educazione internazionale in materia di diritti umani e libertà fondamentali in cui viene elencata una serie di principi guida per la politica educativa, tra cui la comprensione e rispetto per tutti i popoli, le loro culture, civiltà, valori e modi di vita. Più tardi, nel 1996, viene presentato il Rapporto di J. Delors, documento nodale in cui l'educazione viene tratteggiata «come un mezzo prezioso ed indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, libertà e giustizia sociale» (p. 11), a cui faremo riferimento più precisamente di seguito; sulle sue basi, dieci anni più tardi, sono state redatte le *Guidelines on Intercultural Education*, che riprendono ed intensificano l'attenzione su queste tematiche. Esse pongono in luce come

«l'educazione interculturale non può essere semplicemente “aggiunta” al normale curriculum. Deve riguardare l'ambiente di apprendimento nel suo complesso e le altre dimensioni dei processi educativi, come la vita scolastica e il processo decisionale, l'istruzione e la formazione degli insegnanti, i curricula, i linguaggi di istruzione, i metodi di insegnamento e le interazioni con gli studenti, i materiali didattici. Ciò può essere fatto attraverso l'inclusione di prospettive e di voci multiple. Lo sviluppo di curricula inclusivi che contengono l'apprendimento delle lingue, delle storie e delle culture dei gruppi non dominanti nella società è un esempio importante» (p. 19).⁹

Ma è il Consiglio d'Europa l'organismo sovranazionale che si è rivelato il più energico promotore dell'interculturalità: l'impegno è partito fin dagli anni '70 del secolo scorso con l'inclusione dei bambini migranti, ma ha conosciuto uno sviluppo rilevante a partire dagli anni 80, quando «il Consiglio d'Europa ha abbandonato l'idea di educazione speciale per il "culturalmente diverso", sostituendola con l'educazione generale (per tutti i bambini) con un "supplemento culturale" (Perotti, 1995)»¹⁰ (Puzic, 2008, p. 393). Ciò ha costituito un input per molti contesti nazionali, che si sono attivati nel formulare delle misure educative in merito (ibidem), ma negli anni altri documenti basilari sono stati redatti, tra cui citiamo i più recenti: il *Libro bianco sul dialogo interculturale: Vivere insieme in pari dignità* (Strasburgo, 7 maggio 2008) e le *Guide per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (2011, 2016). Invece, l'impegno dell'Unione Europea appare focalizzato soprattutto nella promozione dell'identità europea aperta, dinamica, plurilingue ed orientata alle competenze: ne sono prova gli articoli 126 del Trattato di Maastricht e le iniziative riguardanti gli scambi tra studenti ed insegnanti, come Erasmus o Socrates (Susi, 1999).

b. Il livello nazionale

È indubbio che l'origine del contatto tra pedagogia interculturale ed il mondo della scuola in Italia sia legata ai fenomeni migratori (Fiorucci, 2015, 2008; Granata, 2012; Favaro, 2010; Portera, 2003): tale asserzione risulta vera sia dal punto di vista della riflessione pedagogica, sia da quello della normativa scolastica e nelle prossime pagine cercheremo di darne dimostrazione. Iniziando a dipanare la tematica dal versante delle direttive e delle disposizioni che regolano il funzionamento del sistema scolastico

⁹ Nostra traduzione dall'originale: «Intercultural education cannot be just a simple ‘add on’ to the regular curriculum. It needs to concern the learning environment as a whole, as well as other dimensions of educational processes, such as school life and decision making, teacher education and training, curricula, languages of instruction, teaching methods and student interactions, and learning materials. This can be done through the inclusion of multiple perspectives and voices. The development of inclusive curricula that contain learning about the languages, histories and cultures of non-dominant groups in society is one important example»

¹⁰ Nostra traduzione dall'originale: «the Council of Europe abandoned the idea on special education for the “culturally different”, replacing it with general education (for all children) with a “cultural supplement” (Perotti, 1995)»

italiano, rileviamo, fin da principio la complessità della questione: in una relazione del 2011, Ongini ha sottolineato come tale unione si sia evoluta compiendo un sentiero percepito scosceso ed accidentato da chi agisce a scuola e definito un'opera di *bricolage* dagli addetti ai lavori a causa del necessario «riferimento a documenti, pronunciamenti, commissioni di studio, tra indicazioni legislative diverse e disomogenee, nell'alternarsi di amministrazioni dai colori politici differenti, con momenti di stanchezza e, talvolta, di critiche all'idea di intercultura, e altri di rinnovata attenzione» (Ongini, 2011, p. 1), ma che ha condotto alla costituzione del “sistema dell'educazione interculturale” in Italia come oggi lo conosciamo. Un cammino non semplice, quindi, che lo stesso autore suddivide in tappe attraverso cui compie una ricostruzione normativa ordinata cronologicamente che intendiamo qui ripercorrere: innanzi tutto, il 1989 è l'anno della prima Circolare Ministeriale (in seguito anche C.M.) riguardante gli alunni stranieri, il cui obiettivo principale «era soprattutto quello di disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine» (*ivi*, p. 2). Nel 1990, invece, si registra la prima C.M. in cui compare espressamente la dicitura “educazione interculturale” e in cui si sostiene la necessità di un'interazione tra alunni italiani e stranieri, «in una prospettiva di reciproco arricchimento» (Circolare ministeriale n. 205 del 22 luglio 1990, La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale). È nel 1994 che, grazie C. M. n. 73 del 2 marzo, l'attenzione comincia a concentrarsi sulla necessità di rivedere il curriculum in senso interculturale: all'articolo 5, infatti, venivano posti in evidenza «gli apporti che ciascuna disciplina può offrire a un progetto interculturale, traendo spunto dalle indicazioni dei programmi scolastici e avvalendosi di una loro lettura 'verticale'» e si procedeva con l'elenco dei possibili casi per ogni materia. Ad esempio, nell'ambito dell'insegnamento della storia il documento evidenzia la necessità

«riconoscere gli apporti e i valori autonomi delle diverse culture e liberarsi da rigide impostazioni a carattere etnocentrico o eurocentrico, per un'analisi obiettiva dei momenti di incontro e di scontro tra popoli e civiltà. Allo stesso tempo la storia può aprirsi alle problematiche della pacifica convivenza tra i popoli e affrontare il tema del razzismo, nelle sue manifestazioni e nei suoi presupposti e il tema delle migrazioni, come vicenda storica ricorrente».

O, ancora,

«le discipline scientifico-matematiche forniscono un contributo fondante all'educazione interculturale, in quanto promuovono la capacità di ragionamento coerente e argomentato, l'apprezzamento del confronto di idee, l'atteggiamento critico. Il riferimento al contributo, personale o di gruppo, di studiosi di varie nazioni al progresso scientifico può dimostrare il debito di ogni Paese nei confronti degli apporti esterni».

Con il 1998 viene emanata la legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998, il cui art. 36 sancisce che le istituzioni scolastiche sono tenute a realizzare «progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio». Inoltre, lo stesso articolo ribadisce la necessità che tali attività riguardino tutti gli alunni e che tutto ciò venga stabilito nella completa osservanza dell'autonomia scolastica ed organizzativa di cui ogni Istituzione scolastica gode. Soffermandoci per un momento proprio sul tema dell'autonomia scolastica, sancita nelle sue tre diverse forme (amministrativa, didattica e organizzativa) attraverso il DPR 275 del 1999, vorremmo proporre una lettura legata al tema dell'interculturalità: pur ritenendo tale decentramento un aspetto indubbiamente positivo ed irrinunciabile, dobbiamo rilevare che esso è la causa anche di quelle che altrove abbiamo definito come attenzioni ed impegni “a macchia di leopardo”, stabiliti, cioè troppo spesso dalle contingenze del momento, ovvero dalla presenza di bambini con cittadinanza non italiana.

Gli anni intorno al 2000 vedono l'istituzione della Commissione nazionale per l'educazione interculturale (1997), che redige il documento Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia (2000) in cui l'educazione interculturale viene presentata come «normalità dell'educazione nelle società globali e come dimensione diffusa e trasversale nella scuola» (Ongini, 2011, p. 2). Inoltre, la C.M. 155 del 2001 ha avuto il merito di innescare azioni di sostegno per le scuole interessate da un forte processo migratorio, definito in una percentuale maggiore del 10% degli alunni iscritti: si segnala che tali misure sono state prorogate fino al 2010. È del 2002 la legge denominata “Bossi-Fini”: sebbene essa cambi sostanzialmente la normativa relativa alle questioni di immigrazione e di asilo, le procedure di iscrizione a scuola degli alunni con cittadinanza non italiana non vengono modificate, per cui si continuano a seguire le indicazioni del Regolamento n. 394 del 1999.

Successivamente, deve essere posta in evidenza la C.M. n. 24 del 1° marzo 2006 intitolata ‘Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri’: in merito, Ongini rileva che «il documento, che ha soprattutto finalità pratiche, offre un comune denominatore operativo, concreto, ricavato dalle buone pratiche delle scuole, da proporre a tutto il sistema scolastico. Si comincia a definire il tema delle scuole a forte presenza di alunni stranieri, successivamente ripreso dalle circolari ministeriali sulle iscrizioni del 15 dicembre 2007, del 15 gennaio 2009 e soprattutto dalla C.M. n. 2, 8 gennaio 2010» (Ongini, 2011, p. 2). In particolare, quest'ultima circolare ministeriale regola la questione della distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana relativamente alla formazione delle classi, stabilendo che «il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30% del totale degli iscritti, quale esito di una equilibrata distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana tra istituti che insistono sullo stesso territorio»

L'Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, istituito nel dicembre 2006 dall'allora ministro Fioroni, ha redatto *La via italiana per la scuola interculturale e*

l'integrazione degli alunni stranieri, tuttora fondamentale ed irrinunciabile dichiarazione di indirizzo. In particolare, in esso vengono individuati i principi di quella che potrebbe essere definita una sistematizzazione unitaria delle politiche educative nazionali riguardanti gli alunni con cittadinanza non italiana: il primo è dato dall'universalismo, attraverso cui viene fatto riferimento Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia e, in particolare, richiamato il basilare diritto all'istruzione. Il secondo principio è dato dal fatto che

«la scuola italiana si è orientata fin da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolastiche ed evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati. Diversamente, dunque, da quanto previsto in altri paesi e in continuità con precedenti scelte della scuola italiana per l'accoglienza di varie forme di diversità (differenze di genere, diversamente abili, eterogeneità di provenienza sociale). Si tratta dell'applicazione concreta del più generale principio dell'universalismo, ma anche del riconoscimento di una valenza positiva alla socializzazione tra pari e al confronto quotidiano con la diversità» (MIUR, 2007, pp.7-8)

Inoltre, si desume che l'ottica interculturale è stata scelta non soltanto per quanto concerne l'inclusione dei bambini con background migratorio, ma come prospettiva che coinvolge tutti, assumendo, così la centralità della persona come terzo principio e, infine, la diversità e l'ottica interculturale come fulcri di un vero e proprio modello di che caratterizza il sistema scolastico italiano in senso eminentemente pluralistico.

In più, il documento indica le linee guida per affrontare le opportunità e le difficoltà rappresentate da un contesto scolastico definito sempre più multiculturale attraverso la combinazione di due dimensioni complementari, ovvero quella interculturale, attraverso il coinvolgimento di tutte le discipline in senso trasversale e di tutti gli studenti, e quella inclusiva, che si riferisce a specifiche misure per gli studenti neoarrivati. In particolare, quest'ultimo aspetto ha il pregio di considerare l'accoglienza degli studenti non italiani come momento cruciale per l'intero processo di accoglienza: non si occupa solo degli aspetti organizzativi, ma riguarda, oltre agli aspetti squisitamente pedagogici, anche quelli didattici e quelli relazionali. Ad esempio, l'acquisizione dell'italiano come lingua seconda è riconosciuta come uno dei principali fattori che possono sostenere l'inclusione ed il successo scolastico, ma, allo stesso tempo, viene dato spazio e valorizzato anche il plurilinguismo, in quanto opportunità per tutti gli alunni: di conseguenza, si legge che le scuole sono tenute a mettere in atto misure coerenti e consistenti, come ad esempio provvedere a corsi di lingua aggiuntivi ed anche alla creazione di un ambiente favorevole per il mantenimento della lingua madre. È importante sottolineare, tuttavia, che le raccomandazioni riguardanti gli alunni con cittadinanza non italiana costituiscono solo una parte delle

misure evocate dal documento: infatti, la sua seconda sezione è dedicata alle azioni da intraprendere al fine di sviluppare attenzioni interculturali nel curricolo per tutti gli alunni. Questo perché la concezione dinamica della cultura alla base della prospettiva italiana interculturale permette di evitare contemporaneamente le derive del modello deficitario, l'approccio relativo agli stili culturali e il pericolo di negare in toto le differenze culturali (Gutiérrez e Rogoff, 2003).

Inoltre, al fine combattere proattivamente razzismo e discriminazione, il documento promuove il dialogo e il riconoscimento reciproco delle diversità (MIUR, 2014) e sostiene che l'educazione interculturale non debba essere legata ad una disciplina specifica, bensì essere considerata il punto di vista dal quale ripensare l'intero curriculum, tenendo presente gli obiettivi di apertura, uguaglianza e coesione sociale (MIUR, 2007). In aggiunta, viene sottolineata l'importanza che le scuole si pongano in rete per creare dei network in grado di condividere risorse, materiali ed esperienze in merito all'avanzamento nella promozione delle diversità in prospettiva inclusiva. Gli esperti che hanno redatto 'La via italiana' si sono dimostrati consapevoli che per poter realizzare tutto ciò il ruolo della leadership è centrale e, pertanto, si legge che i dirigenti scolastici devono essere in grado «di promuovere un ethos basato sull'apertura e sul riconoscimento reciproco e un'assunzione collettiva di responsabilità rispetto ai temi dell'integrazione, dell'educazione interculturale, delle nuove prospettive della cittadinanza» (MIUR, pp. 19-20): facendo seguito a tale indicazione, nel corso dello stesso anno è stata attivata un'azione nazionale con lo scopo di implementare la formazione dei dirigenti di scuole a forte presenza di alunni stranieri, attraverso incontri volti a favorire confronto e scambio.

Dunque, il modello italiano riconosce agli insegnanti un ruolo cruciale, per cui definisce la formazione sia iniziale, che in servizio come centrali: infatti, introduce l'insegnamento di Pedagogia interculturale nei corsi di Scienze della Formazione Primaria e sottolinea che l'aggiornamento in servizio «fornisce gli insegnanti di strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche (storico-geografiche, letterarie, artistiche, scientifiche ecc.)» (MIUR, p. 20). Questa particolare attenzione dedicata agli insegnanti è dovuta al fatto che essi sono considerati attori fondamentali in quanto incaricati di realizzare e impersonare le politiche e le indicazioni contenute nello stesso documento: i docenti italiani, di conseguenza, hanno la responsabilità di agire in classe assumendo «la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze» (MIUR, p. 9).

Le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (2006) sono state aggiornate nel 2014 e si articolano in due parti: la prima, di ordine generale, descrive il contesto che caratterizza la scuola italiana, individua le leggi e le normative di riferimento e, come anticipato, definisce chi sono gli alunni verso cui la scuola deve dirigere particolari attenzioni. La seconda parte, invece, contiene indicazioni di tipo operativo concernenti:

- La distribuzione nelle classi del numero di alunni stranieri nelle classi al fine di evitare la concentrazione di gruppi della stessa etnia e viene ribadito il limite di presenze del 30% in ogni scuola
- L'accoglienza, con cui si «intende l'insieme degli adempimenti amministrativi e pedagogici che danno avvio al rapporto con l'alunno straniero e la sua famiglia» (MIUR, 2014). Il documento tratta i diversi aspetti relativi alle iscrizioni e alla loro tempistica (inizio d'anno o in corso) e la documentazione che deve essere richiesta alla famiglia o a chi fa le veci degli alunni
- La valutazione relativamente all'individuazione di eventuali bisogni educativi speciali e rispetto ai passaggio da un ordine di scuola all'altro
- L'orientamento, soprattutto per quanto concerne il rischio delle "segregazione" scolastica, dal momento che le iscrizioni degli alunni con cittadinanza non italiana si concentrano nei percorsi professionali.
- L'insegnamento dell'italiano come L2, per cui vengono delineate 3 fasi, conformemente ai protocolli europei
 - Lingua per comunicare
 - Lingua dello studio
 - Lingua degli apprendimenti comuni
- La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti
- L'istruzione degli adulti.

Procedendo in senso cronologico, l'ultimo documento esplicitamente redatto sul tema dell'intercultura di cui intendiamo far menzione è quello intitolato *Diversi da chi?* ancora una volta a firma dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura. Più precisamente, si tratta di una vademecum composto da dieci raccomandazioni e dalle corrispettive proposte pratiche al fine di far sì che la legge sulla Buona Scuola coincida con un'ulteriore opportunità per lavorare nella direzione di «scuola buona *per tutti e attenta a ciascuno*»¹¹ (Miur, 2015, p. 1). Come si evince dalla Nota MIUR prot. n. 5535 del 9 settembre 2015, le azioni proposte sono

«desunte dalle migliori pratiche scolastiche, finalizzate ad una corretta e più efficace organizzazione delle modalità di accoglienza e integrazione, nella dimensione plurilingue e multi culturale che è divenuta la normalità per la gran parte delle scuole italiane.»

Citando le parole del documento stesso, ne proponiamo una sintesi nella seguente tabella:

¹¹ Italic nell'originale

| Criticità | Possibili risposte |
|---|---|
| Ribadire il diritto all'inserimento immediato degli alunni neoarrivati | <ul style="list-style-type: none"> • Nelle situazioni in cui si registra da tempo, e dunque si può prevedere per il futuro, un rilevante flusso di alunni stranieri, alleggerire il numero degli alunni per classe per consentire l'inserimento immediato dei nuovi arrivati. • prevedere un organico funzionale aggiuntivo anche per lo sviluppo di laboratori di L2 per i neoarrivati. |
| Rendere consapevoli dell'importanza della scuola dell'infanzia | <ul style="list-style-type: none"> • Informare e coinvolgere i genitori migranti sull'importanza della scuola dell'infanzia. • Facilitare in maniera concreta ed efficace l'accesso dei bambini e delle famiglie con origini migratorie all'intero sistema delle scuole dell'infanzia: statali, comunali e paritarie. |
| Contrastare il ritardo scolastico | <ul style="list-style-type: none"> • Aggiornare e diffondere indicazioni normative chiare, coerenti e prescrittive sulle modalità di inserimento e di valutazione degli alunni stranieri neoarrivati. • Attivare, per i neoarrivati in periodo prescolastico, interventi di formazione linguistica prima dell'inserimento scolastico. • Predisporre un sito dedicato sul tema dell'inserimento degli alunni neoarrivati contenente: normative, protocolli di accoglienza; progetti esemplari e buone pratiche efficaci; esempi positivi di modalità organizzative, materiali didattici e plurilingue |
| Accompagnare i passaggi; adattare il programma e la valutazione | <ul style="list-style-type: none"> • Definire in maniera chiara - e coerente con "l'adattamento del programma" previsto dalla normativa - le modalità di valutazione per gli allievi di recente immigrazione, prevedendo, ove necessarie, deroghe dalla normativa standard e apposite flessibilità agli esami di fine ciclo per gli allievi inseriti per la prima volta nel sistema scolastico.. • Accompagnare con cura i passaggi da un tipo di scuola all'altro. |
| Organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi. Investire sul protagonismo degli studenti | <ul style="list-style-type: none"> • Informare in maniera accurata (anche con opuscoli plurilingue) le famiglie e gli alunni con origini migratorie sul sistema scolastico italiano e sulle opportunità di istruzione superiore. • Organizzare la fase di orientamento e delle scelte scolastiche coinvolgendo anche i mediatori linguistico-culturali e giovani tutor di origine migratoria. |

| | |
|--|---|
| Sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, lingua di scolarità | <ul style="list-style-type: none"> • Organizzare nelle scuole laboratori linguistici di italiano L2 per le diverse fasi dell'apprendimento e per livelli e scopi differenti. • Prevedere nel tempo extrascolastico, in collaborazione con le associazioni, il volontariato e il privato sociale, forme di aiuto allo studio, protrate e continuative. • Formare i docenti sui temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come seconda lingua. |
| Valorizzare la diversità linguistica. | <ul style="list-style-type: none"> • Attivare dentro le scuole corsi opzionali di insegnamento delle lingue d'origine, anche in collaborazione con i governi dei Paesi di provenienza. • Sperimentare l'insegnamento a tutti gli alunni di lingue straniere non comunitarie (cinese, arabo, russo). • Conoscere, riconoscere e valorizzare le forme di bilinguismo presenti fra gli alunni della classe. • Formare i docenti sul tema della diversità linguistica e del plurilinguismo. |
| Prevenire la segregazione scolastica | <ul style="list-style-type: none"> • Promuovere accordi a livello locale, al fine di rendere operativi i criteri di equo-eterogeneità nella formazione delle classi, evitando o riducendo i casi di concentrazione delle presenze. • Prevedere interventi specifici per le situazioni dove si registra un'alta presenza di alunni con background migratorio |
| Coinvolgere le famiglie nel progetto educativo per i loro figli. | <ul style="list-style-type: none"> • Promuovere l'informazione e facilitare la partecipazione delle famiglie di origine straniera attraverso i messaggi plurilingue e le attività di mediazione linguistico-culturale. • Incoraggiare la rappresentanza dei genitori stranieri. • Attivare opportunità di apprendimento dell'italiano per i genitori di origine straniera, con particolare attenzione alle madri che non lavorano e hanno minori occasioni di socialità. |
| Promuovere l'educazione interculturale nelle scuole | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizzare tutti gli insegnanti sul tema della pedagogia e della didattica interculturale. • Sperimentare percorsi di educazione alla concittadinanza |

Figura 7: tabella riassuntiva document MIUR (2015).

c. L'intercultura nelle Indicazioni nazionali per il curricolo

Come anticipato, la nostra indagine coinvolge insegnanti di scuola primaria e, pertanto, riteniamo doveroso introdurre a questo punto della trattazione un approfondimento rispetto al testo di riferimento per tutte le scuole italiane dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, ovvero le Indicazioni Nazionali per il curricolo. Il testo attuale è entrato in vigore nel 2012 con la firma del Ministro Profumo al D.M.

254 del 16 novembre¹², sostituendo le precedenti Indicazioni del 2007 e del 2004¹³: sono degni di nota alcuni significativi ampliamenti adottati rispetto alle versioni precedenti, soprattutto per quanto concerne gli aspetti legati alla certificazione delle competenze, alle TIC (tecnologie di informazione e comunicazione) e, fondamentali per la presente trattazione, all'interculturalità. Infatti, fin dal paragrafo iniziale, intitolato *la scuola nel nuovo scenario*, viene ribadito e posto in luce l'orientamento eminentemente interculturale scelto dalla scuola italiana¹⁴:

«una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'interculturalità è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. [...] La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze» (p. 4).

In più, la parte intitolata alla *nuova cittadinanza* è dedicata all'impegno che la scuola deve assumere per favorire lo sviluppo di comunità accoglienti e coese: le condizioni contestuali che abbiamo esposto nelle sezioni precedenti «richiedono all'educazione un modello sociale di riferimento in cui il passaggio fondamentale è quello dall'idea di coesione sociale a all'idea e alle condizioni per un'effettiva partecipazione democratica per rispondere alle sfide della globalizzazione, cioè al passaggio da comunità locale a società mondiale, con aspetti dell'interdipendenza che riguardano l'ambiente, la pluralità linguistica, le migrazioni» (Surian). Attraverso le Indicazioni nazionali si evince che il legislatore è consapevole dei cambiamenti intercorsi nel tessuto sociale a tutti i livelli e ritiene sia necessario accostare *l'insegnare all'essere* all'*insegnare ad apprendere*: il riferimento al Rapporto Delors *Nell'educazione un tesoro* e ai quattro fondamentali pilastri dell'educazione è a dir poco lampante. Sebbene si tratti di un documento datato 1997, la sua attualità è innegabile poiché promuove «una migliore comprensione degli altri e del mondo in generale» e perché ritiene che l'educazione sia «un mezzo prezioso ed indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, libertà e giustizia sociale» (p. 11). Non solo: come ben sintetizzato da Surian, fa propria la necessità di comprensione delle implicazioni riguardo

«- il rapporto locale/globale (l'idea dell'interdipendenza planetaria e delle relazioni, reti, organismi internazionali);
- la percezione dei processi di esclusione all'interno dell'attuale modello di sviluppo, che genera conflitti sociali e democrazie, dove esistono, in pericolo (democrazie in cui si inizia a non votare più; o percepite solo in termini di diritti e non di doveri);

¹² Trascrizione in Gazzetta Ufficiale: n.30 del 05 febbraio 2013

¹³ Rispettivamente a firma degli allora ministri Fioroni e Moratti

¹⁴ a conferma di quanto già espresso ne *La via italiana e l'integrazione degli alunni stranieri (2007)*, citato più sotto nel testo delle Indicazioni nazionali

- l'interculturalità, che sottende ad almeno quattro obiettivi pedagogici: favorire la comprensione reciproca; sviluppare il senso di responsabilità; incoraggiare la solidarietà; e la realizzazione delle condizioni per accettare differenze spirituali e culturali» (pp. 28-29)

Di conseguenza, il testo delle Indicazioni, registrando la presenza di studenti con radici culturali diverse e sottolineando l'urgenza di promuovere un *nuovo umanesimo* che integri i livelli micro e macro, individua come fondamentale l'esigenza di puntare l'attenzione sugli aspetti legati alla loro unicità e singolarità e, nella sezione dedicata all'*alfabetizzazione culturale di base*, richiama l'importanza di un'educazione che punti verso il plurilinguismo e l'interculturalità in funzione della «valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno [...] per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica» (p. 25).

Inoltre, recependo ed applicando la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, le Indicazioni nazionali individuano il profilo dello studente atteso alla fine del primo ciclo d'istruzione: si tratta di una persona che

«utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri» (p. 10).

Al di là del legittimo dibattito in merito al concetto di competenza, è interessante notare come questi punti ricalchino quelle che potremmo definire finalità interculturali¹⁵, elencate poco sopra citando le parole di Surian riguardo al Rapporto Delors.

d. Le fasi dell'interculturalità

Sintetizzando, questo *excursus* normativo potrebbe venire riepilogato anche ricorrendo alla suddivisione compiuta da Graziella Favaro (2010), attraverso cui la studiosa ha identificato i tre *tempi* che hanno scandito l'evoluzione della pedagogia interculturale nella scuola italiana ed i corrispondenti cambiamenti in teoria introdotti:

¹⁵ Nel testo originale obiettivi pedagogici (ndr)

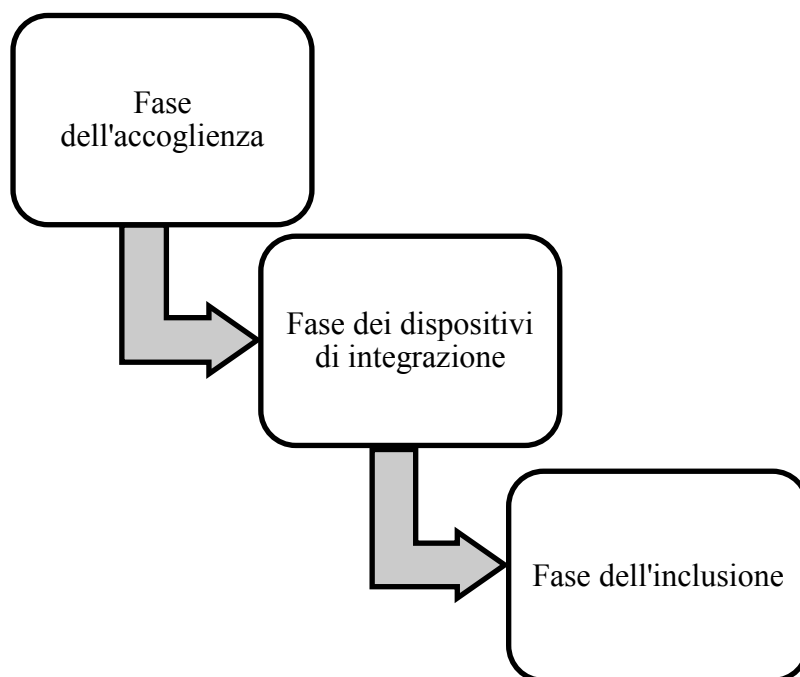


Figura 8: la fasi dell'interculturalità individuate da Favaro (2010)

Il primo *tempo*, quello dell'accoglienza, corrisponde alla fase durante la quale soprattutto le scuole primarie si trovavano a ricevere i primi bambini stranieri e rinvia al riscontro per cui le attenzioni normative e progettuali erano in quel periodo orientate principalmente in tal senso. L'autrice, infatti, sostiene che «nelle classi vi era nei loro confronti un clima di apertura e curiosità ; c'erano tuttavia scarsi strumenti mirati e minore professionalità . L'attenzione alle "culture d'origine", allora piuttosto enfatizzata, si esprimeva talvolta in maniera un po' folclorica e stereotipata, attraverso l'espressione, ad esempio, dei tratti più esotici e tranquillizzanti: cibo, feste, danze, musica ...» (p. 2). Il secondo step è dato dalla fase dei dispositivi di integrazione, che corrisponde al tempo in cui l'aumento esponenziale delle presenze di alunni stranieri nelle classi ha dato vita al clima di emergenza e condotto all'individuazione di modalità compensatorie: sottesa a questo stadio si trova una visione di questi bambini come carenti, soprattutto per quanto concerne la lingua, che tuttavia ha condotto ad un "brusio di buone pratiche" (Miur, 2015), ovvero ad una notevole mobilitazione per lo sviluppo di protocolli di accoglienza e di materiali didattici plurali. La terza ed ultima fase, corrisponde con il transito verso la considerazione che la multiculturalità presente nelle classi corrisponda ad una situazione di strutturale normalità, per cui Favaro auspica «si possano coniugare le due finalità: da un lato, diffondere e portare a sistema le pratiche e i dispositivi efficaci di integrazione [...] sperimentati e, dall'altro, imparare e insegnare a vivere insieme, uguali e diversi, in pari dignità» (p. 3).

Segnalando a mo' di anticipazione che riprenderemo tale ripartizione nelle conclusioni per proporre una rivisitazione, vogliamo nuovamente portare all'attenzione di chi legge che con queste pagine abbiamo inteso proporre una disamina dell'evoluzione della normativa scolastica relativamente all'intercultura al fine di far emergere come, a differenza di altre realtà europee, questa materia sia oggetto di un sostanzioso ed articolato insieme di principi, direttive ed indicazioni e come questi, insieme, caratterizzino il modello italiano. Con il paragrafo successivo, invece, tratteremo come si configura attualmente il profilo della riflessione sull'intercultura temperata alla realtà scolastica poiché, nel prosieguo della trattazione, intendiamo porre in luce come la considerazione di queste forme di indicazioni e prescrizioni abbiano stimolato l'identificazione delle problematiche che motivano la nostra indagine.

4. La teoresi interculturale

Con il triplice obiettivo di ricevere *feedback* per migliorare dal punto di vista professionale, di disseminare prima il disegno, poi i risultati dell'indagine e di creare *network* con ricercatori che si occupano delle nostre stesse tematiche, a partire dalla seconda metà del secondo anno di percorso dottorale abbiamo preso parte alle conferenze organizzate dalle due principali associazioni europee che si occupano di ricerca in ambito educativo: *European Educational Research Association* (EERA) ed *European Association for Research on Learning and Instruction* (Earli). Relativamente al primo intento, dobbiamo ammettere che poter ricevere riscontri da studiosi provenienti da diverse Università si è rivelato un aspetto estremamente utile in quanto ci ha consentito di utilizzare in senso formativo rilievi ed osservazioni, dal momento che hanno contribuito ad affinare sia la forma e la sostanza delle comunicazioni in sede di convegno, che le considerazioni rispetto ai dati raccolti. L'aspetto che ci preme qui sottolineare è come tali occasioni abbiano promosso un processo di riflessione volto alla consapevolezza e alla comprensione di alcune specificità del nostro stesso essere in ricerca. Questo è avvenuto in incontri diversi, ma accomunati dalla disposizione al dialogo e all'ascolto delle nostre interlocutrici: Sofia Marques da Silva ¹⁶e Francesca Gobbo hanno portato la nostra attenzione sul valore del nostro doppio e contemporaneo ruolo di ricercatrice e di insegnante, dettaglio di cui renderemo conto più in là nella trattazione. In considerazione di ciò, sia Sarah Crafter che Yvonne Leeman hanno sottolineato l'importanza di esplicitare quali sono le nostre stesse concezioni rispetto a come l'intercultura dovrebbe essere pensata ed agita nei contesti scolastici: precisamente, si tratta di quanto abbiamo deciso di intraprendere nelle prossime pagine citando opere ed autori che in questi anni hanno influito dapprima sulla nostra formazione, quindi sulla nostra ricerca e che, se letti insieme, contribuiscono secondo il nostro *standing point* a tratteggiare quell'utopico ma irrinunciabile "come dovrebbe essere" verso cui le intenzioni dovrebbero rivolgersi. Come svolgeremo questa

¹⁶ Direi che si può inserire chi sono queste persone e in che occasione le hai incontrate!

dichiarazione? Ebbene, procederemo dal generale al particolare, proponendo dapprima delle riflessioni di carattere teorico rispetto all'interculturalità e alla pedagogia, per poi considerarne la sua declinazione nella specificità dei contesti scolastici per arrivare, infine a determinare quale forma dovrebbe assumere il progetto interculturale che si realizza tra i banchi di scuola. Il condizionale, qui, appare d'obbligo e spiegheremo dettagliatamente il motivo per cui abbiamo scelto questo modo verbale nel prosieguo della trattazione.

a. Dell'interculturale, aggettivo dai tre assi.

L'approccio interculturale nasce, come abbiamo considerato precedentemente, sotto l'egida del Consiglio d'Europa intorno agli anni '70 del secolo scorso e cresce dal punto di vista della riflessione pedagogica grazie al lavoro di Porcher ed Abdallah Pretceille. Con il primo autore iniziamo il nostro avvicinamento alla definizione di pedagogia interculturale concentrandoci principalmente sull'aggettivo, anticipando che scandaglieremo la natura e le prerogative epistemologiche della pedagogia in quanto scienza nel corso del capitolo 3. Il sociologo francese, durante il convegno *Chemins d'accès : Les nouveaux visages de l'interculturalité*, ha dichiarato che

«in merito all'"interculturale", è principalmente il prefisso "inter" importante considerare. "Inter" implica uno scambio, un arricchimento reciproco tra almeno due entità culturali. La dinamica è quella dello scambio. È necessario cercare di evidenziare come avviene questa dinamica, dal momento che la tendenza oggi è più l'inerzia, cioè la chiusura, l'assenza di incroci, l'immobilità»¹⁷ (BNF, 2004, p. 4)

Con Abdallah-Pretceille, invece, identifichiamo quelli che ella stessa (2011) ha definito i principi fondamentali intorno a cui è organizzato l'approccio interculturale:

«il ruolo accordato al soggetto per quanto concerne interpretazioni e percezioni. L'approccio interculturale rompe con il punto di vista oggettivista e strutturalista, in quanto riguarda la produzione della cultura da parte del soggetto stesso. La cultura ha perso, in un contesto eterogeneo, il suo valore di determinazione unica dei comportamenti. [L'approccio interculturale] è

¹⁷ Nostra traduzione dall'originale: «Dans "interculturel", c'est le préfixe "inter" qu'il est important d'avoir à l'esprit. "Inter" suppose un échange, un enrichissement mutuel entre deux entités culturelles au moins. La dynamique est celle de l'échange. Il faut essayer de mettre en évidence comment s'opère cette dynamique alors que la tendance est aujourd'hui davantage celle de l'inertie, c'est-à-dire de la fermeture, de l'absence de croisements et de l'immobilité»

interessato anche alle strategie sviluppate dall'individuo per affermare la propria identità»¹⁸ (2011, p. 99).

Il primo asse, dunque, considera la relazione del soggetto con la cultura e determina quest'ultima come qualcosa di dinamico e in movimento, caratteristiche che rendono la creazione della cultura stessa qualcosa che attiene alla persona e, aggiungiamo noi, al qui ed ora che in cui si trova.

«Il ritorno del "io" come attore consacra anche il ritorno del "tu", cioè la relazione e quindi è l'interazione che definisce i luoghi e le caratteristiche degli attori [che vi prendono parte]. L'approccio interculturale si basa sulle interazioni, sulla rete delle intersoggettività. L'accento è pertanto sui rapporti tra individui e gruppi piuttosto che sulle loro caratteristiche. Sono le strategie [...] e le dinamiche e non le strutture, le caratteristiche o le categorie ad essere gli oggetti privilegiati dell'approccio interculturale»¹⁹ (*ibidem*).

Il secondo aspetto fondamentale di questo approccio riguarda l'identità e l'alterità, non intese in senso oppositivo, bensì considerate rispetto alla positiva interazione che si instaura nell'incontro.

«Il terzo asse di strutturazione è dato dalla tensione l'universalità/singolarità. L'intercultura si basa su un equilibrio instabile tra l'universale e il singolare. Quindi, per esempio, incontrare una persona straniera significa incontrare uno straniero o un individuo che si trova ad essere in quel momento straniero? In altre parole, è la particolarità o l'universalità a definire il soggetto?»²⁰ (*ibidem*).

L'ultima caratteristica dell'intercultura individuata da Abdallah-Preteille attiene ai concetti di unicità e di universalità e, con una domanda provocatoria, riporta nuovamente al centro la relazione dialettica

¹⁸ Nostra traduzione dall'originale: «*Le cadre conceptuel d'une approche interculturale s'organise autour de quelques principes:*

- *La place accordée au sujet dans les interprétations et les perceptions. L'approche interculturale rompt avec le point de vue objectiviste et structuraliste puisqu'elle s'intéresse à la production de la culture par le sujet lui-même. La culture a perdu, dans un contexte hétérogène, sa valeur de détermination unique des comportements. Elle s'intéresse aussi aux stratégies développées par l'individu pour affirmer son identité.*

¹⁹ Nostra traduzione dall'originale: «*Le retour du "je", le retour de l'acteur consacre aussi le retour du "tu", c'est-à-dire que c'est la relation et donc l'interaction qui définit les places et les caractéristiques des acteurs. L'approche interculturale s'appuie sur les interactions, sur le réseau d'intersubjectivités. L'accent est donc mis sur les rapports entre les individus et les groupes plus que sur leurs caractéristiques. Ce sont les stratégies, les manipulations, les dynamiques et non les structures, les caractéristiques ou encore les catégories qui sont les objets privilégiés de l'approche interculturale.*

²⁰ Nostra traduzione dall'originale: «*Le troisième axe de structuration est la tension universalité/singularité. L'interculturalisme s'élabore à partir d'un équilibre toujours instable entre l'universel et le singulier. Ainsi, par exemple, rencontrer une personne étrangère, est-ce rencontrer un étranger ou un individu dont une des caractéristiques est d'être étrangère? En d'autres termes est-ce la singularité ou l'universalité qui définit le sujet?*».

tra l'io e l'Altro, ponendo in luce l'importanza dei contrappesi in questa delicata interazione. Si tratta, sotto un'altra luce, di considerare «la persona umana nella propria interezza, a prescindere da nazionalità, lingua, cultura o religione di appartenenza» (Portera, 2013, p. 43) e, contemporaneamente, nella propria specifica unicità.

Concludendo, l'aggettivo interculturale può venire accostato a diverse altri discorsi, oltre a quello educativo, come ad esempio quello politico o sociale, in quanto è configurabile come trasversale (Serprieri & Grimaldi, 2013, p. 23) e compito dei prossimi paragrafi sarà quello di definire nel dettaglio i parametri ai quali ci riferiamo con questo lavoro.

b. Della pedagogia interculturale, interprete trasformativa della multiculturalità.

Scrivendo di intercultura, altrove abbiamo riportato le parole di Milan e, giacché seguitiamo a ritenerle una efficace sintesi della nostra prospettiva poiché riteniamo attribuiscono profondità alla trattazione sintetizzando quanto fin qui affrontato, le facciamo ancora una volta nostre. Egli sostiene che questo approccio consiste nella

«dimensione che dà massima importanza alla relazione dialogica, alla reciprocità, alla costruzione di un mondo comune che sia cultura nella varietà, convivialità dinamica delle differenze, partecipazione solidale nella prospettiva dell'unità nella molteplicità» (2007, p. 7)

Aggiungiamo che, a nostro avviso, tale visione è da preferire a maggior ragione in relazione all'ambito educativo poiché «“risposta profonda”, che sostiene e responsabilizza il suo stesso destinatario, il quale diventa agente del proprio cambiamento» (Agostinetto, 2008, p. 14). Ci riallacciamo qui alla tripartizione dei “tempi dell'intercultura” proposta da Favaro (2010) e considerato in precedenza per accostarla alle affermazioni di Granata (2012): il fine è di evidenziare che valutiamo la multiculturalità una caratteristica della società, «un dato di fatto i cui sviluppi appaiono irreversibili e incontenibili» (Demetrio, 1997, p. 22) e l'intercultura il *trait d'union* tra questa realtà e la pedagogia. In altre parole, la dimensione interculturale rappresenta, secondo noi, un'indispensabile interpretazione, una fondamentale attribuzione di indirizzo della pedagogia (Pinto Minerva 2002, Portera 2006, Silva 2013) in considerazione delle condizioni contestuali che contraddistinguono l'attualità, condizioni dalle quali chi si trova ad agire sul piano educativo non può prescindere. Infatti, la pedagogia interculturale non solo è ormai lontana dal configurarsi come una “risposta” o una misura speciale volta arginare e risolvere “emergenze migranti” che costituiscono in realtà aspetti strutturali (Milan, 2002; Fiorucci, 2008; Agostinetto, 2016), ma, analogamente a quanto affermato da Abdallah-Pretceille, in più essa

«“si muove verso l’universale” rispettando le “specificità” e la “singolarità” delle persone, che coglie e valorizza il nesso che le accomuna al di là delle diversità culturali, “l’identico” che sta iscritto nella struttura stessa dell’uomo e lo rende tale, ma che non coincide con nessuna delle sue determinazioni reali» (Sirna, 1997, p. 57).

A nostro avviso, la ricchezza di questa prospettiva risiede precisamente in questa contemporanea considerazione delle particolarità e delle singolarità di ognuno alla luce delle comunanze attribuibili alla persona in quanto tale: nell’estratto selezionato, Abdallah-Preteceille in merito ha posto in luce la tensione e l’equilibrio che qualificano il rapporto tra universalità e singolarità. Se ci è concesso l’uso di un’immagine, corrisponde al valutare il pregio e la piacevolezza di un tessuto nel suo insieme e, nel contempo, apprezzarne la raffinatezza dei decori o, meglio, la fine armonia con cui trama ed ordito lo compongono. Si tratta, per noi, di un affascinante, complessa consapevolezza che implica il saper osservare, cogliere i dettagli, ammirare l’unicità della declinazione degli elementi caratteristici e, nel medesimo istante, avere cognizione dell’universale, dell’archetipo nel quale questi si ascrivono. Ancora: ha a che fare con il sapersi stupire, il lasciarsi meravigliare dalla particolarità dell’altro e simultaneamente scoprirlo così affine a sé e questo avviene grazie all’incontro. Approfondendo, incontro, relazione e dialogo sono resi possibili proprio dalla dimensione dell’alterità, aspetto quindi determinante ed essenziale per la nostra stessa esistenza. In questo scenario, Anna Granata richiama il pensiero di Pinto-Minerva per porre in rilievo come proprio «l’aspetto di relazione e di reciprocità» (Granata, 2012, p. 14) costituisca la sua caratteristica basilare, in quanto piano fertile di incontro e di scambio. Infatti, il «prefisso “inter” del mondo interculturale rinvia al modo in cui si vede, si percepisce e ci si presenta all’altro» (Abdallah-Preteceille, 2011, p. 58). Questo perché «senza l’altro – un tu interlocutore – l’io non sa riconoscersi nella sua irriducibile singolarità» poiché

«la matrice intersoggettiva dell’identità e dell’integrità della persona, la possibilità di comprendere le ragioni dell’altro – essere presso di sé nell’altro – predispone al riconoscimento, alla possibilità di creativi confronti e incontri, intersezioni e transiti, a fusioni indistricabili assieme a salde differenze» (Pinto Minerva, 2017, p. 533).

In merito, Milan afferma che «la persona non è soltanto individuale, né soltanto sociale: presenta sia l’elemento “egoità” ([...] il fatto di sussistere come Io unico e separato, come Ego fonte di vita) sia l’elemento “allogità” (la vitale rapportualità all’altro, agli altri); è identità ed alterità, ove queste due dimensioni non si escludono come antinomiche, ma si richiamano [...]» (2002, pp.53-54). Nel corso del ‘900 numerosi filosofi hanno spiegato l’essenza dell’umano attraverso alla relazionalità che gli

è intrinseca, basti andare con la mente a Levinas e all'urgenza di dedicare il proprio essere all'uscire da sé al fine di avanzare verso, in prossimità dell'altro o a Ricoeur, per cui il decentramento dell'io lo porta a diventare consapevole di sé solo attraverso la relazione con l'altro, attraverso un processo di eterodeterminazione (?!? CIT). Secondo Milan, è Martin Buber l'autore che ha posto in luce in modo più adeguato l'importanza dell'autenticità e della reciprocità della relazione interpersonale (1994): egli, infatti concepisce incontro e dialogo come aspetti imprescindibili e fondanti l'essere umano e sostiene che l'uomo corrisponda all'Io-Tu, per dirla con le parole dello stesso filosofo «l'uomo si fa Io nel Tu». Altrove, in merito abbiamo evidenziato come questa relazione si debba caratterizzare anche per la distanza data dalla stessa alterità, ovvero dal fatto che le diversità non possono essere soppresse, pena il ripiegamento e la fusione dell'Io col Tu: quindi, per puntare ad un autosuperamento di sé risulta indispensabile valorizzare tali peculiarità e indirizzare l'Io verso l'esterno, nel senso di un Tu interlocutore che rilanci prontamente ed attivamente la relazione, caratterizzandola, così, come reciproca.

Sintetizzando, la pedagogia interculturale trova significato nelle persone e, compiendo un passo avanti, «non si limita all'approccio conoscitivo-descrittivo delle varie culture, secondo il più diffuso e tradizionale modo di intendere l'educazione alla mondialità»; pure non si limita all'impegno per un generico "pacifismo" né [...] ad organizzare momenti pseudofolkloristici da realizzare in giornate ed occasioni speciali»²¹ (Milan, 2002, p. 11-12). Infatti, la sfida che si trova a fronteggiare consiste nel «comprendere una realtà (multiculturale) per promuoverne un'evoluzione positiva (interculturale)» (Agostinetto, 2017). In altre parole, essa risulta essere «la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze» (Fiorucci, 2008, p. 31) e, quindi, «non può rivolgersi solamente a gruppi sociali specifici, ma si pone l'obiettivo di coinvolgere tutti i soggetti in una relazione dinamica, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva».

5. Finalità e direzioni: incontri, distanze e spazi interculturali.

Conseguentemente ad aver tratteggiato il profilo di ciò che la pedagogia interculturale è, risulta necessario stabilire in che cosa consiste quel "come dovrebbe essere" di cui si è accennato, locuzione che potremmo esprimere molto più precisamente in una sola parola: finalità. Infatti, se, ancora d'accordo con Agostinetto, "fare pedagogia" implica necessariamente un ancoraggio finalistico (2008, 2013), medesima necessità è da rinvenire per ogni declinazione interculturale della pedagogia interculturale: sempre secondo lo studioso, sono individuabili quattro direzioni fondamentali verso cui chi opera in senso non solo interculturale, ma anche educativo, dovrebbe rivolgersi.

²¹ Sul tema, tra gli altri si considerino anche Bettini, 1992; Favaro, Luatti, 2008; Fiorucci, 2008; Agostinetto, 2008)

La pedagogia interculturale, di conseguenza, dovrebbe essere diretta *all'educazione e al decentramento* al fine di andar oltre gli orientamenti etnocentrici, la mera accettazione o l'adattamento tollerante delle differenze (Bennett, 1993, 2004; Fiorucci, 2005) per passare ad una visione etnorelativa, o, ancor più specificatamente, ad un'interiorizzazione della dinamica lateralità²² delle visioni culturali sia rispetto al sé, che rispetto all'altro. Questo può essere realizzato puntando su dialogo e mediazione, intendendo il primo nella sua accezione più autentica, ovvero «come spostamento da sé e avvicinamento all'altro» (De Luigi, 2015, p. 120), mentre la seconda contemporaneamente sia come «un abito sia [come] un atto intenzionali che consentono di esplicitare e rendere evidenti i legami che sussistono tra soggetti apparentemente lontani, attraverso incessanti negoziazioni di significati (Tarozzi, 2004, p. 306).

Si tratta, parafrasando Cestaro, di una capacità ben precisa, che implica il “saper essere-stare-agire tra” (2013), il considerare costruttivamente le diversità in quanto opportunità. Non solo, gli elementi di comunanza dovrebbero venire identificati attraverso un'attenta e consapevole *l'educazione all'Alterità*: ciò consentirebbe di raggiungere una visuale ampia, in grado di cogliere le potenzialità relazionali dell'incontro per dedicarsi, a nostro avviso, ad una inedita e dialettica co-costruzione prima di significati, quindi di esperienze, di spazi e di immaginari condivisi. Pur non trattandosi di fasi consequenziali, possiamo logicamente intravedere come tale moto dal sé all'Altro caratterizzato dalla composizione creativa e trasformativa delle distanze e dei *tra* (Milan, 2002; Cestaro, 2013) non possa che convogliare in un'*Educazione ai diritti e alla cittadinanza*. In questo ambito, la piena concretizzazione dei diritti umani (Macinai, 2015) e della giustizia sociale (Tarozzi, 2015) corrispondono a degli ideali etici, politici e filosofici ai quali tendere per il bene comune e, sebbene possano essere considerati irrealizzabili, essi sono allo stesso momento irrinunciabili impulsi ed esortazioni.

Sappiamo bene che talvolta essi possano apparire addirittura impalpabili, ma se anche solo la loro consistenza risultasse appena percettibile oppure la loro armonia per un attimo distinguibile, si sarebbe raggiunto un risultato impagabile. E questo attiene al rapporto che intercorre tra educazione e mondo più giusto (Canevaro, 2015) In merito, riteniamo partecipazione, *empowerment* (Santinello, Vieno e Dallago 2009) e reciprocità degli obiettivi intermedi e delle modalità di realizzazione attraverso cui promuovere tali fini ultimi e ci dichiariamo convinti che ciò possa avvenire solo a partire dal basso, dai *piccoli mondi* (Milan, 2002) in cui l'*I care* di don Milani ha modo di mettere radici e di crescere rigoglioso. Infatti, nella scuola ci si trova ad «agire secondo i parametri propri della comunità, come aggregato in cui i componenti condividono ideali e sostengono relazioni non meramente legate alla contrattualità, ma regolate dalla solidarietà» (Dalle Fratte, 2000, p. 29)

²² Qui intesa come non centralità

6. La *mission* delle scuole: *piccoli mondi* di intercultura.

Non risulta difficile rintracciare nella poliedrica ricchezza delle classi e delle scuole quei *piccoli mondi* di cui parla Milan: si tratta per definizione di situazioni in cui la persona svolge il proprio originale percorso di crescita e di sviluppo dei suoi aspetti cognitivi, affettivi, estetici, etici (MIUR, 2012), cercando collegamento tra le esperienze compiute nei diversi contesti ed ambienti ed è qui che avviene l'incontro con l'altro, in cui le relazioni nascono ed evolvono. Ciò implica che la scuola può venire considerata una delle realtà in cui la pedagogia interculturale può trovare maggiore spazio e realizzazione. Naturalmente, perché ciò avvenga, la scuola stessa deve venire (ri)pensata in senso dinamico e trasformativo da chi la vive, non certo omologante: in altre parole è necessario che si rinunci «alle visioni generalizzatrici e moralizzatrici, ai discorsi che reificano l'altro [per guardare] [...] invece, ai rapporti tra i soggetti, ai contesti, ai processi e alle dinamiche relazionali» (Sirna, 1997, p. 83). Alla base di questa configurazione è certo che vi siano delle precise scelte politiche, nel senso più alto ed aulico del termine. Del resto, come accennato in precedenza, l'intercultura stessa rappresenta un'«istanza progettuale, politica e pedagogica» (Pinto Minerva, 2002, p. 14) ed incide direttamente sull'identità, sull'assetto etico, organizzativo e comunicativo delle istituzioni scolastiche, come emerge chiaramente dalle *Indicazioni nazionali* e dai documenti di indirizzo analizzati nella prima parte del capitolo.

Risulta fondamentale anche porre in luce il fatto che «la pedagogia interculturale, nella sua accezione più forte, viene a coincidere di fatto con la missione stessa della scuola e dei servizi educativi nel tempo della pluralità» (Favaro, Luatti, 2008, p. 35). Tale missione, secondo Morin (2001) coincide con il formare a:

- «una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero» (p. 3)
- «l'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi», attraverso un'andatura *ecologicizzante* del pensiero (p. 19)
- «riconoscere l'unità umana attraverso le diversità culturali, le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana» (p. 20)

Focalizzando l'attenzione ai contesti scolastici, le domande che si fa strada alla luce di quanto considerato fin qui relativamente all'essere in generale dell'intercultura e alla sua declinazione in ambito educativo risultano essere: come deve orientarsi lo sguardo che voglia dirsi interculturale all'interno della scuola? Quale forma esso deve assumere per concretizzarsi, quindi, in azione?

7. L'educazione interculturale in pratica.

Rispondiamo qui al primo interrogativo, delineando in che cosa consiste l'educazione interculturale. Posto che, come abbiamo visto, la normativa ne distingue le due dimensioni complementari e noi ci concentriamo principalmente su quella inclusiva, per prima cosa ne vogliamo definire il campo: stanti le premesse e considerate le finalità analizzate nelle sezioni precedenti, il fatto che l'educazione interculturale non abbia un compito semplice o di breve durata risulta lampante (Fiorucci, 2016). Il motivo risiede in quelle che potremmo definire una delle maggiori sfide dell'educazione interculturale e che Fiorucci individua in

«una revisione delle conoscenze esistenti insegnate a scuola perché l'educazione interculturale non è un nuovo campo di studio che viene aggiunto agli altri, ma un punto di vista, una diversa prospettiva con cui guardare le conoscenze attualmente insegnate²³» (2016, p. 111).

In altre parole, l'educazione interculturale «non è quindi uno specialismo, una disciplina aggiuntiva che si colloca in un momento prestabilito e definito dell'orario scolastico, ma è un approccio per rivedere i curricoli formativi» (Favaro & Luatti, 2008, p. 30). Si tratta, dunque, di dotarsi di speciali lenti attraverso cui ripensare ciò che dal punto di vista dei contenuti è già definito per poterlo proporre in una prospettiva trasversale ed interdisciplinare (Milan, 2002, p. 10-11). Questa consapevolezza rappresenta un'opportunità per la scuola in quanto consente di «consolidare e vivificare alcune acquisizioni pedagogiche generali, quali:

- l'attenzione congiunta agli aspetti cognitivi e informativi, da un lato e a quelli affettivi e relazionali, dall'altro;
- la centralità dell'apprendente che chiede di tener conto delle molte diversità e delle appartenenze plurali;
- l'importanza di una pedagogia attiva e interattiva, che integra la necessità del decentramento, della considerazione del punto di vista differente, delle competenze comunicative e dell'ascolto attivo e creativo» (Favaro, Luatti, 2008, pp. 32-33).

Di conseguenza i compiti di cui un'educazione che voglia definirsi interculturale deve farsi carico riguardano i seguenti temi:

1. Incontro ed accoglienza, in quanto «valori della pedagogia interculturale, [...] pilastri su cui essa basa la sua riflessione e l'azione educativa e didattica» (Giusti, 2004, p.8). Dove per

²³ Nostra traduzione dall'originale: «*Intercultural education does not therefore have an easy or short-term task, because it implies a review of existing knowledge taught in school and because intercultural education is not a new field of study that is added to others, but a point of view, a different perspective with which to look at the knowledge currently taught*»

accoglienza autentica si intende la disponibilità ad accettare l'altro nelle sue peculiarità, senza dimenticare che il vero snodo è «la messa in gioco di noi stessi, di quello che siamo, del gruppo al quale apparteniamo, del percorso che abbiamo magari a fatica costruito. [...]

È il prezzo del decentramento culturale, che un ambiente eterogeneo può mettere in moto: guardare il mondo dal punto di vista di un altro» (Granata, 2016, p. 18).

2. Continuità e discontinuità: infatti, è necessario favorire attività che permettano «punti di vista che sappiano collegare la continuità e la discontinuità del passato e del presente; la varietà delle diverse realtà storico-geografiche e la loro capacità di incontrarsi. E collegare, a sua volta, tutto questo con le realtà sociali e le vicende dell'attualità» (Giusti, 2004, p. 17). Vogliamo aggiungere qui che, a nostro avviso, un'altra connessione che risulta determinante per favorire la continuità sia delle esperienze che gli alunni vivono, sia la significatività della costruzione delle conoscenze che ne deriva è quella tra gli ambienti.

Infatti, essi spesso vengono letti in chiave dicotomica, ovvero continuando a distinguere formale ed informale, ponendo in questo modo in luce «un'incapacità da parte di alcune componenti dell'assai composito mondo della scuola di prendere consapevolezza di (e di modificare) proprio alcuni di quei presupposti che – nei mondi e nei discorsi scolastici italiani – riposano ancora su un atteggiamento di tipo 'coloniale' nei confronti delle 'differenze'» (Zoletto, 2016, p. 44). In un'ottica di cultura partecipativa è necessario riconsiderare anche la gestione della relazione insegnamento-apprendimento: bisogna ammettere che

«le discussioni ordinarie sull'apprendimento e sulla progettazione di molte attività educative e scolastiche sono concentrate e spesso mirate solo all'apprendimento assimilatorio, in quanto questo è il tipo di apprendimento che riguarda la consueta comprensione del concetto stesso di apprendimento. Ma oggi questa comprensione è ovviamente insufficiente e le competenze generiche richieste possono essere costruite solo da una combinazione di processi di apprendimento assimilativi, accomodanti e, in ultima analisi, trasformativi»²⁴ (Illeris, 2009, p.14).

3. Diversità e riconoscimento: le dimensioni umane vengono comprese non come fisse ed immutabili, bensì come aspetti impreziositi dalle stratificazioni delle esperienze individuali su cui riflettere ed operare in classe per individuare punti di contatto e terreni comuni (cfr. Giusti,

²⁴ Nostra traduzione dall'originale: «*ordinary discussions of learning and the design of many educational and school activities are concentrated on and often only aimed at assimilative learning, as this is the sort of learning that the usual understanding of the concept of learning is about. But today this understanding is obviously insufficient, and the much-demanded generic competencies can only be built up by a combination of assimilative, accommodative and, eventually, transformative learning processes*»

2004). Come già approfondito, il riconoscimento è strettamente connesso al porsi in relazione e in questo la scuola è una situazione chiave in cui apprendere a rivolgere lo sguardo verso l'altro.

Riassumendo, la scuola, ma soprattutto le persone che la realizzano e la rappresentano, possono fornire innumerevoli occasioni utili a valicare confini mentali e a decostruire perentorietà e dogmatismi verso un'uguaglianza che, così, si colora anche di autonomia ed emancipazione: «vivere quotidianamente tra diversi è un'opportunità irrinunciabile di crescita. Consentire di ampliare la propria visuale in termini di vissuti, sentimenti, punti di vista sul mondo, occasioni di apprendimento» (Granata, 2016, p. 15).

8. Dal progetto interculturale alle azioni educative e didattiche: le opportunità per allenare lo sguardo.

Dunque, le scuole sono *setting* in cui l'azione educativa per tutti dovrebbe essere sviluppata e gli insegnanti sono gli agenti incaricati di realizzarla. Per di più, l'attualità dell'approccio interculturale risiede nelle scelte e nei compiti che esso implica, quali «l'apertura, [...] il muoversi verso l'altro, la necessità di usare linguaggi non solo verbali, il tentativo di camminare insieme, l'attenzione all'interiorità degli altri oltre che alla propria» (Giusti, 2004, p. 8). Questo, a nostro avviso deve avvenire attraverso

«un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze» (Susi, 2000, p. 9).

Per Agostinetto, tale progetto deve sia prendere coscienza della realtà che essere costruito sulla realtà multiculturale in cui è inevitabilmente iscritto, deve essere orientato teleologicamente verso quelli che sono i fini della pedagogia interculturale per realizzare un'evoluzione contestualizzata e praticabile in grado di migliorare lo *status quo*: in altre parole, deve essere trasformativo (2016).

Dunque l'educazione interculturale deve fondarsi sulla definizione di un «progetto pedagogico (trasformativo ed intenzionale) sulla realtà multiculturale, la cui finalità è la promozione di una tutela e di un arricchimento reciproco a partire dallo scoprimento delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'alterità» (Agostinetto, 2008, p. 14). Dello stesso autore, facciamo nostra anche la rappresentazione grafica di come tale progetto dovrebbe configurarsi a scuola:

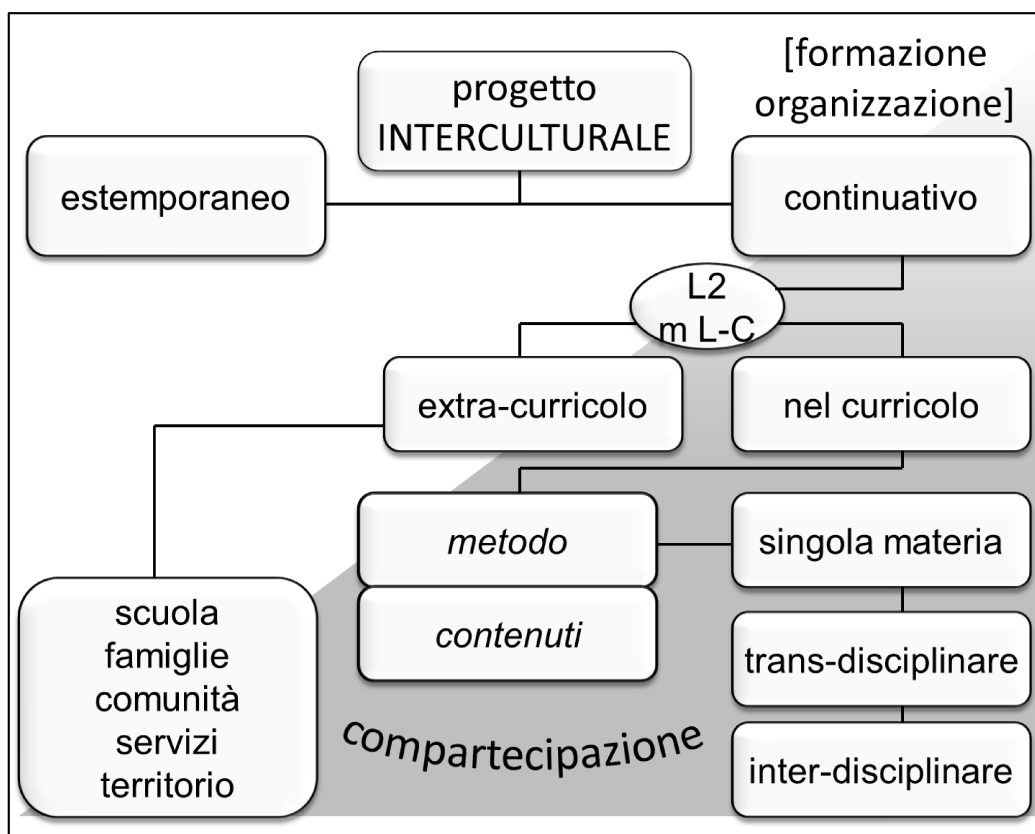


Figura 9: il progetto interculturale. Fonte: Agostinetto, 2016, p. 80

Se, come abbiamo visto, l'interculturale «non riguarda soltanto i problemi educativi causati da fenomeni migratori, ma la sua attenzione si spinge nelle riflessioni implicate dalle tematiche dell'alterità, della differenza, dell'incontro tra diverse identità individuali e culturali» (Milan, 2002, p. 10), allora il progetto che la riguarda non potrà essere estemporaneo o laterale ed isolato, come anche nella rappresentazione, ma si caratterizzerà per essere incastonato nell'ordinario *fare scuola*.

Ciò implica che possono essere previste forme di compartecipazione e coinvolgimento di famiglie e territorio: esse consistono in iniziative sicuramente utili ed auspicabili in quanto mirano alla partecipazione e al superamento della dicotomia formale/informale di cui poco sopra. Infatti, queste proposte coinvolgono in senso ecologico i micro-livelli ed i contesti in cui gli alunni vivono: ciò non toglie che debbano essere coerenti e giustificate rispetto alle altre intenzioni formative.

Quello che vorremmo evidenziare è che il vero potenziale dimora nella concretizzazione di progetti educativi interculturali che si svolgono all'interno del curricolo. Abbiamo scelto il termine "potenziale" non a caso: a nostro vedere, ideare, progettare e concretizzare le "normali" lezioni sui contenuti disciplinari in modalità interculturale consiste nella svolta di cui necessita oggi l'interculturale agita nei contesti scolastici. Ed è così che, di volta in volta, l'insegnante può configurare le lezioni alla luce delle finalità interculturali, coniugandole con le esigenze che nascono dal prestabilito

raggiungimento degli obiettivi formativi e i vincoli contestuali²⁵. Questo significa concretamente che, a seconda dell'occorrenza, potrà essere dedicata particolare cura per la promozione del dialogo e per incoraggiare la relazione tra gli alunni, potrà essere sostenuto il plurilinguismo ed anche riservata attenzione all'uso di linguaggi che non siano solo verbali. L'intercultura si mette in pratica ispirandosi ed attuando il *cooperative learning* di Kagan, Cohen e dei fratelli Johnson, le tecniche di Freinet e tutte quelle forme non direttive di condurre la lezione che fanno parte del patrimonio pedagogico e per cui, a ben vedere, non serve andare tanto distanti. Ci riferiamo ai grandi maestri che tutti conosciamo bene: Mario Lodi, Danilo Dolci, don Milani e Maria Montessori.

In merito, Granata scrive che

«a volte è proprio lo sguardo dell'insegnante a non voler cambiare: adottare sempre lo stesso metodo, utilizzare gli stessi materiali preparati decenni prima, fermarsi alla prima impressione degli alunni incontrati, senza mai cambiare il proprio punto di vista sull'altro. C'è una sorta di inerzia che caratterizza talvolta anche il lavoro educativo» (2016, p. 144)

Non possiamo che darle ragione. In parte. Se desistiamo e accondiscendiamo alla tentazione di suddividere banalmente i docenti tra più "bravi" e "meno bravi" o tra quelli più competenti e meno competenti non rischiamo, forse, di compiere il loro stesso errore? Probabilmente, questo è un indizio dell'urgenza e della necessità impellente di proporre qualcosa, qualcosa che consenta di sensibilizzare ed allenare quello stesso sguardo ad avere visioni diverse da quelle degli ultimi dieci anni.

9. Essere educatori interculturali: piani di riflessione.

Muoversi consapevolmente in direzione interculturale significa, dunque, «agire sulla modalità attraverso cui le attività vengono declinate, rendendo l'intercultura il filo conduttore, l'aspetto strutturale dell'offerta educativa e didattica» (Agostinetto & Bugno, *in press*). Ciò implica che l'insegnante debba essere preparato, ma anche curioso di approfondire, che sappia osservare con sensibilità e che sia in grado di farsi supportare dall'esperienza senza perdere la acume di considerare ogni occasione unica ed inedita.

L'educatore attento e consapevole stabilisce *ad hoc* quali sono le pratiche più adeguate alla luce delle intenzioni preposte e considerate le finalità ultime a cui tende. Si tratta di proporzioni e di scelte che a volte per i docenti non è facile verbalizzare perché passano attraverso la profonda conoscenza degli

²⁵ Come vedremo nel capitolo riservato al Modello In Pedagogia, si delineano più precisamente in condizioni pedagogiche, d'esercizio e rilevanti.

alunni, delle condizioni d'esercizio e rilevanti che caratterizzano le particolari situazioni nelle quali ogni giorno agiscono. Nella relazione con gli alunni, l'insegnante che ha cognizione interculturale

«cerca i modi, i linguaggi, i contenuti più idonei a far comprendere agli allievi [...] che siamo tutti diversi, che lo siamo in tanti modi differenti e che non è proprio il caso di porre un' enfasi fuori misura sull'appartenenza a una qualche comunità etnica, a un qualche gruppo territoriale, come se ciò dovesse essere un segno distintivo che debba creare barriere insormontabili tra noi e gli altri» (Giusti, 2004, p.25).

Quali sono questi modi, linguaggi e contenuti? Come è possibile mettere in pratica tutto ciò che il modello interculturale prescrive? O, ancor meglio,

«che cosa rende [alcuni insegnanti] in grado di intercettare contemporaneamente la profonda natura delle teorie, di leggere in modo nitido il contesto in cui operano e di tradurre tutto ciò in pratiche incisive? E, al contrario, che cosa fa sì che, in altri casi, teorie e contesti non vengano interpretati in modo da risultare una piacevole composizione?» (Agostinetto & Bugno, 2016).

Date le premesse poste nel paragrafo precedente, siamo convinti che non esista una "ricetta" valida universalmente e siamo scettici anche in merito a quelle che vengono definite "buone pratiche": la prima considerazione riguarda la diffidenza nei riguardi di quello che viene etichettato come "buono" poiché comporta irrimediabilmente l'assunzione una valenza etica. È nostra convinzione che essa, anche se non sempre stabilita aprioristicamente, non possa rivelarsi tale per tutti ed in ogni situazione. La seconda è che, a nostro modo di vedere, ciò che può essere "buono", o più precisamente, efficace in un contesto, potrebbe rivelarsi inopportuno, inadeguato o, addirittura peggio, controproducente in un altro. E nemmeno le "buone intenzioni" degli insegnanti sono sufficienti (Gorski, 2008): come può un docente pretendere di promuovere dialogo, mediazione, decentramento ed apertura se prima non ha fatto un lavoro di riflessione critica sulle proprie pratiche e, a monte, se non è consapevole delle proprie concezioni?

Sulla scorta di Pinto Minerva (2002) già abbiamo evidenziato i passaggi da svolgere in forma di contrapposizioni e, precisamente

- «da un pensiero assiomatico ad un pensiero complesso,
- da un pensiero normativo ad un pensiero condizionale,
- da un pensiero autocentrato ad un pensiero trasversale,
- da un pensiero disgiunto ad un pensiero relazionale e dialogico,
- da un pensiero dogmatico ad un pensiero mobile e flessibile,
- da un pensiero statico e rigido ad un pensiero migrante ed erratico» (Agostinetto & Bugno, *in press*)

Forse, questi percorsi non dovrebbero venire svolti *in primis* da coloro che sono deputati ad implementarli tra i loro alunni? Non vogliamo preannunciare quelle che saranno alcune delle riflessioni finali sul presente lavoro, basti qui sottolineare che, in fin dei conti, si tratta da un lato di onestà intellettuale e coerenza logica e dall'altro di uscire da quella retorica velante la realtà per ammettere che è possibile vengano compiuti degli errori (Agostinetto, 2016; 2014).

Sì, si tratta concretamente di errori. «La tentazione, a volte, è quella di attribuire a sé tutti i meriti di ogni traguardo raggiunto e all'istituzione scolastica tutti i limiti ed i fallimenti» sostiene Granata (2016, p. 140), parlando agli insegnanti e chiamando in causa esplicitamente il senso dell'insegnamento (Damiano, 2007). Noi aggiungiamo che sarebbe importante anche riconoscere di compiere degli errori, non per avvilitare o scoraggiare i docenti, anzi, tutt'altro: per esaltare la loro valenza formativa. Con Agostinetto, ci riferiamo a quelle insidie che intrappolano e inchiodano in «stereotipi che impediscono di toccare con mano la specificità delle situazioni e di interagire costruttivamente entro i nuovi mondi sociali e culturali in cui di fatto co-evolviamo» (2014, p. 74). Soprattutto nel campo interculturale, gli errori impliciti e benevoli risultano essere frequenti ed anche i più pericolosi, ma al tempo stesso quelli più carichi di potenzialità di evoluzione, a riprova della circolarità che in educazione sussiste tra teoria e pratica. Essi si possono riscontrare in tutto lo sviluppo della successione logica che conduce alla definizione dell'attività educativa e didattica e pertanto sono categorizzabili in errori *assuntivi*, quando stanno alla base degli argomenti teorici che reggono l'approccio interculturale, *finalistici*, se hanno a che fare con intenzioni pedagogiche non corrispondenti o sconnesse rispetto al modello interculturale, o, infine, *applicativi*, ovvero attinenti all'attuazione delle progettualità interculturali (*ibidem*). In definitiva, pensiamo che ci si possa avvicinare ad equità e giustizia sociale per gli alunni lavorando prima di tutto sulla cognizione di causa e sull'*empowerment* degli insegnanti. Questo fa sì che essi possano trascendere i predominanti ed ingenui enunciati considerati erroneamente interculturali sulla consapevolezza culturale, sulla risoluzione dei conflitti e sulla celebrazione della diversità, traducendo

invece responsabilmente e coerentemente le loro intenzioni in interventi educativi incisivi, ovvero sia affinché possano definirsi davvero educatori interculturali (Gorski, 2008, p. 521).

Capitolo Secondo

2. Tra teoria e pratica in educazione.

1. Una precisa scelta di prospettiva.

Anticipando quanto emergerà e commenteremo nel corso dei prossimi paragrafi, abbiamo individuato una lacuna nell'esiguità di indagini rispetto alle credenze degli insegnanti sulla diversità culturale che coinvolgono docenti in servizio (Gay, 2015). Tuttavia, tale manchevolezza non corrisponde al motivo principale che ci ha spinti a concentrare la nostra attenzione su questa particolare categoria. Il motivo dei nostri interessi è da rinvenire nella natura epistemologica della pedagogia, scienza pratico-prescrittiva (Dalle Fratte 1986, Pellerey 1998, Scaglioso 2009). Per spiegarci meglio, affermiamo che gettare solide fondamenta alla nostra indagine implica scegliere una lettura epistemologica del procedere della pedagogia in quanto scienza. La prospettiva che abbiamo preferito è quella che intende la pedagogia una scienza pratico-prescrittiva.

Troviamo conveniente fare un passo indietro. Valutato quanto emerso dalle ricognizioni relative agli sviluppi della teoresi interculturale, intesa come l'attività speculativa degli studiosi della materia, e alla normativa inerente i contesti scolastici è possibile sostenere che si siano raggiunti elevati livelli di riflessione e di raffinatezza. Certo, ci dichiariamo perfettamente consci che l'avanzamento teorico sia costantemente in evoluzione e che i ragionamenti in merito mai si possono asserire conclusi, tuttavia la nostra indagine li prende in considerazione rispetto alla loro funzione euristica e si colloca in una difficile transizione, ovvero nel passaggio dalla teoria alla pratica.

Durante un simposio tenutosi in seno alla conferenza Earli 2017, Paul Leseman docente della Utrecht *Univeristy* ha pubblicamente dichiarato che, a suo vedere, un certo profilo ricerca empirica in ambito

educativo ha raggiunto il livello di saturazione e noi ci troviamo in sintonia con tali posizioni. Congiuntamente, sosteniamo sia che nuovi orizzonti di indagine possano venire rintracciati nella considerazione della coerenza delle azioni educative messe in pratica rispetto alla teoria, sia che la valenza di questa modalità di condurre ricerca si ritrova nell'esigenza di migliorare, affinare e mutare. Si badi, siamo distanti dall'intendere questi ultimi tre termini nel senso che potrebbe essere proprio di posizioni prossime a quelle che considerano l'educazione in funzione dell'economia di mercato, dalle quali ci discostiamo fermamente. Orientiamo, invece, il nostro essere in ricerca verso finalità che mirano alla promozione di partecipazione, giustizia ed equità sociale. Come segnalato poc'anzi, riteniamo che l'indagare oggetto di questa trattazione implichi l'assunto per cui la pedagogia è una scienza pratico-prescrittiva: di conseguenza, pensiamo che la ricerca in questo ambito debba considerare le azioni, affiancare e sostenere con rigore logico chi la mette in pratica. Altrimenti, il rischio è quello che la definizione si riveli vuota, perdendo il diritto alla sua stessa definizione ed anche la possibilità di evolvere se stessa. Ci impegniamo a chiarire tali aspetti nel prossimo paragrafo.

2. Del profilo epistemologico della pedagogia, fondamento del disegno di ricerca.

È nostra «convinzione che la pratica senza teoria, l'esperienza senza scienza, la professionalità senza cultura abbiano il fiato corto e prospettive di piccolo raggio» (Conte, 2010, p.2): queste parole risultano rilevanti soprattutto per chi si occupa di ricerca in abito educativo, poiché qui teoria e pratica si rincorrono in un serissimo gioco di mutua influenza, contaminazione e congiungimento. Che lo si consideri una circolarità o una relazione tridimensionale (Agostinetto, 2013), da una prospettiva logico-funzionale è riconosciuto che in educazione la teoria guida la pratica e che, a sua volta, quest'ultima influisce sulla prima, dal momento che l'agire intenzionale, finalizzato e contestualizzato porta necessariamente ad un ripensamento della teoria stessa. Di conseguenza, riteniamo che anche la presente disquisizione debba essere fedele alla stessa scansione logica e, per questo, intendiamo di seguito proporre un'attenta analisi di quello che è il background teorico di riferimento e dei concetti che lo giustificano. Tra le altre, la prospettiva che si è deciso di far propria e che, coerentemente, non solo ha determinato il dipanarsi dell'intera ricerca, ma ha stabilito anche postura, attenzioni e ponderazioni di chi l'ha condotta ha radici profonde, essendo legata a riflessioni che, come anticipato, attengono al profilo epistemologico della pedagogia. È, peraltro, vero che si tratta di considerazioni da cui non ci si può sottrarre, pena l'edificazione di un impianto di ricerca privo di basamenti e, pertanto, indiscutibilmente debole. Per rifuggire questo rischio e dar prova della robustezza delle fondamenta su cui posa l'intero disegno della ricerca, rispetto alla pedagogia dichiariamo con Dalle Fratte «una interpretazione modellistica come scienza pratico-prescrittiva che assume l'azione educativa come proprio specifico oggetto» (2004, p. 13) legata in modo imprescindibile alla ricorsività tra teoria e pratica. Nello scandagliare tale definizione, troviamo determinante analizzare nello specifico i termini che la costituiscono, poiché determinano la traiettoria seguendo la quale si è deciso di intraprendere il

percorso di ricerca: innanzi tutto, basilare è l'affermazione per cui la pedagogia è scienza e ciò comporta in primo luogo il suo essere antitetica ai luoghi comuni e, di conseguenza, il fatto che si contraddistingua per una precisa scelta di campo, quello dell'educazione, per focalizzarsi su un determinato oggetto, dato dall'azione educativa, e, naturalmente, per il rigore metodologico del quale si avvale. Continuando, l'enunciato preso in esame accompagna al sostantivo "scienza" due attributi: "pratica" e "prescrittiva" (Dalle Fratte 1986, 2004, Pellerey 1998, Scaglioso 2009, Agostinetto, 2013). L'aggettivo "pratica" evoca immediatamente un riferimento dal sapore kantiano: in particolare, il pensiero va alla sua *Critica della ragion pratica*, in cui si chiede perché conosciamo e più nel dettaglio, tra innatismo ed empirismo, com'è possibile conoscere ciò che non possiamo conoscere. Inoltre, l'etica è per il filosofo di Königsberg quella istanza parte costitutiva del nostro essere che direziona pensieri ed azioni in base ad ciò che viene ritenuto "bene" o meno. Sostenere che la pedagogia è una scienza pratica implica, dunque, affermare che essa poggia su un terreno assiologico: ovvero, significa che chi intende educare è tenuto a scegliere ed assumere in modo consapevole, ma non dogmatico, un insieme di valori e ciò è causa della loro stessa normatività, poiché l'azione educativa che ne scaturisce viene determinata logicamente. In altre parole, secondo questo modello di logica, il riconoscere dei valori implica che essi abbiano una funzione prescrittiva rispetto all'azione educativa che, inevitabilmente, ne deriva. Trattando la questione da un'ulteriore prospettiva, la pedagogia trova il suo oggetto d'indagine nel fare per educare poiché fornisce delle indicazioni deontiche, ovvero, regola l'esecuzione concreta delle intenzionalità educative, riferendosi ai lineamenti valoriali assunti in partenza. A questo punto, assume particolare significato introdurre la disanima relativa al peculiare oggetto della pedagogia in quanto scienza: l'azione educativa. Essa è stata definita una prassi, una realtà plurale che si palesa attraverso una molteplicità di pratiche orientata da una finalità (Striano, 2001; Dalle Fratte, 2001; Mari, 2003, 2010; Cambi, 2005). Se, come si è poc'anzi affermato, l'educazione, è campo d'indagine della scienza pedagogica e punta alla crescita, allo sviluppo e all'autonomia attraverso la definizione di azioni educative guidate da valori attentamente vagliati, allora queste ultime non potranno che essere indirizzate ad una finalità e, pertanto, risulteranno altamente possibili, poiché intenzionalmente indirizzate verso un obiettivo, ed euristicamente efficaci. In altre parole, rovesciando nuovamente la questione, è possibile affermare che il senso ed il significato dell'azione educativa vengono giustificati dal suo essere razionalmente orientata, ovvero dalla tensione verso il raggiungimento di un obiettivo determinato in funzione ad una finalità ben precisa. Non solo: l'azione eminentemente educativa è il risultato di una combinazione di lineamenti deontici, relativi ai valori che la orientano, di aspetti oggettivi attinenti all'agire stesso, come ad esempio i caratteri peculiari di una specifica disciplina, e, infine, di una componente soggettiva, data dalle disposizioni della singola persona. In più essa è allo stesso tempo oggetto ed esito della spirale che mette in contatto teoria e pratica, dettagli indicati come essenziali e che noi abbiamo l'ardire di definire patrimonio genetico essenziale della pedagogia in quanto scienza.

Si può, quindi concludere, che il fulcro del discorso che stiamo svolgendo è dato dall'azione educativa, in quanto tutti gli elementi in gioco ruotano intorno a questo concetto e poiché consiste nell'elemento che consente all'educatore di connettere il piano teorico con quello pratico. Questo è possibile fondamentalmente perché l'azione educativa si dà sia come *forma mentis* di chi fa educazione, sia come espressione pratica ordinata ad un determinato fine.

3. Dalla teoria all'azione educativa: i passaggi del percorso e la necessità di un modello.

L'educatore, quindi, si muove nello spazio che intercorre tra la teoria e la pratica: questo significa che, consapevole delle disposizioni teoriche, egli guarda alla realtà per determinare le iniziative da intraprendere. La questione è tutt'altro che banale, dal momento che queste iniziative oltre ad essere orientate, come si è visto, verso un fine, devono essere anche agganciate, ancorate alla realtà e soprattutto giustificate logicamente. L'educatore, infatti, è spinto da un'intenzione che scaturisce da valori educativi, ma essa è parallelamente causata ed influenzata dalla considerazione delle variabili di contesto. Cambiando prospettiva, la situazione non muta: ci troviamo ancora nel campo della teoria e la forma data alle intenzioni di chi opera in educazione, il loro deliberato proposito vi trova giustificazione, anche se il fattore stimolante è la considerazione della realtà. Ovvero, l'educatore ha libertà di manovra. Meglio: ha libertà di edificazione in questo spazio i cui parametri sono stabiliti *in primis* dalle teorie e quindi dai propositi che derivano dalla lettura delle circostanze.

Anche per l'architetto, disporre di uno spazio comporta la necessità di preparare la propria azione sulla realtà determinando un progetto. Similmente, attraverso la progettualità l'educatore conferisce formalità, direziona quello che sarà il suo operato. Con Agostinetto, quindi, giudichiamo il progetto

«la pianificazione coerente delle finalità e degli obiettivi educativi in ordine alle molteplici condizioni situazionali che inevitabilmente intervengono nella pratica educativa, si da far in modo che le azioni conseguenti dal progetto realizzino quanto più possibile le intenzioni dell'educatore. Il progetto quindi rappresenta la forma del processo educativo ed il modo per governarne l'intrinseca complessità, ponendosi quale tramite tra l'intenzione e l'azione»
(2013, p. 30)

Per sintetizzare quanto considerato finora, possiamo sostenere che in educazione è previsto un passaggio dalla teoria (T) all'azione (A)



Figura 10: passaggio dalla teoria all'azione nel MIP

L'azione qui considerata non è casuale, ma si caratterizza per essere educativa e, quindi come si è visto, è dotata delle componenti deontica, oggettiva e soggettiva. Tali caratteristiche implicano che l'educatore non possa prescindere dal considerare il contesto in cui la sua azione avverrà. Dunque, l'analisi dei fattori contestuali avviene alla luce della teoria pedagogica, che da un punto di vista squisitamente logico-funzionale collochiamo per prima. Da questo incontro scaturisce la definizione dell'intenzione dell'educatore: in questa fase essa consta ancora dei caratteri teorici e, per essere precisi, nella rappresentazione grafica che proponiamo rientra in T.

Per venire tradotta in azione educativa, l'intenzione dev'essere formalizzata nel progetto (P). Quindi, la successione si arricchisce di un passaggio, come segue:

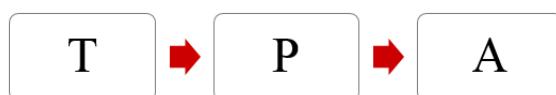


Figura 11: teoria, progetto azione nel MIP

Come far sì che tale progetto rispetti i parametri teorici?

Di più: come assicurare che l'intenzione e, dunque anche la progettualità, coniughi coerentemente le sue parti costituenti (deontica, oggettiva e soggettiva)? La risposta ci viene fornita dallo stesso Agostinetto: «occorre un “meccanismo di mediazione” tra le intenzioni (T) e il progetto (P), volto a garantire una forma logica atta a realizzare la specifica razionalità pedagogica e l'azione educativa: tale è la funzione del modello (M)» (2013, p. 29). Di conseguenza, la progressione logica vede l'aggiunta di un elemento: il modello.



Figura 12: teoria, modello, progetto, azione nel MIP

Non paghi, aggiungiamo che tali passaggi logico-procedurali non risultano ancora sufficienti: poiché in pedagogia il nesso tra teoria e pratica è ricorsivo, ma soprattutto perché la pedagogia è scienza pratico-prescrittiva (Dalle Fratte, 1984), dalla riflessione sull'azione è possibile determinare

avanzamento teorico (Madriz, 2011). Si tratta, dunque, di un ritorno alla teoria in grado di guidare l'azione (Scaglioso, 1994). In altri termini, chi vuole definirsi educatore deve saper «agire in modo avveduto (giustificato, tanto nelle intenzioni quanto nel modo di attuarle) e imparare sempre da ciò che fa (perfettibilità)» (Agostinetti, 2013, p. 28). Così la sequenza non è lineare, ma si riconfigura come circolare

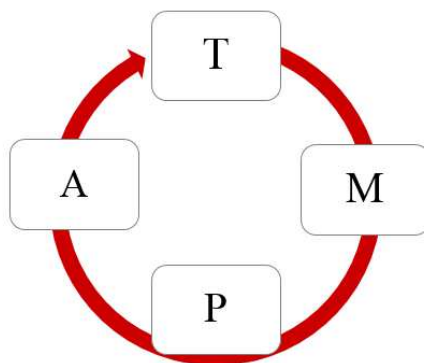


Figura 13: circolarità del MIP

Fermo restando che il punto d'ingresso è dato dalla teoria (T)²⁶ e che, in base alla precisa prospettiva logica assunta, appare chiara la necessità dei passaggi intermedi individuati (M e P), d'accordo con Cunti ribadiamo l'importanza del ritorno in chiave riflessiva alla teoria

«poiché, per un verso, non esiste alcuna operatività che non sia suggerita dalle idee sulla realtà nella quale si agisce, pur se talvolta inconsapevoli, e, per l'altro, l'esperienza professionale arricchisce le capacità interpretative e di intervento del soggetto» (2005, p. 50).

Considerato, quindi, che il focus della ricerca riguarda la relazione tra le credenze degli insegnanti relative alla diversità culturale e le loro azioni, questi elementi costituiscono chiaramente parte fondamentale nella determinazione della morfologia della ricerca e, coerentemente, ciò si ripercuote sia sul piano teorico, che sulle scelte intraprese sul versante empirico.

Tuttavia, prima di addentrarci in questi aspetti, un passaggio ulteriore è indispensabile.

²⁶ Come coerentemente si evince anche nella rappresentazione grafica proposta

4. Il Modello in Pedagogia: giustificazione e guida dell'azione educativa.

La prospettiva esposta finora pone in luce la rilevanza rivestita dal modello come guida della definizione delle azioni educative, ma riteniamo sia necessario illustrare dettagliatamente qual è quello che abbiamo assunto ed anche quali sono le sue caratteristiche.

Considerate le premesse e, in special modo, il principio per cui la pedagogia è scienza pratico prescrittiva, il Modello in Pedagogia (in seguito anche MIP) si è rivelato particolarmente adatto ai nostri intenti, soprattutto per quanto concerne la sua contemporanea natura di elemento attraverso cui fondare e giustificare teorie con pretesa di coerente scientificità e di strumento per indicare le direzioni di riferimento delle progettazioni. Precisiamo che, naturalmente, si tratta di teorie e progettazioni pedagogiche. Inoltre, dal momento che l'uso delle parole in questo frangente è determinante, poiché veicola significati non lasciati al caso, vogliamo segnalare l'utilizzo della preposizione *in* nella formula utilizzata per nominare il modello stesso. Ci spieghiamo meglio: è sostanzialmente diverso parlare di modello *in* pedagogia e di modello *di* pedagogia. Per illustrare il peso di tale distanza utilizzeremo le parole di chi lo ha messo a punto ed attualizzato in modo rigoroso: quindi, passeremo dalla definizione di MIP in negativo, a quella in positivo. Innanzi tutto, esso non è il «preambolo di una teoria» (Galvan, 2001, p. 44), ovvero non può essere assimilato alla momentanea permuta di una formulazione sistematica ed efficace da un altro dominio di conoscenza sulla quale costruire una nuova teoria a partire dai parametri della prima. Il MIP, infatti è relativo all'ambito pedagogico: né chi lo ha ideato, né tantomeno in questo frangente lo si intende utilizzare per costruire modelli a partire da conformità o somiglianze strutturali con altri ambiti di conoscenza.

In più, esso «non coincide neppure con il modello pratico (correntemente detto anche iconico) inteso come “verifica di una ipotesi di lavoro”» in quanto non corrisponde alla «riduzione in scala dell'oggetto da costruire» (ivi, p. 45). Lo studioso si riferisce in questo caso specificatamente a quelle realizzazioni che riproducono in fase di progettazione ciò che si andrà a fabbricare con analoghe ma ridotte fattezze e caratteristiche a scopo rappresentativo o sperimentale, come nel caso di edifici o mezzi di trasporto. Certo è che in campo educativo difficilmente si ‘fabbrica’, ma si preferisce, come anticipato, riflettere sulle pratiche per migliorare le teorie e, dunque le azioni.

Muovendo verso le affermazioni positive, innanzi tutto esso ha una funzione metateorica, ovvero è una teoria esplicita che ha come oggetto del proprio analizzare una teoria e, in particolare in questo caso, si tratta di «un modello di logica di una teoria pedagogica» (Dalle Fratte, 2001, p. 25). Inoltre, il MIP è anche «un modello di teoria pedagogica» (*ibidem*), in quanto rigoroso, coerente ed adeguato. Infine, si tratta di un «luogo euristico e interpretativo» (Dalle Fratte, 2011, p. 113) poiché consente di mettere in relazione il piano antropologico, con quello pedagogico per determinare della direzione di percorsi che consentano la connessione tra scopi, obiettivi e attività al contesto, tenendo conto, allo stesso tempo, della teoria semantica della persona e del progetto storico. In questo modo, vengono poste in luce le caratteristiche di flessibilità, trasferibilità ed adattabilità alle diverse situazioni e ai diversi

individui a cui di volta in volta viene indirizzato. Difatti, il fine più alto, ossia quello posto al di sopra di qualsiasi altro obiettivo o scopo, è la realizzazione del «progetto personale che ognuno è chiamato a realizzare nel corso della propria esistenza» (Larocca, 2001, p. 128).

In secondo luogo, desideriamo far notare coerentemente dal punto di vista logico, che

«il modello perciò deve saper fornire all'educatore [insegnante] e all'organizzazione in cui esso opera i criteri ed i modi con cui controllare gli elementi chiamati in causa attraverso la progettazione logica e metodologica del processo educativo; deve fungere da ideale e guida pratica per consentire di giustificare, progettare, dirigere e valutare l'azione educativa [e didattica]» (Agostinetto, 2013, p. 34)

Infatti, il MIP rappresenta un «modello pratico-prescrittivo di progettazione pedagogica» (Galvan, 2001, p. 43).

Concludendo, per questi motivi nella sua attualizzazione il Modello in Pedagogia viene definito come «dispositivo giustificativo e ordinatore del processo educativo» e, rispetto all'originale, la sua rappresentazione grafica consta in più dei passaggi sul piano pedagogico, rendendone più agevole la comprensione: eccola di seguito (fig. 14)

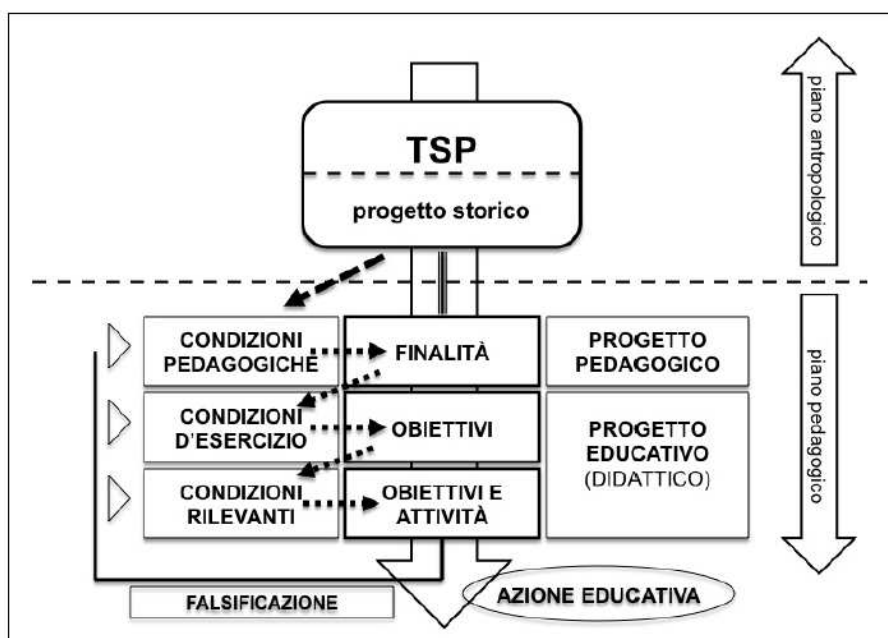


Figura 14: il Modello in Pedagogia

Nell'affrontare la disamina di tutte le sue componenti, utilizzeremo la modalità con la quale ne abbiamo affrontato lo studio e quindi lo scomporremo, anche graficamente, e faremo riferimento a quanto esposto nelle sezioni precedenti, poiché in questo caso le parole cardine sono coerenza e rigore.

a. Piano antropologico

Innanzitutto, dalla *figura 15*²⁷ si nota che il MIP è suddiviso orizzontalmente in due piani: iniziando la nostra analisi dall'alto, il primo che incontriamo è quello antropologico e notiamo che esso comprende TSP e progetto storico.

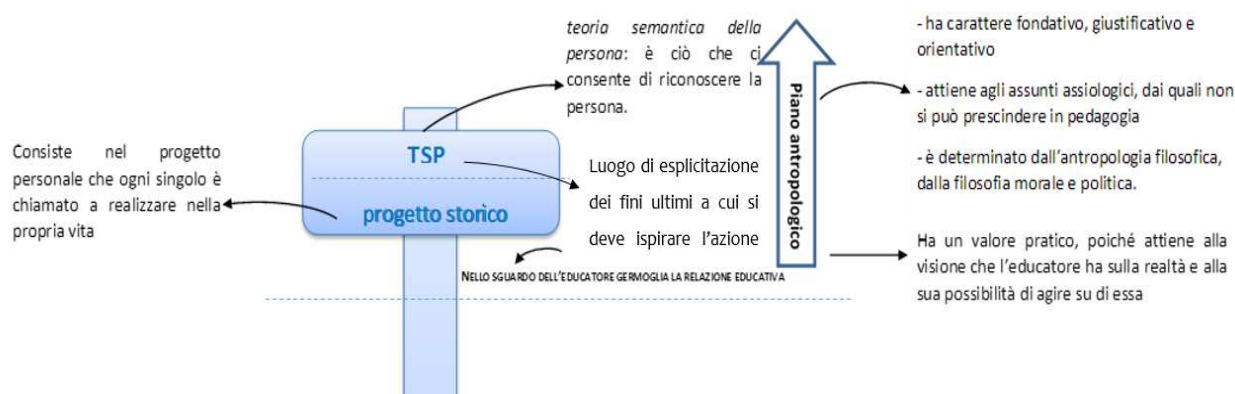


Figura 15: Il piano antropologico nel MIP

Si tratta della parte dedicata ai valori che, come abbiamo messo in evidenza anche poco sopra, sono una delle tre componenti fondamentali di ogni azione educativa (insieme a quella soggettiva ed oggettiva). A questo livello, dunque, risiedono i lineamenti deontici, relativi agli assunti assiologici di natura antropologica e filosofica che fondano e giustificano l'intero impianto pedagogico. Di più: l'antropologia filosofica unitamente alla filosofia morale e politica contribuiscono a definire la *teoria semantica della persona*, in quanto «luogo di esplicitazione dei fini ultimi a cui si deve ispirare l'azione pedagogica» (Galvan, 2001, p.43). In altre parole, porre la persona al centro implica degli imperativi etici (Dalle Fratte, 2001, p. 121), primo tra tutti «riconoscere la persona anche nel “caso” più complesso nelle vicende più cariche di fallimenti e di fatiche, anche nel bambino più piccolo o nell'uomo più maturo» (Agostinetto, 2013, p. 37). Quindi, la chiave di lettura è data sul piano teorico dalla fiducia che l'educatore deve porre nell'educabilità dell'altro in quanto persona, poiché guidato da un assunti assiologici che implicano anche una ricaduta pratica, dal momento che essi influenzano direttamente la sua comprensione della realtà (Agostinetto, 2013). Da un punto di vista temporale, tutto ciò avviene prima dell'incontro e della relazione dell'educatore con l'educando: diverso è per quanto riguarda il progetto storico rappresenta l'«orizzonte ultimo di senso di ogni progetto pedagogico» (Dalle Fratte,

²⁷ Le parole della figura sono quelle dell'autore.

2004, p. 17). Se anche, come sottolinea Dalle Fratte (2004), la sua determinazione affonda le radici nella filosofia dell'educazione, il progetto storico è ciò che caratterizza il complesso dei caratteri di una persona, comprese le sue potenzialità. Di conseguenza, rappresenta una costituente fondamentale degli aspetti fondativi e giustificativi che è necessario aver presente nella stesura delle disposizioni pedagogiche. Infatti, il piano antropologico corrisponde a quella

«assiologia capace di dare un fondamento alle scelte che la stessa pedagogia deve operare, , ma spetta alla pedagogia applicare un corretto metodo per l'utilizzazione di questa stessa assiologia al fine di costruire il progetto pedagogico» (Dalle Fratte, 2001, p. 121)

Ciò conduce ad un cambio di piano.

b. Piano pedagogico: la definizione del progetto pedagogico.

Solo una volta compiuto il percorso di giustificazione ed orientamento valoriale è possibile passare al di sotto del tratteggio, entrando, così, nel campo pedagogico: qui, ribadiamo, avviene la definizione prima del progetto pedagogico, poi di quello didattico e, quindi, dell'azione didattico-educativa. Tuttavia, esiste un preciso e motivato ordine da seguire: se leggiamo il Modello in verticale, alla sua sinistra esistono tre diverse situazioni che vincolano esplicitamente l'effetto delle formulazioni: le prime condizioni che devono essere prese in considerazione sono quelle pedagogiche. Esse coincidono con quello che Agostinetto (2013, p. 39) definisce "mandato", per cui risulta determinante sia considerare l'assetto istituzionale, e in particolare la *mission* assunta, dell'ente o dell'organizzazione entro cui l'azione educativa verrà realizzata, ma anche le caratteristiche degli educandi a cui sarà rivolta, e nel dettaglio la loro età: nel nostro caso, si tratta degli Istituti Comprensivi. In altre parole, si tratta di quegli aspetti che non solo non possono essere negati, ma che devono essere tenuti ben presenti durante il vaglio di quelle disposizioni che costituiranno, dunque, le finalità. Con Dalle Fratte, definiamo le disposizioni «manifestazioni funzionali delle proprietà costitutive della persona» (2004, p. 91), ovvero degli elementi che compongono la TPS. In più, aggiungiamo che possono rientrare tra le finalità solo quelle disposizioni della persona che si coniugano con le specifiche condizioni pedagogiche, i cui parametri sono definiti nel mandato e nei fini che l'istituzione educativa si pone unitamente all'età degli educandi.

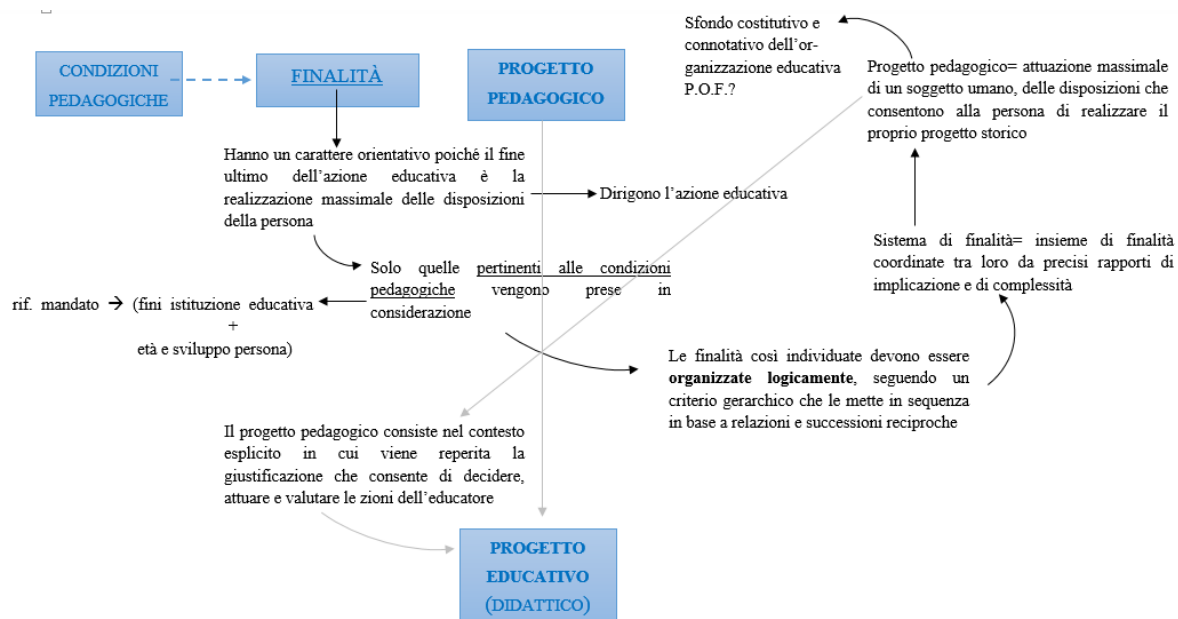


Figura 16: dalle condizioni pedagogiche, alle finalità, al progetto pedagogico.

Quest'ultimo punto riveste un'importanza essenziale per la comprensione del passaggio e vogliamo riproporre il ragionamento da un'ulteriore prospettiva: attraverso la valutazione della teoria semantica della persona, considerata alla luce del mandato dello specifico ente vengono individuate le finalità del progetto educativo. Ne consegue che queste ultime godano di alcune caratteristiche:

- Non essere predisposte dall'educatore, bensì conseguenti alle condizioni pedagogiche.
- Essere orientative della progettazione educativa, in quanto nell'ordine logico del modello gli sono preposte.
- Essere organizzate secondo una gerarchia che ne determina relazioni e reciprocità, altresì definita implicazione disposizionale (Galvan, 2001).

Ne consegue che il progetto pedagogico può venire definito come un insieme di finalità sistematicamente organizzato per governare la definizione e lo svolgimento dell'azione educativa. Per Agostinetto, oltre ad essere «fondamento dell'organizzazione e della gestione pedagogica interna all'istituzione educativa», il progetto educativo

«rappresenta ciò che nei confronti dell'esterno (educandi, famiglie, servizi, comunità e territorio) meglio consente di identificare il carattere, l'orientamento e l'ispirazione dell'impresa educativa di cui è espressione» (2013, p. 42).

Pertanto, pur essendo inderogabile, il progetto pedagogico non ha la caratteristica di essere direttamente concretizzabile, ovvero non è operativo-attuativo (Agostinetti, 2013): ciò implica uno *step* successivo.

c. Piano pedagogico: la determinazione del progetto educativo.

Dalla lettura della rappresentazione grafica si evince che il progetto didattico-educativo è composto di obiettivi ed attività e che queste, a loro volta, dipendono dalle condizioni d'esercizio e da quelle rilevanti. In più, tale struttura non è indipendente, ma deve attenersi alle finalità individuate durante la composizione del progetto pedagogico, proprio perché il compito di quello educativo è di concretizzarne i propositi. L'obiettivo delle prossime righe sarà quello di giungere ad illustrare il legame *a cascata* che connette le finalità, agli obiettivi ed alle attività.

L'azione educativa, oltre ad essere intenzionale, progettata e sistematizzata, ovvero orientata ad un fine e sostenuta da razionalità interna (Dalle Fratte, 2001) è sempre rivolta a degli educandi e, di conseguenza, è sempre situata in un contesto. L'ambito in cui essa si svolge è tutt'altro che neutro e ciò deve essere tenuto in considerazione durante la pianificazione: le condizioni d'esercizio comprendono i fattori materiali ed organizzativi, come il tempo, gli ambienti ed i materiali a disposizione, ma soprattutto le specifiche relative alle persone che fanno parte della scena. Pensando alla scuola, non si tratta solo del gruppo classe, ma vi si comprende anche il *team* docenti, gli esperti esterni che possono intervenire, come è anche determinante poter contare sull'appoggio dei collaboratori scolastici e del personale di segreteria. La considerazione delle qualità del contesto permette di tradurre la il carattere orientativo delle finalità in quello attuativo degli obiettivi e, come si evince dalla rielaborazione grafica sottostante (*fig. 17*), ciò significa fornire loro una veste concreta, adeguata al contesto in cui il progetto dovrà prendere vita. Urge qui segnalare che le differenze tra finalità ed obiettivo non riguardano la sostanza, «dato che sia l'una che l'altro si riferiscono a proprietà non manifeste che l'educazione deve portare ad attuazione nel corso della realizzazione del progetto» (Dalle Fratte, 2004, p. 14).

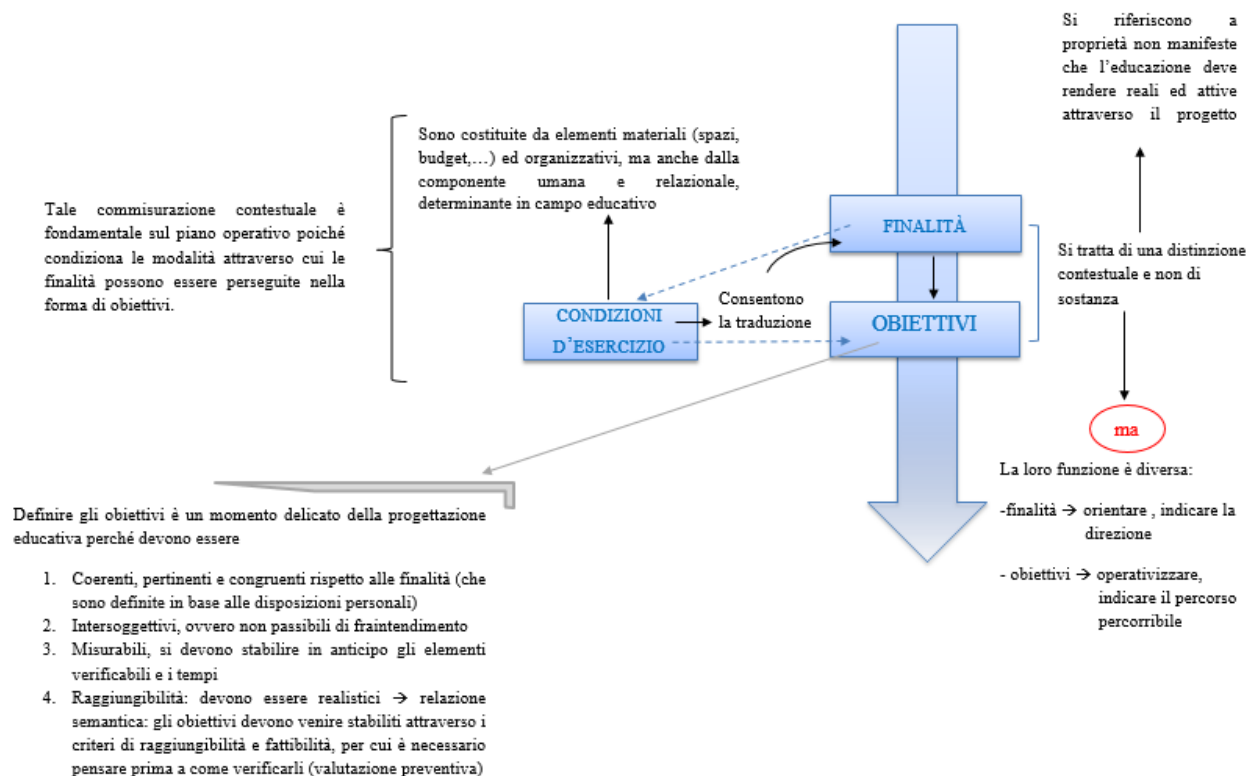


Figura 17: la definizione degli obiettivi

Invece, differente è la loro funzione: quella dell'obiettivo ha carattere precipuamente operativo, mentre la finalità dirige ed orienta lo sguardo dell'educatore. Mettere a punto gli obiettivi di una progettazione educativa è un'operazione da non sottovalutare, dal momento che *in primis* essi devono rivelarsi coerenti, pertinenti e congruenti alle finalità del progetto pedagogico, individuate, ricordiamo, a partire dalla considerazione del progetto storico della persona. Inoltre, la loro redazione deve essere curata in modo tale da non suscitare equivoci o malintesi, ed il loro raggiungimento deve poter essere sia realistico, sia verificabile e, dunque, misurabile in relazione ad un tempo stabilito.

Successivamente, per pervenire alla precisazione delle attività è indispensabile passare attraverso la considerazione delle condizioni rilevanti, intese come «una specifica di quelle d'esercizio, e precisamente la forma che esse assumono nel *hic et nunc*, ossia nel momento effettuale dell'azione» (Agostinetto, 2013, p. 46). Tutto nella nostra sintesi grafica relativa all'attualizzazione del MIP ruota intorno al termine "attività" (fig. 18), in quanto momento in cui la progettazione educativa culmina, ma la precisa intenzione della citazione che abbiamo selezionato è quella di porre in luce come le singole occorrenze e i piccoli accadimenti regolino l'agire di ogni educatore, e dunque di ogni insegnante, perché condizionano in modo imprescindibile *il fare* educativo. A ben vedere, si potrebbe affermare che uno dei risvolti più stimolanti, nonché più affascinanti, dell'essere insegnanti risiede proprio nell'imprevedibilità di queste stesse occasioni: a nostro avviso, la chiave sta non solo nel leggerle come delle opportunità formative, ma nel rendere consapevoli e partecipi anche gli alunni

dell'importanza di saper accettare l'imprevisto, di poter comunque accomodarlo in relazione a quanto si era previsto o di saperlo osservare alla luce delle sue possibilità.

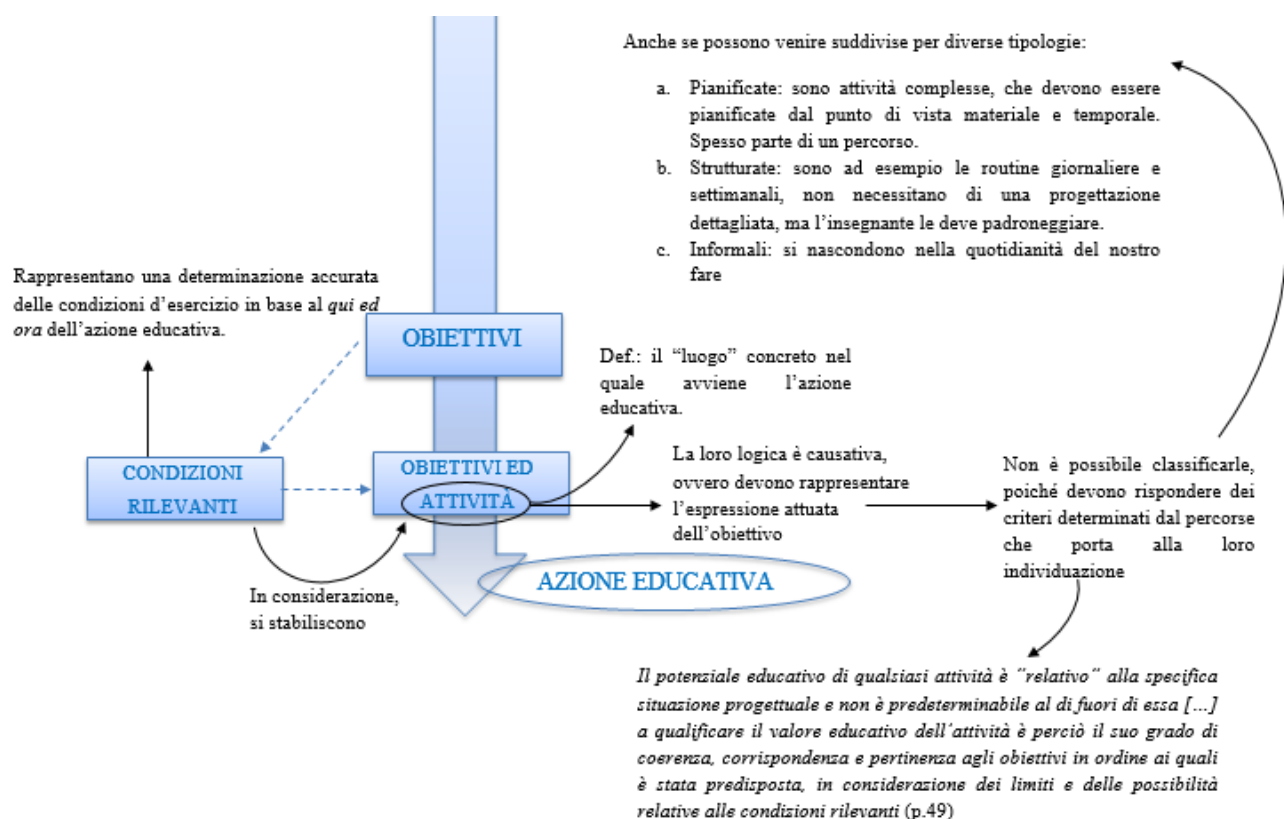


Figura 18: la definizione delle attività

La definizione di attività è quella di «luogo concreto all'interno del quale avviene l'azione [didattico-]educativa» (Agostinetto, 2013, p.47), ma è necessario evidenziare anche la logica causativa che vi è sottesa: infatti, se ad un primo livello di analisi le attività devono essere progettate in modo tale da realizzare l'obiettivo per cui sono state ideate, ripercorrendo a ritroso il percorso del MIP, esse devono anche caratterizzarsi per essere coerenti, corrispondenti e pertinenti relativamente alle finalità del progetto pedagogico. Di conseguenza, l'azione educativa che ne scaturirà sarà intenzionale, giustificata logicamente e misurabile in termini di efficacia.

Nel corso della trattazione abbiamo utilizzato più volte la parola "logica": ebbene, riteniamo il caso di specificare che non si è trattato di una scelta casuale, in quanto la logica che pone in rapporto il progetto pedagogico e quello educativo è di tipo gerarchico e diretto: in altre parole, esistono

«nessi giustificativi a cascata, di natura tuttavia ermeneutica e non conclusiva, essendo il frutto di valutazioni soggettive e comunque circostanziate dell'incidenza delle condizioni d'esercizio e rilevanti che fanno da sfondo

all'azione educativa. La determinazione della sequenza finalità-obiettivi-attività è frutto pertanto di una serie di scelte più appropriatamente da definirsi come decisioni in certi ambiti e a certi livelli di progettazione e attuazione della sequenza tra le diverse catene di obiettivi e di attività logicamente connesse con le finalità prescelte» (Dalle Fratte, 2004, pp. 13-14)

La citazione è davvero densa di spunti riflessivi: la prima e fondamentale è che il percorso non può essere invertito, dal momento che si tratta di collegamenti a cascata. È errato dal punto di vista logico pretendere di definire un progetto educativo a partire dalla scelta delle attività, poiché tale selezione non è ancorata e non è giustificata in nessun modo. Ciò comporta come effetto che gli obiettivi siano sterili ed inconsistenti in quanto non ricavati dalle finalità del progetto educativo e quindi la persona e le sue disposizioni passano immancabilmente in subordine.

Dalle Fratte parla anche di decisioni differenti per ambiti e per livelli e noi le abbiamo sintetizzate come segue:



3 piani:

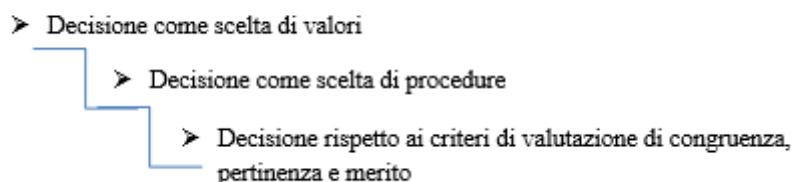


Figura 19: dalle finalità agli obiettivi.

I diversi piani di decisione

Verbalizzando lo schema elaborato a partire da quanto puntualizzato dallo stesso studioso (1988), sosteniamo che le decisioni avvengono su tre ordini diversi tra loro dipendenti: il primo piano è quello relativo alla scelta dei valori a cui agganciare il progetto pedagogico e, conseguentemente, l'azione educativa. Il secondo riguarda la selezione delle procedure da mettere in atto, mentre il terzo ed ultimo concerne la valutazione di queste stesse procedure. Questo argomento è particolarmente utile perché conduce all'ultimo punto che è necessario affrontare per completare il percorso previsto dal MIP. Il processo, infatti non si conclude con l'azione educativa: dal momento che essa risulta essere organizzata e sistematizzata in vista delle finalità e, pertanto, intenzionale, è doveroso prevedere una sua valutazione, che avviene attraverso la falsificazione. Nello specifico del modello assunto, falsificare significa ripercorrere la logica con cui si sono definiti i progetti ed anche prendere in considerazione critico-riflessiva le risultanze conseguite rispetto a quelle desiderate. Peraltro, con Agostinetto (2013,

p. 53) apprendiamo che la falsificazione che qui può essere di tre tipi diversi e potenzialmente interagenti: deontico, epistemico ed aletico. Il primo tipo, quello deontico, intercetta i casi in cui la logica sottesa al modello non sia stata rispettata: è, ad esempio, possibile che vi siano manchevolezze in termini di coerenza. La falsificazione epistemica riguarda l'ambito delle credenze e, più precisamente, le conseguenze che degli assunti erroneamente interpretati possono comportare nello svolgimento dell'intero percorso, mentre quella aletica riguarda le inesattezze di natura logica nei passaggi da disposizioni a finalità, ad obiettivi e, quindi, ad attività e, in particolare, si occupa di scovare i casi in cui le progettualità non risultano ancorate alla realtà sulla quale dovrebbero intervenire.



Figura 20: la logica FOA

Questi aspetti sono decisamente lontani dall'essere un mero e piacevole esercizio di logica fine a se stesso, ma consentono di riflettere sul proprio agire e sul proprio fare in ambito educativo per comprendere se e dove si celino degli eventuali limiti. Il prosieguo della trattazione porrà sicuramente in luce quanto questi punti si siano rivelati fondamentali per l'indagine in generale e per il disegno della ricerca in particolare. Abbiamo fatto nostre, infatti, le tre parole chiave che caratterizzano tutto il dipanarsi del modello: *coerenza*, *pertinenza* e *congruenza* non solo a livello di decisioni metodologiche, ma anche in termini di oggetto stesso della ricerca. Ciò, a nostro modo di vedere, determina armonia e, soprattutto, coesione logica tra le diverse fasi.

Capitolo Terzo

3. La costruzione del disegno di ricerca.

1. L'individuazione dei problemi

Abbiamo fin qui posto le basi per esplicitare qual è il problema che ha motivato le nostre decisioni circa le domande e, quindi, gli obiettivi di ricerca, decisioni che, come vaglieremo, hanno poi avuto ricadute dirette sulla scelta degli strumenti di indagine. Difatti, abbiamo proposto una lettura dell'attualità dalla quale si evince che in Italia la società sta diventando sempre più multiculturale, ma soprattutto abbiamo appurato come le statistiche confermino che si tratta di una situazione strutturale che investe anche la scuola e ne abbiamo analizzato le peculiarità. Peraltro, questa situazione accomuna il più ampio scenario europeo e comporta attenzioni sullo stesso fenomeno, quello della multiculturalità dei contesti scolastici, che provengono da indirizzi ed hanno obiettivi diversi, ma convogliano verso la stessa direzione: l'attenzione rispetto alla diversità culturale. Molto spesso tale concetto viene strettamente connesso alla presenza di bambini di origini straniere e posto in relazione ad altre variabili. Ad esempio, i risultati PISA 2015 evidenziano che gli studenti con un background migratorio ottengono risultati scolastici inferiori rispetto ai loro pari (OECD, 2016; 2017). In merito, altre ricerche (Buchman & Parrado, 2006; Heath & Brinbaum, 2014) puntualizzano il ruolo delle politiche sociali ed educative e la persistenza dei programmi monoculturali, sottolineando che «gli esiti formativi degli studenti con background migratorio sono influenzati dalle caratteristiche istituzionali del sistema di istruzione del paese di arrivo, comprese le pratiche di stratificazione precoce» (OCSE,

2017, p. 96)²⁸. In più, l'Unione europea negli ultimi anni ha finanziato alcune ricerche che vedono protagonisti i docenti, riconoscendo che

«la professione di insegnante sta diventando sempre più complessa; in secondo luogo, [che] le richieste ai docenti stanno aumentando e, infine, [che] gli ambienti in cui lavorano stanno diventando sempre più impegnativi» (Parlamento europeo, 2014, p. 13)²⁹.

Rimanendo sulla stessa questione, Arnesen, A.L., Allan, J. & Simonsen (2010) hanno pubblicato per il Consiglio d'Europa uno studio in cui individuano quelle che sono le competenze di cui i sistemi di istruzione in tutta Europa devono dotare gli insegnanti nel corso del continuum di istruzione per poter lavorare al meglio nelle classi multiculturali e che proponiamo con la nostra traduzione:

Conoscenza e comprensione

- Conoscenza e comprensione del contesto politico, legale e strutturale della diversità socio-culturale
- Conoscenza dei quadri internazionali e comprensione dei principi fondamentali che si riferiscono all'educazione della diversità socio-culturale
- Conoscenza delle diverse dimensioni della diversità, ad esempio l'etnia, il genere, le esigenze speciali e la comprensione delle loro implicazioni nelle impostazioni scolastiche
- Conoscenza della gamma di metodi di insegnamento, metodi e materiali per rispondere alla diversità
- Approfondimento delle diverse questioni socio-culturali
- Riflessione sulla propria identità e sul proprio impegno con la diversità

Comunicazione e relazione

- Iniziare e sostenere una comunicazione positiva con alunni, genitori e colleghi di diverso background socio-culturale
- Riconoscere e rispondere agli aspetti comunicativi e culturali dei linguaggi utilizzati in scuola
- Creare una mentalità aperta e rispettosa nella comunità scolastica
- Motivare e stimolare tutti gli alunni per impegnarsi individualmente e in collaborazione con gli altri
- Coinvolgere tutti i genitori nelle attività scolastiche e nel processo decisionale collettivo
- Affrontare conflitti e violenze per prevenire l'emarginazione e l'insuccesso scolastico

Gestione della classe e relazione di insegnamento-apprendimento

- Affrontare la diversità socio-culturale nel curriculum e nello sviluppo istituzionale
- Creare un ambiente di apprendimento partecipativo, inclusivo e sicuro
- Scegliere e modificare i metodi di insegnamento per le esigenze di apprendimento degli alunni
- Valutare criticamente la diversità all'interno dei materiali didattici, ad es. libri di testo, video, media
- Utilizzare una varietà di approcci a insegnamento e valutazione sensibili al tema culturale
- Riflessione sistematica e valutazione della propria pratica e del suo impatto sugli studenti

Figura 21: competenze che devono essere sviluppate dagli insegnanti. Fonte CoE

²⁸ Nostra traduzione dall'originale: «immigrant students' education outcomes are affected by institutional features of the host-country education system, including early stratification practices».

²⁹ Nostra traduzione dall'originale: «the profession of teaching is firstly becoming more and more complex; secondly, the demands placed upon teachers are increasing; and thirdly, the environments in which they work are becoming more and more challenging»

Quindi, ci siamo prodigati un ricco approfondimento normativo grazie al quale abbiamo da un lato cercato di porre in luce il percorso compiuto dalle istituzioni scolastiche attraverso le circolari ministeriali e i documenti di indirizzo che si sono susseguiti nel tempo e, dall'altro, di delineare con precisione quelle che sono le disposizioni attuali in termini di intercultura a scuola. Questo ha permesso di evidenziare come la comprensione delle questioni relative alla diversità culturale abbia visto un'evoluzione nel tempo e come, oggi, il modello italiano preveda due dimensioni distinte, ma contemporaneamente interconnesse: quella dell'integrazione e quella dell'inclusione. In merito, abbiamo sottolineato come esse definiscano sia le misure che devono essere intraprese per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni con background migratorio, sia l'importanza di un'educazione interculturale rivolta a tutti che si concentri non solo sulle diversità, ma anche e soprattutto sull'incontro con l'altro e sull'individuazione di comunanze e similarità.

Il terzo passo è stato quello di esaminare le posizioni degli illustri accademici che hanno ragionato ed espresso la loro valutazione rispetto a queste tematiche, comprendendo come la riflessione in merito sia profonda ed attenta anche perché interpellata e sollecitata dalle vicende e polarizzazioni che caratterizzano il presente. Abbiamo concluso sostenendo che le sfide poste dalle trasformazioni sociali fanno risaltare la necessità di preparare adeguatamente gli insegnanti, in quanto le circostanze contemporanee richiedono all'educazione formale di accrescere la propria sensibilità rispetto alla diversità culturale per promuovere inclusione e benessere (Alleman Ghionda, 2009).

Infine, abbiamo esposto quella che è la nostra posizione epistemologica rispetto alla pedagogia: abbiamo fornito le ragioni per cui consideriamo la pedagogia una scienza pratico-prescrittiva, sottolineando uno degli aspetti principali di cui si occupa l'epistemologia pedagogica: l'imprescindibile nesso ricorsivo che intercorre tra teoria e pratica. Come evidenzia Baldacci, "si tratta, indubbiamente, di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica: la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca" (2010, pp. 65-75). Dunque, tale relazione si caratterizza per il legame dialettico tra i due elementi e, proprio per questo, non investe esclusivamente il piano della riflessione pedagogica, ma anche l'ambito del lavoro educativo. Inoltre, è necessario sottolineare "come l'azione educativa sia legata alla coerenza tra gli intenti che persegue e a loro realizzazione pratica, chiamando quindi in causa il problema della mediazione tra questi due passaggi logico-procedurali" (Agostinetto, 2013, p. 16). Ciò ci ha condotti ad assumere a nostra guisa un modello epistemologico particolarmente utile al caso (Dalle Fratte, 1986, 1991) e la sua attualizzazione in prospettiva logico-formativa (Agostinetto, 2013, 2014).

Ebbene, da un punto di vista logico la situazione appare esaustiva: innanzi tutto, siamo provvisti di una precisa guida logica che ci conduce dalla teoria all'azione in modo giustificato, rigoroso e coerente. Inoltre, disponiamo di indicazioni teoriche che esplicano dettagliatamente che cosa significa pedagogia interculturale e che cosa qualifica l'educazione in questa direzione. Quindi, possiamo contare su dei riferimenti sovranazionali, una generale normativa interna e delle particolari disposizioni di indirizzo

che favoriscono e promuovono questa prospettiva nei contesti scolastici: l'Italia risulta addirittura il paese europeo che ha formalmente e pienamente adottato l'intercultura come modello educativo attraverso una politica appositamente dedicata (Tarozzi, 2012). Come ampiamente visto, grazie a questi documenti si comprende che la scuola italiana sceglie l'ottica interculturale non soltanto per quanto concerne l'inclusione dei bambini di origini non italiane, ma come prospettiva che coinvolge tutti, assumendo, così la diversità come un vero e proprio paradigma dell'identità e caratterizzando la scuola in senso pluralistico.

Dalla valutazione di questo elenco, sorgono alcuni interrogativi preliminari, come ad esempio: questi documenti e queste teorie indirizzano il lavoro degli insegnanti? Tutto ciò si traduce in un'autentica riflessione e consapevolezza da parte degli insegnanti dell'importanza della loro azione nella formazione dei cittadini del futuro? Quanto viene recepito e messo in pratica ogni giorno a scuola e in che modo? Quanto invece viene lasciato alle loro inclinazioni o credenze? Come abbiamo scritto altrove,

«irrimediabilmente, le teorie [...] non si traducono fedelmente nelle disparate rappresentazioni della vita reale, ma rimangono scritte in intriganti e stimolanti sceneggiature che solo rari, abili ed illuminati attori, riescono a mettere in scena, abitandole con nitida cognizione di causa» (Agostinetto & Bugno, 2016, p. 137)

In merito, Tarozzi si riferisce nientemeno che ad una «contraddizione tra il modello interculturale ufficiale e la pratica scolastica» (2015, p. 56): in base ad una ricerca da lui coordinata tra il 2005 e il 2006 che ha coinvolto insegnanti, dirigenti ed altre figure³⁰, il professore afferma che esiste un divario tra le pratiche interculturali ed il senso che viene loro attribuito. Più precisamente, sarebbe «emersa una teoria interpretativa che ha rivelato che, nonostante il generale consenso nominale intorno ad un preciso modello di integrazione, gli insegnanti sembrano non avere un quadro di riferimento condiviso» (*ivi*, p.57). Secondo Tarozzi, ciò sarebbe dovuto al fatto che i significati che docenti e dirigenti scolastici conferiscono alle loro azioni sono «impregnati di visioni radicate nell'esperienza vissuta» (*ibidem*): in altre parole, obiettivi, metodi, azioni e valutazione non sono strutturati concettualmente sul modello interculturale, che di conseguenza appare debole, confuso, disordinato o, meglio, “fantasma”. Infatti, anche se gli insegnanti si riferiscono all'intercultura in modo indiscutibilmente positivo, dalla ricerca si evince che essi «confondono le pratiche con il modello, [...] confondono tra loro pratiche rivolte al successo scolastico o all'inclusione, o all'antirazzismo ambite con l'intercultura» (Tarozzi, 2006, p 129). Questo comporta che i docenti unifichino la precisazione

³⁰ Sono stati coinvolti in misure diverse docenti di scuola primaria e secondaria, dirigenti, mediatori-facilitatori, referenti didattici, psicopedagogisti e segretari. Facendo riferimento a Glaser e Strauss (1967), il campione viene definito “teoretico”.

delle azioni educative interculturali con «il riferimento all'interculturalità intesa come sfondo integratore e collettore di attività»: di conseguenza si ingenera negli insegnanti «un senso di smarrimento, isolamento, frustrazione» perché «le pratiche interculturali sono accompagnate da ansia, incertezza, senso di inadeguatezza [...] proprio di chi è colpevolmente lasciato solo» (*ibidem*).

Sulla stessa linea, ma da una prospettiva diversa, Agostinetto (2016) ammonisce rispetto al rischio di ripiegamento retorico della questione interculturale che conduce al suo stesso svilimento. Infatti, proporre una visione eccessivamente edulcorata della diversità culturale corrisponde a porre un velo sulle sfaccettature molteplici di una realtà sociale complessa e comporta uno sterile appiattimento sull'ostentazione di forme di benevolenza o, peggio, tolleranza prive di radici. Ne conseguono manifestazioni oltremodo patetiche, finanche pericolose, in quanto troppo spesso implicano

«dei progetti scolastici estemporanei, tutti giocati sui buoni sentimenti da “mettere in scena” a consumo delle famiglie, della comunità, del personale tutto della scuola e, si vorrebbe, degli alunni. Tali progettualità sono talmente laterali alla quotidianità scolastica e alla vita di ogni giorno dall'apparire sostanzialmente estranee» (p.80)

Dunque, stanti questi indizi relativi alla discrepanza tra quello che da un lato prescrivono teoria, indirizzi internazionali e normative nazionali e quelle che, dall'altro, risultano essere delle pratiche non coerenti, ci siamo chiesti: in quali aspetti dev'essere ricercata la causa di tale incongruenza? E, conseguentemente, su quali questioni si può intervenire per approntare un cambiamento costruttivo? Allargando lo sguardo e contemplando lo scenario europeo, abbiamo riscontrato che la ricerca evidenzia che gli insegnanti si sentono non adeguatamente preparati per insegnare agli studenti provenienti da diversi ambiti socioeconomici, culturali e linguistici (European Parliamentary Research Service, 2016; OECD, 2015). In generale, è possibile affermare con Barber e Mourshed (2007) e Scheerens (2010) che la qualità dei sistemi di istruzione correla positivamente alla qualità dei suoi insegnanti e, quindi, hanno ricadute favorevoli sui risultati degli studenti. A questo riguardo, un recente documento a firma degli esperti della Commissione europea dal titolo *Preparing teachers for diversity* (2017) individua le variabili che possono influire sulla qualità dei docenti:

- «caratteristiche personali: valori, atteggiamenti, personalità, livello di flessibilità/rigidità, estroversione/introversione, *locus of control*, auto-efficacia, intelligenza generale e verbale;
- qualifica formale ed esperienza: qualifiche formali, esperienza continuativa di lavoro;
- competenze metodologiche: ad esempio capacità di applicare diverse strategie di insegnamento;

- conoscenza dei contenuti pedagogici: metodi pedagogici con cui adattare le specificità dell'oggetto per gli studenti»³¹ (p. 23)

In particolare, il primo punto ha attirato i nostri interessi, focalizzando l'attenzione verso il vagliare atteggiamenti e credenze.

Nel prosieguo della trattazione entreremo nel dettaglio con una ricognizione puntuale delle ricerche in tema di credenze degli insegnanti e diversità culturale, oggetto della nostra indagine. Tuttavia, in questo frangente troviamo utile proporre una rassegna, tanto generale, quanto preliminare, di alcune ricerche internazionali per evidenziare la pluralità delle sfumature e la ricchezza di prospettive che assumono le analisi in questo campo. Ad esempio, in questa direzione si pongono gli studi di Agirdag et al. (2016) ed Hammer et al., (2003) quando sostengono che spesso gli insegnanti non hanno la consapevolezza delle dimensioni plurali che possono assumere le diversità dei loro allievi: questo, secondo i ricercatori, limiterebbe la capacità dei docenti di includere contenuti interculturali nelle loro azioni educative (European Commission, 2017) e potenzialmente può creare un *gap* tra studenti e insegnanti stessi (Larzen-Östermark, 2009). Inoltre, Haan & Wissink (2013) constatano che «in molti paesi del mondo, i bambini appartenenti ad una minoranza etnica ottengono risultati meno positivi rispetto ai bambini appartenenti alla maggioranza (Centraal Bureau voor de Statistiek 2007, Martin et al 2007, Ogbu 2003)» (p. 298)³². Tale riscontro, peraltro proposto anche da numerosi documenti editi dall'OECD (2010; 2012), ha costituito per le studiose il punto di avvio di una ricerca che ha posto in luce come pregiudizi e mancanza di esperienza e competenze possono portare gli insegnanti a attribuire erroneamente la causa delle basse prestazioni degli alunni di origine straniera ad abilità cognitive o a impegno insufficiente. Da un'ulteriore punto di vista, anche le considerazioni culturali e religiose, gli atteggiamenti e le motivazioni degli allievi e dei genitori possono creare sfide aggiuntive nei processi educativi e nei risultati (Denessen et al., 2005, Luciak, 2004). Non solo: secondo Glock & Krolak-Schwerdt (2013) gli insegnanti maturano aspettative minori per quanto concerne il successo scolastico degli alunni con un diverso background linguistico, culturale, religioso o appartenenti ad una minoranza e in base a numerosi studi, nonostante si trovino a lavorare in classi sempre più multiculturali, tenderebbero ad assumere atteggiamenti negativi nei confronti degli studenti, (Agirdag et al., 2012; Auger, 2007; Chircu & Negreanu, 2010; Coronel & Gómez- Hurtado, 2015). Il rischio,

³¹Nostra traduzione dall'originale: «*Teacher quality can be characterised by the following variables: - personal characteristics: values, attitudes, personality, level of flexibility/rigidity, extraversion/introversion, locus of control, self-efficacy, general and verbal intelligence; - formal qualification and experience: formal qualifications, teachers' continuous working experience; - methodological competences: e.g. capacity to apply different learning strategies; and - pedagogical content knowledge: pedagogical methods by which specificities of the subject matter are adapted and delivered to learners*».

³²Nostra traduzione dall'originale: «*In many countries across the world, children with an ethnic minority background still generally do less well at school as compared to ethnic majority children (Centraal Bureau voor de Statistiek 2007; Martin et al. 2007; Ogbu 2003). One factor that has been brought forward in the literature to explain this achievement gap is the different explanations majority and minority populations have of how school success can be achieved*».

per Sprietsma, (2013) è quello che vengano applicate modalità di classificazione discriminatorie nei confronti di questi studenti, come rilevano sotto una luce differente anche Abdallah-Preteceille parlando di “segregazione imposta” (2005) Santerini (2010) ed Oberti (2007).

2. La definizione delle domande di ricerca

Dunque, le sfaccettature ed i versanti interessati dalle indagini in tema di credenze ed atteggiamenti degli insegnanti rispetto alla diversità risultano molteplici, in quanto riguardano gli aspetti linguistici, gli esiti scolastici degli alunni, la relazione con i genitori, la distanza culturale tra insegnanti e studenti, ma la nostra ricerca si colloca su un altro piano. Stanti le premesse epistemologiche poc’anzi richiamate, il nostro proposito è quello di comprendere se credenze ed atteggiamenti possono costituire «quell’immaginario velante» (Agostinetto, 2016, p.7), spesso superficiale e generalizzante, capace di incidere sulla transizione tra teoria ed azione educativa, viziandola. Ci spieghiamo meglio: “è facile rimanere intrappolati in stereotipi che impediscono di toccare con mano la specificità delle situazioni e di interagire costruttivamente entro i nuovi mondi sociali e culturali in cui di fatto co-evolviamo” (Agostinetto, 2014, p. 72). Bisogna riconoscere, difatti, che non è raro incorrere in “errori benevoli in cui cadiamo come cittadini ed educatori che pure non intendono chiudersi all’altro” (ibidem). Inoltre, dobbiamo considerare che «l'azione educativa sia legata alla coerenza tra gli intenti che persegue e a loro realizzazione pratica, chiamando quindi in causa il problema della mediazione tra questi due passaggi logico-procedurali” (Agostinetto, 2013, p. 16) corrisponde a caricare l'aspetto dell'intenzionalità di un'importanza centrale, dal momento che interviene nella composizione e nella definizione della relazione teoria-prassi. È precisamente in tale operazione di decodifica e trasposizione che noi consideriamo accadano degli “errori”: occorre specificare che ci si riferisce, in questo contesto, a degli “errori che non sono percepiti come tali [...] [e che, dunque,] difficilmente hanno la possibilità di essere esplicitati e assunti criticamente dalla persona che li compie” (Agostinetto, 2014, pp.73-74). La domanda che ne sorge assume, di conseguenza, un colore quasi retorico: dove poggiano tali errori? L’ipotesi è che alla base vi siano delle *logiche irriflesse* rispetto alle credenze personali e professionali degli stessi insegnanti. Per questo, l’attenzione per quanto riguarda la scelta del focus di ricerca si è concentrata sulla relazione tra le credenze rispetto alla diversità culturale e le scelte pedagogiche degli insegnanti. Invero, riteniamo rilevante che “il rapporto tra teoria e prassi non sia diretto, ma filtrato da una struttura intermedia” (Baldacci, 2010, pp. 66-67) e perciò ci chiediamo se è possibile sostenere che l'intenzione dell'educatore sia influenzata dalle sue stesse credenze e dai suoi atteggiamenti. Bruner, in merito, aveva ipotizzato una “pedagogia popolare”, concludendo che “la prassi quotidiana è guidata prevalentemente dalle concezioni del senso comune: la teoria pedagogica può incidere su tale prassi solo in maniera indiretta, operando trasformazioni nelle “teorie popolari” possedute dagli insegnanti, e riesce ad essere efficace solo nella misura in cui riesce a sostituirsi ad esse” (ivi). Ribaltando la costruzione della proposizione iniziale e ponendola in forma

interrogativa otteniamo, così, la nostra prima domanda di ricerca: le credenze rispetto alla diversità culturale hanno una ricaduta sulle scelte e sulle azioni educative degli insegnanti? In altre parole, con l'indagine che argomentiamo in questo scritto abbiamo voluto cercare di capire se le credenze che gli insegnanti hanno relativamente alla diversità culturale influenzano o, addirittura, pervadono la traduzione delle teorie in azioni educative.

Come spesso accade, l'aver individuato una prima, cruciale domanda conduce, poi, a porne delle altre: non si tratta di questioni "di contorno", ma di interrogativi che corrispondono a tasselli fondamentali per il completamento del mosaico al quale ci siamo dedicati. Infatti, domandarsi se le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti relativamente alla diversità culturale abbiano o meno un ruolo nelle loro scelte pratiche porta anche a chiedersi: quali sono le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale? Di più: seguendo il ragionamento logico che ci dirige ad indagare se la transizione dalle teorie alle decisioni e alle iniziative educative e didattiche dei docenti sia condizionato dalle loro credenze e dai loro atteggiamenti rispetto alla diversità culturale implica anche definire in che modo questo accada. Ecco, quindi, dichiarata la terza domanda di ricerca: in che modo le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale influenzano la loro predisposizione esplicita in merito?

Posti questi quesiti, però, dobbiamo affrontare quello che si delinea come un problema antecedente, un aspetto che sta alla base della nostra disquisizione: finora, abbiamo utilizzato insieme ed indifferentemente i termini "credenze" ed "atteggiamenti". Però, per poter esplorare in chiave scientifica tali tematiche e dare delle risposte accurate risulta necessario definire questi costrutti in modo preciso e giustificato. Pertanto, ci chiediamo: in che cosa consistono questi due concetti? In che modo sono indagabili? Quali sono le loro implicazioni in una prospettiva squisitamente pedagogica? In questo frangente, ci troviamo a livello teorico e, in base alla precisa prospettiva epistemologica che abbiamo assunto, queste questioni da un punto di vista razionale precedono le domande relative alle manifestazioni empiriche del fenomeno stesso. Ovverosia, si tratta di definire teoricamente l'oggetto di ricerca per poterlo indagare in modo coerente e pertinente sul versante empirico. Ecco che, in questo modo, si delineano due piani di indagine: come avremo modo di appurare anche visivamente, essi risultano in relazione di dipendenza logica, in quanto le proprietà individuate a livello teorico hanno avuto dirette ripercussioni sull'analisi svolta a livello empirico.

Non è casuale che per pervenire a tale edificazione si debba attraversare una fase di decostruzione: infatti, per individuare con precisione ciò che è e ciò non è parte del focus di ricerca risulta necessario un minuzioso lavoro di scomposizione ed analisi al fine di vincere rappresentazioni ingenuamente aprioristicamente date che, a ben vedere, non si addicono affatto a chi ha pretesa di porsi in ricerca. Precisione, coerenza e rigore sono gli attributi con cui intendiamo caratterizzare quest'analisi, che sarà oggetto del capitolo 9.

3. Dalle domande agli obiettivi di ricerca

Riepilogando, possiamo sostenere che i nostri problemi di ricerca investono sia il piano teorico che quello empirico. Relativamente al primo, innanzi tutto abbiamo visto come il passaggio dalla teoria alla pratica sia uno dei punti più difficili e cruciali che caratterizzano le azioni educative e quindi ci proponiamo di approfondire che cosa accade in questa fase di transizione. Il campo in cui la nostra ricerca si svolge è quello della pedagogia interculturale e quindi i nostri interessi sono rivolti ad studiare come, alla luce di una base normativa definita e favorevole, le teorie relative all'interculturalità vengano tradotte in pratiche nei contesti scolastici. In quest'ottica, abbiamo individuato degli indizi di un notevole divario tra le acquisizioni teoriche in ambito di pedagogia interculturale e la loro realizzazione pratica: l'incongruenza nel successo scolastico tra gli studenti provenienti da famiglie native e non native (OECD 2012), il fatto che il fabbisogno formativo degli insegnanti italiani per l'insegnamento in un ambiente multiculturale è il più alto in Europa (OCSE, 2015), ma soprattutto la diversa comprensione ed attenzione per l'educazione interculturale agita nelle scuole, tanto da poter parlare di un "modello fantasma" (Tarozzi, 2015). Tra tutte le variabili che potrebbero influenzare questo passaggio, come i tempi e le risorse a disposizione o la formazione iniziale degli insegnanti, abbiamo scelto di concentrarci sulle credenze e sugli atteggiamenti di questi ultimi relativamente alla diversità culturale. Ciò apre la questione della definizione in termini indagabili dei due costrutti: di conseguenza, gli obiettivi sono di condurre una ricognizione esaustiva rispetto alle diverse definizioni nei diversi ambiti disciplinari, analizzarla in senso critico per approfondire un possibile costrutto significativo sul piano pedagogico. Ciò permetterà di identificare e giustificare preliminarmente tali sfere sul piano teorico, affinché siano riconoscibili su quello empirico, in cui l'ambito contenutistico, lo ribadiamo ancora una volta, sarà quello della diversità in prospettiva interculturale. Di seguito proponiamo una sintesi grafica (fig. 22) dei problemi, delle domande e degli obiettivi di ricerca teorica

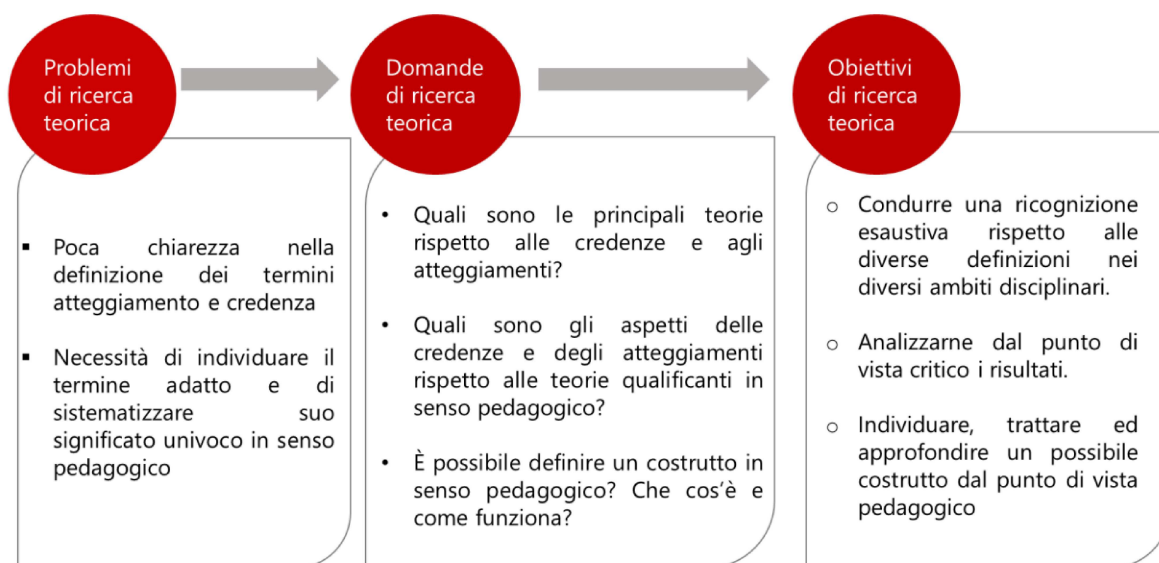


Figura 22: problemi, domande ed obiettivi di ricerca sul piano teorico

Riconoscendo la reciproca influenza tra teoria e prassi, si sostiene, quindi, che le credenze e gli atteggiamenti di un'insegnante possano incidere sulla sua progettazione e sulla sua pratica educativa: in base a tali premesse, l'indagine empirica aspira a stabilire se questo accade, quali siano le concezioni degli insegnanti rispetto alla diversità culturale e come intervengano nella declinazione delle teorie nelle pratiche. Tutto questo tenendo ben presente che, essendo l'aspetto culturale una variabile che agisce sulle tematiche sociali, politiche ed educative, la pedagogia interculturale viene sempre più riconosciuta non solo come un insieme di indicazioni per l'inclusione delle differenze, ma un'educazione che deve essere diretta a tutti, affinché diversità culturale possa venire compresa e rispettata in un processo dinamico che presupponga reciprocità. Infatti, essa non si focalizza semplicemente sulle questioni causate dalle migrazioni (Fiorucci, 2008), ma comprende le differenze emergenti dall'incontro di diverse individualità culturali. Conseguentemente, l'educazione interculturale a livello scolastico non deve venire meramente identificata con misure compensative, bensì come trasversale al curriculum e diretta a tutti gli alunni (Milan, 2002). Ecco, dunque, come il problema, le domande gli obiettivi di ricerca empirica vengono definiti (*fig. 23*):

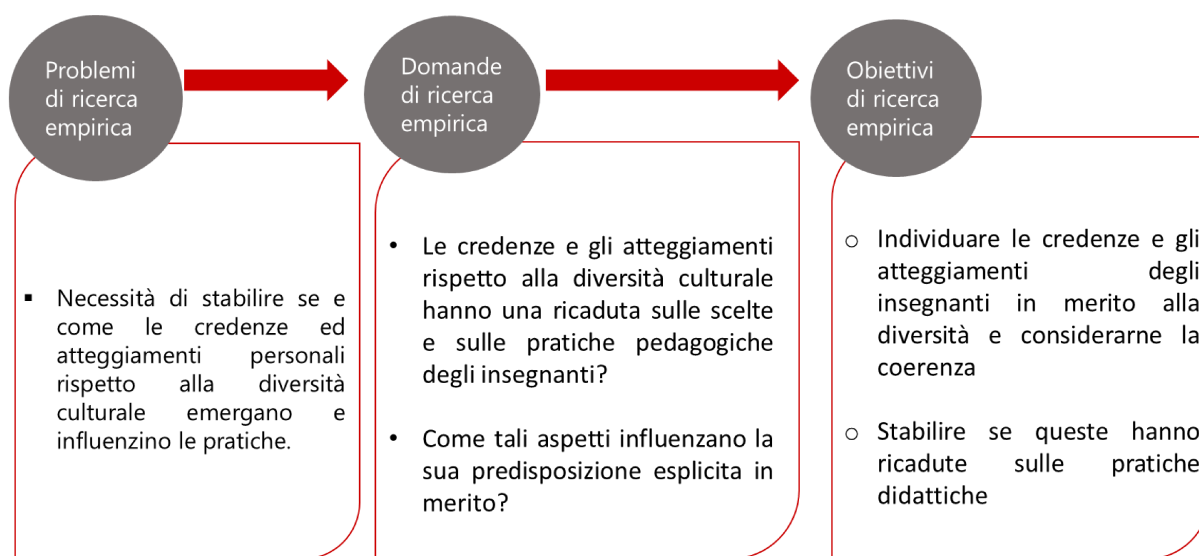


Figura 23: problemi, domande ed obiettivi di ricerca sul piano empirico

Conveniamo con Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 129) quando affermano che la decisione riguardo a quale strumento (metodo) adottare è la conseguenza di un'importante decisione che avviene a monte (metodologia) e che riguarda quale tipo di ricerca svolgere: basti qui anticipare che, a partire dalla considerazione delle premesse date, sul piano empirico si è trattato di una ricerca di tipo qualitativo e, in particolare, una ricerca-azione che ha visto l'utilizzo di strumenti di indagine integrati. Rinviamo al paragrafo relativo al disegno della ricerca il dettaglio della spiegazione.

4. Una ricognizione bibliografica per mappare le ricerche nell'area di interesse.

In suo un recente lavoro, Gay (2015) definisce la ricerca nell'ambito delle credenze e degli atteggiamenti degli insegnanti rispetto alla diversità culturale al contempo problematica e promettente: questo perché, come vedremo nel prossimo capitolo, da una parte rivelano una natura ambivalente e dall'altra è possibile riscontare «un *gap* significativo nel *corpus* delle conoscenze» (p. 344). Nonostante individui un notevole consenso tra gli accademici relativamente all'importanza di condurre ricerche su tali questioni (Richardson, 2003; Raths and McAninch, 2003; Guerra & Nelson, 2009; Ullucci, 2007), la studiosa rileva che

«anche se la ricerca sulle credenze degli insegnanti sulla diversità culturale non è inequivocabile, può essere definita convincente. Che siano positive, negative, ambigue, deliberate o involontarie, implicite o esplicite, alcune forme di credenze o assunti sulle differenze etniche, razziali e culturali sono sempre incorporate nelle pratiche didattiche. Troppo spesso queste convinzioni non sono basi ragionevoli per pratiche didattiche efficaci per gli studenti culturalmente diversi. Queste credenze non devono essere spiegate per essere profonde, infatti spesso non lo sono. La loro natura onnipresente e pervasiva è un'altra testimonianza della loro significanza» (p. 352)³³.

Inoltre, l'aspetto più rilevante per la nostra indagine riguarda l'osservazione di Gay in base alla quale in molti casi gli studi che si occupano delle credenze relative alla diversità culturale degli insegnanti in realtà coinvolgono gli studenti che frequentano le lezioni degli stessi ricercatori (White, 2011; Schofield, 2010; Milner, 2006; Causey, Thomas, & Armento, 2000). Infatti, la studiosa specifica che, in base alla sua analisi, la quasi totalità degli articoli esaminati³⁴ è stata condotta su futuri insegnanti: ne concludiamo che gli insegnanti in servizio sono per lo più assenti dalle ricerche svolte in questo contesto. Pertanto, tale dettaglio è per noi particolarmente significativo, poiché ci consente di affermare di andare a colmare con la nostra analisi una lacuna individuata in letteratura. Infatti, essendo interessati ad approfondire il ruolo delle credenze e degli atteggiamenti nella transizione tra teoria e pratica, abbiamo ritenuto fondamentale impegnarci affinché il nostro campione fosse composto di insegnanti con esperienza e che lavorano attivamente in classe, poiché, come abbiamo evidenziato in

³³ Nostra traduzione dall'originale: «*While research on teachers' beliefs about cultural diversity is not unequivocal, it is compelling. Whether positive, negative, or ambiguous, deliberate or unintentional, implicit or explicit, some kinds of beliefs and assumptions about ethnic, racial, and cultural differences are always embedded in instructional practices. Too often these beliefs are not reasonable foundations for effective instructional practices for culturally diverse students. These beliefs do not have to be explicated to be profound; in fact they often are not. Their ubiquitous and pervasive nature is another testament to their significance.*

³⁴ Si tratta di 97 articoli su 100

un altro nostro scritto, «le idee dei futuri insegnanti potrebbero anche non essere troppo predittive di quelle che avranno una volta inseriti negli inevitabili meccanismi, logiche e routine scolastiche» (Agostinetto & Bugno, 2017, p. 37). Come avremo modo di esplicitare nel capitolo 5, si è trattato di una peculiarità difficile da guadagnare, ma che, a nostro avviso, costituisce un valore aggiunto della ricerca che presentiamo.

Infine, è consistente per la nostra trattazione sottolineare che Gay conclude il suo lavoro sostenendo la necessità di raccogliere informazioni più dettagliate su come le credenze relative diversità culturale siano elaborate nel pensiero degli insegnanti e come esse ne influenzino l'azione. Più precisamente, secondo la ricercatrice le analisi future dovrebbero comprendere l'individuazione delle credenze sulla diversità culturale, consentendo la determinazione di come esse influenzino la qualità delle pratiche e lo sviluppo di credenze positive sulla diversità culturale (p. 351).

Riprenderemo quest'ultimo aspetto in chiusura del presente capitolo, dal momento che abbiamo intenzione di assumere in merito una posizione propositiva: invece, vogliamo qui soffermarci sul fatto che sono poche le indicazioni che Gay ci ha fornito relativamente agli strumenti di indagine utilizzati per condurre le ricerche in questo campo. Nel capitolo in questione, infatti, si ricava soltanto che gli studi condotti negli anni '80 e nei primi anni '90 sono stati principalmente *survey*, e quindi di natura quantitativa, mentre «la maggior parte dei dati di ricerca attualmente disponibili sugli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti sulla diversità culturale derivano da studi di casi qualitativi su piccola scala che coinvolgono [...] un piccolo numero di partecipanti (a volte solo uno)»³⁵ (p. 344). Questo ci ha spinti ad approfondire la questione compiendo un'ulteriore ricerca in letteratura.

Nell'estate del 2016 abbiamo partecipato alla *Summer School* sulle metodologie di ricerca organizzata dalla *European Educational Research Association*: in questa circostanza, uno degli interventi più interessanti e coinvolgenti è stato quello sul tema delle *literature review*, tenuto dal Dr. Andreas Gegenfurtner, che attualmente insegna alla *Technische Hochschule* di Deggendorf. Citando Torracco (2005), il docente ha posto in luce come condurre recensioni della letteratura in educazione «è una forma di ricerca che esamina, critica e sintetizza la letteratura rappresentativa su un argomento in modo integrato, in modo da generare nuovi quadri e prospettive sull'argomento»³⁶. Dunque, anche in questo caso, è necessario precisare problemi, domande ed obiettivi di ricerca. Rispetto ai primi, abbiamo già segnalato di avere poche informazioni rispetto agli strumenti di ricerca utilizzati in questa tipologia di ricerca. Con ogni probabilità, dalle premesse poste fin qui è possibile dedurre che la nostra scelta ricade sul versante qualitativo, ma abbiamo comunque trovato fondamentale svolgere la ricognizione che a breve presenteremo perché non eravamo del tutto consapevoli di che struttura avessero le ricerche

³⁵ Nostra traduzione dall'originale: «most currently available research data on teacher attitudes and beliefs about cultural diversity derive from small-scale qualitative case studies involving one or a very few researchers, and small numbers of participants (sometimes only one)».

³⁶ Nostra traduzione dall'originale: «is a form of research that reviews, critiques, and synthesizes representative literature on a topic in an integrated way such that new frameworks and perspectives on the topic are generated». Si tratta di un estratto dei materiali forniti durante il seminario.

svolte in questo settore, del loro peso e dei loro risultati. Le domande che ci hanno guidati in questa analisi, quindi, possono essere così verbalizzate:

1. Quali ricerche sono state svolte sulle credenze degli insegnanti rispetto alla diversità culturale?
2. Quali sono stati i *framework* teorici di riferimento?
3. Quali metodologie di ricerca sono state utilizzate maggiormente?
4. Quali sono stati i campioni coinvolti?
5. La nostra indagine ha elementi di novità rispetto a quelle già svolte?

In via preliminare, abbiamo individuato le banche dati sulle quali svolgere la ricerca della letteratura: l'Università di Padova si avvale dei servizi di EBSCO, *provider* che, come si legge nel sito *web* dedicato³⁷, procura contenuti e tecnologie per la ricerca scientifica. I *database* che abbiamo selezionato sono:

- a) *Education Source*: «progettato per soddisfare le esigenze degli studenti di istruzione, dei professionisti e dei responsabili politici. La raccolta fornisce indici e *abstract* per oltre 2.850 periodici accademici e include testo integrale per più di 1.800 riviste, 550 libri e monografie, documenti di conferenza legati all'istruzione, citazioni per oltre 4 milioni di articoli tra cui recensioni di libri e oltre 100.000 controlli e riferimenti incrociati nomi di test educativi. La copertura di *Education Source* raggiunge tutti i livelli di istruzione dall'infanzia all'educazione superiore e comprende anche specialità educative come l'istruzione multilingue, l'istruzione e la sperimentazione sanitaria»³⁸.
- b) *ERIC*: acronimo di *Education Resource Information Center* «fornisce l'accesso alla letteratura e alle risorse dell'educazione. Il database contiene più di 1,3 milioni di record e fornisce l'accesso alle informazioni provenienti dalle riviste incluse in *Current Index of Journals in Education* e *Resources in Education Index*»³⁹.
- c) *PsycINFO*®: «rinomata risorsa dell'*American Psychological Association* (APA) per *abstract* di articoli di riviste scientifiche, capitoli di libri, libri, tesi di laurea e, è la più grande risorsa

³⁷ www.ebsco.com

³⁸ Nostra traduzione dall'originale: «*Education Source is designed to meet the needs of education students, professionals and policy makers. The collection provides indexing and abstracts for more than 2,850 academic periodicals and includes full text for more than 1,800 journals, 550 books and monographs, education-related conference papers, citations for over 4 million articles including book reviews and over 100,000 controlled and cross-referenced names of educational tests. Coverage in Education Source spans all levels of education from early childhood to higher education and also includes educational specialties such as multilingual education, health education and testing.*».

³⁹ Nostra traduzione dall'originale: «*provides access to education literature and resources. The database contains more than 1.3 million records and provides access to information from journals included in the Current Index of Journals in Education and Resources in Education Index.*».

dedicata alla letteratura *peer-reviewed* in scienze del comportamento e la salute mentale. Contiene oltre 3 milioni di record e sommari risalenti al 1600 con uno dei più alti tassi di corrispondenza DOI nell'industria editoriale. La copertura, che va dal 1800 a oggi, include materiale internazionale selezionato da circa 2.500 periodici in dozzine di lingue»⁴⁰.

- d) *SocINDEX with Full Text*: «è il *database* di ricerca di sociologia più completo e più alto del mondo. La banca dati dispone di oltre 2,1 milioni di record con titoli soggetti da un thesaurus sociologico di 20.000 anni, progettati da esperti di settore e esperti di lezione. *SocINDEX con Full Text* contiene testi completi per più di 860 riviste risalenti al 1908. Questo *database* include anche testi completi per più di 830 libri e monografie e testo integrale per oltre 16.800 documenti di conferenza»⁴¹.

La scelta di includere anche database relativi alle aree di psicologia e sociologia giunge in seguito alla considerazione che risulta interessante ed importante approfondire gli apporti che derivano da altre discipline: tuttavia, preavvertiamo che la grande maggioranza dei record (26/39, ovvero il 67%) provengono da *Educational Source*, mentre il restante 33% degli articoli derivano dagli altri tre *database* consultati, come attesta la *figura G*:

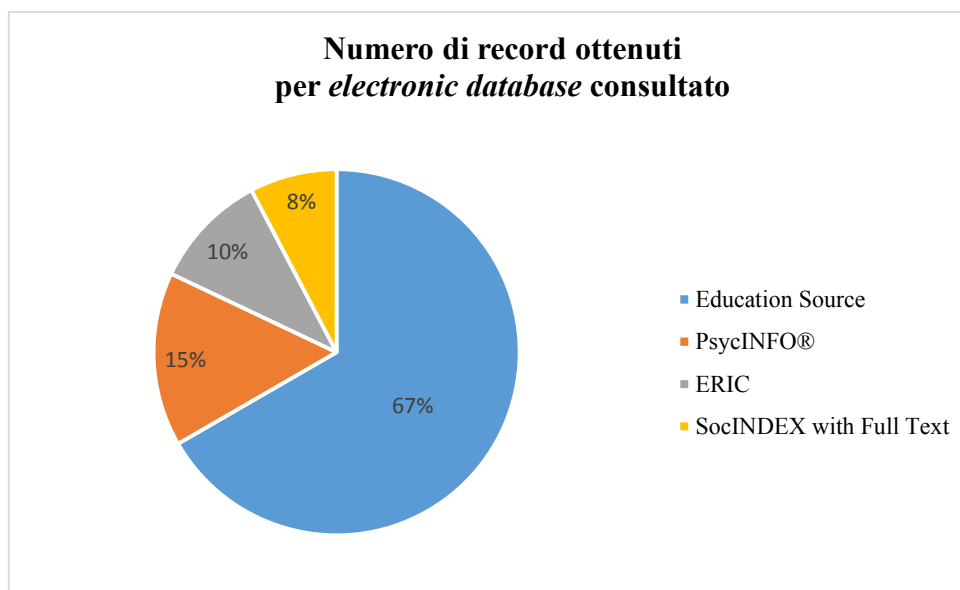


Figura 24: numero di record ottenuti dalla ricerca con Ebsco in base al database

⁴⁰ Nostra traduzione dall'originale: «*American Psychological Association's (APA) renowned resource for abstracts of scholarly journal articles, book chapters, books, and dissertations, is the largest resource devoted to peer-reviewed literature in behavioral science and mental health. It contains over 3 million records and summaries dating as far back as the 1600s with one of the highest DOI matching rates in the publishing industry. Journal coverage, which spans from the 1800s to the present, includes international material selected from around 2,500 periodicals in dozens of languages*».

⁴¹ Nostra traduzione dall'originale: «*is the world's most comprehensive and highest quality sociology research database. The database features more than 2.1 million records with subject headings from a 20,000+ term sociological thesaurus designed by subject experts and expert lexicographers. SocINDEX with Full Text contains full text for more than 860 journals dating back to 1908. This database also includes full text for more than 830 books and monographs, and full text for over 16,800 conference papers*».

Seguendo la scansione di lavoro suggerita durante il seminario citato in precedenza e schematizzata nella *figura 25*, il nostro lavoro si è articolato in 5 fasi precise:

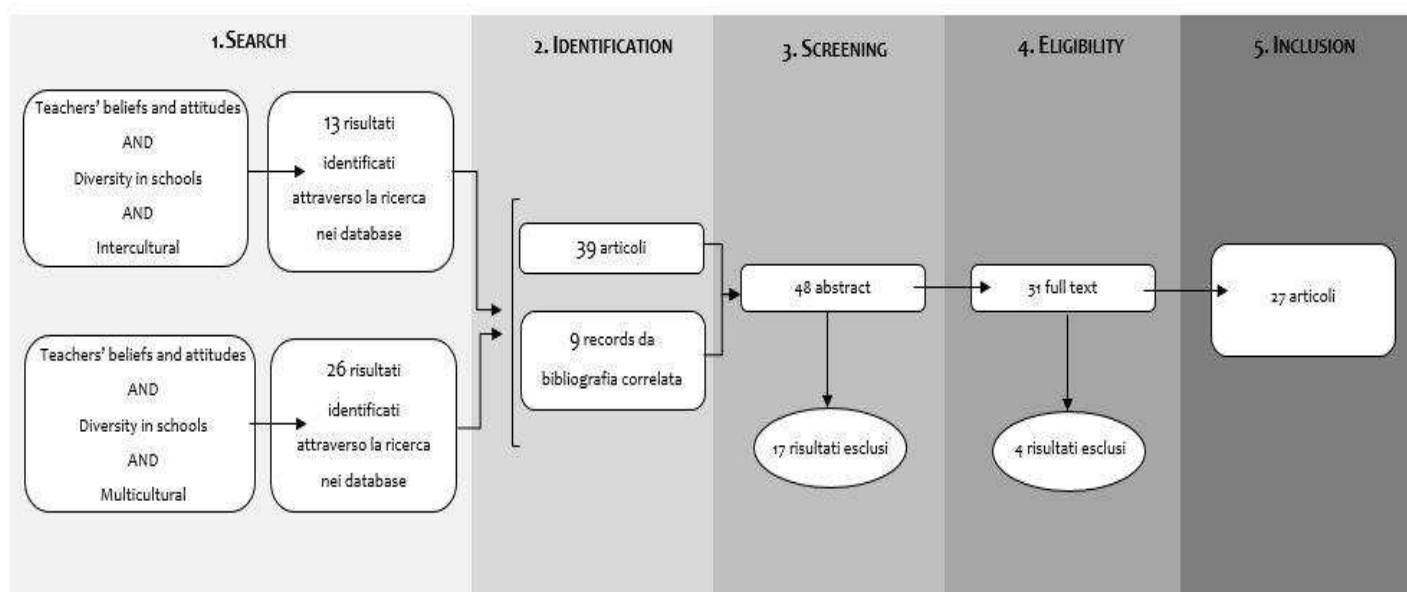


Figura 25: fasi della review della letteratura

1. *Search*: innanzi tutto, abbiamo definito i termini con i quali formulare la ricerca. Utilizzare l'inglese è stato fin da subito scontato, dal momento che risulta essere la lingua veicolare con cui oggi giorno comunicare le indagini scientifiche. Dato l'argomento di interesse, abbiamo inserito nei campi dedicati le parole chiave "teachers beliefs and attitudes" unite dall'operatore booleano "and" a "diversity in schools". Da un lato, abbiamo voluto essere inclusivi nella nostra selezione: per questo, abbiamo svolto due ricerche, inserendo alternativamente come terza opzione chiave "intercultural education" ed anche "multicultural education", dal momento che nei paesi anglosassoni risulta essere il paradigma di riferimento. Dall'altro, invece, abbiamo ristretto i parametri agli studi svolti tra il gennaio del 2000 e la fine del 2016⁴² e attraverso l'utilizzo stesso di *set* di parole chiave tanto precise: infatti, per questa specifica analisi non eravamo interessati ad individuare tutti gli studi relativi alle credenze e alle attitudini degli insegnanti, ma solo quelli attinenti alla diversità catalogati come connessi all'educazione interculturale o multiculturale. Il risultato sono state due liste: la prima consta di 13 articoli, la seconda di 26.
2. *Identification*: oltre alla ricerca attraverso gli *electronic database*, la nostra procedura ha visto l'aggiunta di 9 articoli scientifici provenienti da segnalazioni di altri ricercatori e dalla

⁴² Queste operazioni si sono protratte fino ai primi mesi del 2017.

consultazione della bibliografia di quelli individuati nel primo stadio. La somma totale dei *paper* individuati attraverso queste due prime fasi è stata di 48.

3. *Screening*: gli *abstract* sono stati letti e considerati attentamente. Per prima cosa, abbiamo escluso una voce di quegli articoli che comparivano in entrambe le liste a nostra disposizione. Quindi, siamo entrati nel merito delle le sintesi degli articoli: abbiamo avuto modo, così, di scartare i testi che si riferivano ad indagini attinenti ad aspetti razziali, *come Adult role models: needed voices for adolescents, multiculturalism, diversity, and race relations* (Onyekwuluje, 2000), o in cui gli insegnanti non erano i protagonisti centrali, un esempio è *Learning and teaching with loss: meeting the needs of refugee children through narrative inquiry* (Kovinthan, 2016).
4. *Eligibility*: infine, abbiamo deciso di estromettere dai criteri di ammissione il legame ad una disciplina specifica, azione che condotto a tralasciare altri 4 *paper*, tra cui *The relationship of personal and professional teacher diversity belief typologies to average student mathematics achievement in middle schools serving the diverse populations of North Georgia* (Romine, 2010).
5. *Inclusion*: il risultato dei diversi passaggi di questa procedura ci ha portati a considerare 27 articoli scientifici concernenti le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità a scuola e relativi all'educazione interculturale o multiculturale.

A questo punto, per organizzare efficacemente la nostra analisi della letteratura abbiamo seguito le indicazioni ed i materiali forniti da Taylor⁴³ durante i seminari proposti dal Corso di Dottorato e i consigli ricevuti durante un colloquio individuale con lo stesso docente: ne sono scaturite due schede di *review* (in seguito anche SR1 e SR2). La prima, come si nota nell'esempio fornito dalla *figura 26*, permette di avere una visuale generale sui diversi studi analizzati, in quanto, oltre ai riferimenti bibliografici, consente una *overview* rispetto alle caratteristiche del campione selezionato, alla durata e agli strumenti utilizzati dalle ricerche prese in esame.

| # | References | | Campione | | | Durata | Strumenti | | | |
|---|----------------------------------|------|---------------------|---------------------|------------|---------------------------|------------------------------|------------|--------------|--------------------------------------|
| | Autore | Anno | Tipologia | Ordine e ° | N | | Questionari | Interviste | Osservazioni | Focus group |
| 1 | Cheri W. Van Hook | 2002 | preservice teachers | primaria | 68 61 F | 2 incontri | | X | | |
| 2 | Paul C. Miller & Frin A. Mikulec | 2014 | preservice teachers | secondary education | 60 | 1 per ognuno dei 3 gruppi | pre e post visiting a school | | | discussion after visiting the school |
| 4 | Motoko | | preservice | | 243 | pre e post | | | | field |

Figura 26: esempio della scheda SRI

⁴³ Docente della Penn State University-Harrisburg in visita di ricerca presso la sezione di Pedagogia del Dipartimento FISSPA

L'SR2, invece, entra nel dettaglio del singolo articolo, sintetizzandone le informazioni e gli elementi principali, ovvero:

- a) Obiettivi dello studio.
- b) Riferimenti teorici.
- c) Partecipanti/campione.
- d) Metodologia utilizzata.
- e) Risultati della ricerca.
- f) Conclusioni e/o discussioni.

In base agli obiettivi conoscitivi derivanti dalle domande che ci hanno spinti a compiere quest'analisi della letteratura, abbiamo suddiviso l'esposizione dei risultati seguendo gli stessi criteri di revisione utilizzati: dapprima affronteremo gli elementi emersi dalla considerazione della sintesi svolta grazie alla SR1 e, successivamente, entreremo nel merito degli obiettivi e dei *framework* teorici di riferimento.

- **Campioni coinvolti:** questo aspetto è estremamente variabile in merito al numero negli articoli scientifici presi in esame e sono ovviamente in stretta connessione con le metodologie utilizzate per la ricerca. Si va da un minimo di 2 ad un massimo di 854 persone coinvolte. Le indagini si sviluppano lungo tutti i segmenti dell'istruzione: dalla *early childhood education* alla *secondary education*. L'elemento più interessante attiene al ruolo che i partecipanti rivestono: come si evince dal grafico 27, nella maggior parte degli studi da noi considerati i partecipanti sono studenti in formazione:

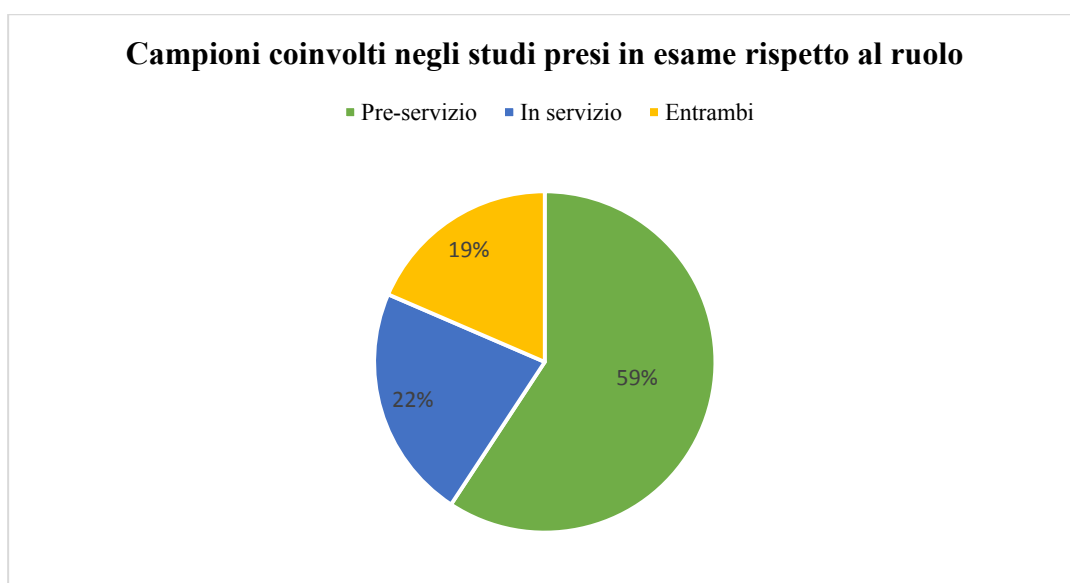


Figura 27: i campioni coinvolti negli studi considerati in base al ruolo

Segnaliamo che questo si pone in linea con quanto affermato da Gay (2015), anche se al 19% delle ricerche (5/27) hanno preso parte sia insegnanti pre-servizio che in servizio.

- Metodologie di ricerca utilizzate e durata: non si riscontrano forti sbilanciamenti nella scelta di un approccio metodologico piuttosto che un altro: riscontriamo che gli articoli riportano in modo omogeneo di studi quantitativi, qualitativi e mixed method. Invece, la durata è molto variabile: infatti si va dai pochi incontri necessari per le interviste nel caso di Cheri W. & Van Hook (2002) ai cinque anni consecutivi (1995-2000) attraverso degli incontri mensili di Papanastasiou & Conway (2001). Anche entrando nello specifico delle ricerche qualitative la molteplicità risulta la caratteristica principale: pochi giorni di osservazione (Chan, 2006), due incontri per condurre le interviste (Seungyoun & Dallman, 2008), 13 settimane di auto-etnografia (Mills & Ballantyn, 2010).
- *Framework* teorici di riferimento: rispetto a quest'ultimo punto, ci siamo trovati di fronte ad un'alta pluralità di riferimenti teorici e non univoci nella definizione delle caratteristiche del costrutto di credenza. Tale elemento assume significato soprattutto in relazione a quanto sarà oggetto del capitolo sull'indagine teorica, poiché, come vedremo Fives & Buhel (2012; 2015) definiscono le credenze un concetto addirittura disordinato e caotico⁴⁴

In definitiva, l'analisi della letteratura qui riportata ha messo in luce un'ampia varietà di ricerche: in merito alla pianificazione di un progetto di formazione, alcune ricerche hanno coinvolto futuri insegnanti (Reiter & Davis, 2011; Assaf, Garza e Battle, 2011) ed altre hanno riscontrato risultati positivi in seguito a *training* o master formativi (Walker-Dalhouse & Dalhouse, 2006; Jokikokko, 2005). In particolare, il secondo pone in luce come la competenza interculturale non sarebbe connessa ad abilità e conoscenza particolari, bensì ad una visione olistica che guida azioni e comportamenti. Vedremo nel prosieguo come questo aspetto emerge dai risultati dell'indagine sul piano empirico.

5. Una ricerca, due livelli di indagine.

Riprendendo quanto emerso dalla nostra analisi, è possibile affermare che

«gli ultimi sessant'anni [...] sono stati testimoni di un interesse crescente verso le credenze degli insegnanti, che, tuttavia, ha spesso portato a posizioni eterogenee e financo contraddittorie grazie alla proliferazione di costrutti [...] affini, come atteggiamenti, percezioni o

⁴⁴ Nello specifico, il termine inglese utilizzato dalle due autrici è "messy".

teorie personali (Pajares, 1992), e alla mancanza di una distinzione tra conoscenze e *beliefs* (Pajares, 1992; Nespor, 1987; Abelson, 1979)» (Agostinetto & Bugno, 2017, p.36).

Le considerazioni relative alla complessità riscontrata in questo ambito ci hanno spinti all'analisi teorica oggetto del capitolo 4, al fine di definire in termini giustificati e, quindi, analizzabili i parametri dei costrutti in esame per poter approntare un disegno di ricerca coerente ed adeguato. Nel delineare il nostro impianto di indagine, dunque, ci troviamo ad anticipare parte degli aspetti che qui abbiamo soltanto accennato, ma che troveranno giustificazione nelle prossime pagine. Tuttavia, vogliamo precisare che si tratta di una mera necessità espositiva, poiché nel nostro percorso di dottorato la definizione degli *step* di ricerca si è caratterizzata per essere fortemente intrecciata allo studio delle teorie relative alle credenze degli insegnanti, tanto da influenzarne fortemente gli esiti. In particolare, troviamo utile porre in rilievo anticipatamente quella che risulta essere l'esortazione per le future ricerche formulata da Levin (2015) al termine del suo studio sullo sviluppo di tali tematiche:

«le precedenti ricerche sul tema delle credenze degli insegnanti suggeriscono [quale può essere] l'utilizzo di metodologie appropriate per studiare diversi tipi di credenze. [Infatti], né studi di casi singoli, né survey su un solo tempo sono abbastanza consistenti per comprenderne al meglio lo sviluppo [e le caratteristiche]. Invece, saranno utili molti studi di caso di credenze degli insegnanti [...], inclusi studi collaborativi che cercano di rispondere alle stesse domande di ricerca da molte prospettive diverse» (pp. 55-56)⁴⁵.

Anche Skott (2015) affronta i problemi, le prospettive e gli aspetti promettenti relativamente alla ricerca sulle credenze degli insegnanti: egli ritiene che le credenze corrispondano ad un principio esplicativo per le pratiche degli insegnanti, in quanto componenti determinanti e caratterizzanti le azioni educative e didattiche. Lo studioso compie la sua analisi sia da un punto di vista concettuale, che metodologico, in quanto il primo comporta ricadute dirette sul secondo. Egli inizia il suo ragionamento rilevando che in letteratura le ricerche su questi argomenti sono numerose e decisamente diversificate e che, nonostante i ripetuti tentativi di definire il costrutto in modo univoco, le enunciazioni e le interpretazioni si dimostrano comunque molteplici. Riprenderemo

⁴⁵ Nostra traduzione dall'originale: «*Previous research on teachers' beliefs also suggests using appropriate methodologies for studying different kinds of beliefs. Neither single case studies nor onetime surveys are robust enough to further our understanding of the development of teachers' beliefs. Instead, multiple case studies of teachers' beliefs of all kinds, including collaborative studies asking the same research questions in many different settings would be helpful.*»

approfonditamente questi aspetti nel coro del prossimo capitolo, basti qui evidenziare che, stanti tali premesse, non è possibile rilevare consensi che confluiscono in una sola e chiara definizione.

Quindi, passando sul piano metodologico, logicamente non è possibile ignorare questi elementi nel momento in cui ci si trova a definire un piano di indagine empirica, come ritiene anche lo stesso Skott: «il problema della definizione del concetto di credenza contribuisce alla questione non banale di come renderla operativa, il che a sua volta crea notevoli difficoltà metodologiche» (p.24)⁴⁶. L'autore individua, dapprima, due ordini di complicazioni rispetto all'impiego di strumenti standardizzati: la prima è legata al significato degli *item* e alla conseguente rilevanza delle risposte fornite dai docenti: i quesiti standardizzati sono basati sull'aspettativa che le possibilità di risposta rese disponibili veicolino lo stesso significato sia per gli insegnanti che per i ricercatori che le hanno definite. Nondimeno, lo stesso vale anche la comprensione degli *item*, che può essere non sempre trasparente e chiara. Ciò conduce alla seconda questione individuata da Skott: utilizzare strumenti rigidi e standardizzati implica correre il rischio di imporre un insieme di credenze sui partecipanti, piuttosto che essi vengano stimolati a far emergere la loro.

Spostandosi a considerare il versante qualitativo, Skott ricorre alla letteratura per affrontare la poliedricità delle posizioni riscontrabili:

«Abd-el-Khalick & Lederman (2000) suggeriscono di adottare una posizione più interpretativa e di raccomandare interviste qualitative per ottenere "rappresentazioni più fedeli" alle opinioni dei partecipanti (p.674). Altri, però, sostengono che le credenze siano inafferrabili e che né i resoconti né le osservazioni delle situazioni in classe da parte ricercatore possano costituire delle finestre su ciò che la gente crede veramente (Clark & Peterson, 1986; Feinman-Nemser & Floden, 1986; Wilson & Cooney, 2002)

Come ha sottolineato Kagan (1992), gli insegnanti possono non essere a conoscenza di un linguaggio per descrivere le proprie credenze e possono assumere [decisioni e] comportamenti in classe per motivi diversi» (p. 24).⁴⁷

⁴⁶ Nostra traduzione dall'originale: «*The problem of defining the concept of beliefs contributes to the non-trivial question of how to operationalize it, which in turn creates significant methodological difficulties*».

⁴⁷ Nostra traduzione dall'originale: «*Abd-el-Khalick & Lederman (2000) suggest adopting a more interpretive stance and recommend using qualitative interviews to generate more "faithful representations" of the participants' views (p.674). Others, however, argue that beliefs are elusive and neither the participants' own accounts nor the researcher's classroom observations are windows on what people 'really believe' (Clark & Peterson, 1986; Feinman-Nemser & Floden, 1986; Wilson & Cooney, 2002) (see also Hoffman & Seidel, Chapter 7, this volume). As Kagan (1992) pointed out, teachers may not be aware of or not possess a language to describe their own beliefs, and they may engage in similar instructional behaviour for many different reasons*».

Come superare, dunque, quella che sembra avere tutte le caratteristiche di un' *impasse*? Lo studioso propone come soluzione la triangolazione, poiché consente al ricercatore di intercettare ed analizzare le credenze dei partecipanti sulla base di diversi tipi di dati, ad esempio derivanti da questionari, testimonianze verbali, *document analysis* o osservazioni in classe. Secondo Skott, questo contribuisce a tratteggiare un quadro completo, giacché un risultato è decisamente più attendibile se avvalorato dall'utilizzo di strumenti diversi.

Tuttavia, lo stesso studioso ammonisce che, pur essendo probabilmente la migliore soluzione praticabile, la triangolazione comporta delle insidie, dal momento che essa implica che le credenze degli insegnanti siano stabili e, invece, molti studi, come vedremo a breve, portano a conclusioni orientate in direzione opposta. Inoltre, per Skott, se l'intenzione è di capire se e come le credenze dei docenti sono in relazione alle scelte e alle azioni che i docenti svolgono dal punto di vista didattico-educativo, è necessario essere consapevoli della circolarità logica che si innesca, soprattutto se si cerca di spiegare le osservazioni in classe attraverso le credenze stesse o viceversa. A ben vedere, però, questa posizione è in linea con la nostra premessa epistemologica, poiché riteniamo che esista una circolarità tra teoria e pratica e con la nostra indagine intendiamo precisamente approfondire se le credenze degli insegnanti intervengono in questa transizione, influenzandola.

Infine, ci troviamo in sintonia con la proposta avanzata da Skott per ovviare al pericolo di non trovare una via d'uscita e rimanere prigionieri di un eterno andirivieni tra credenze e pratiche, dal momento che risulta avere un valore pedagogico e formativo: egli suggerisce di utilizzare delle modalità per stimolare la riflessione esplicita degli insegnanti, in modo da rilevare il loro pensiero sulle pratiche stesse. Questo corrisponde all'esperienza pilota che proporremo contemporaneamente come ultimo passo del nostro percorso attuale e come base per le nostre possibili esplorazioni future.

Se «l'affidabilità di qualsiasi studio dipende dalla misura in cui il processo di ricerca consente l'accesso al costrutto sotto indagine» (p. 24)⁴⁸, allora a questo punto risulta necessario precisare l'impianto della ricerca e procedere con l'analisi dei processi e dei risultati che esso implica.

6. Il disegno della ricerca: componenti, tempi e procedure.

Uno dei punti chiave posti in luce nel paragrafo precedente è la relazione di dipendenza diretta tra la definizione teorica del costrutto in esame e le scelte che conseguono sul piano empirico: date le premesse epistemologiche, possiamo affermare che si tratta dell'elemento centrale che ha caratterizzato la nostra definizione del disegno della ricerca, di cui proponiamo la nostra elaborazione grafica:

⁴⁸ Nostra traduzione dall'originale: «*This calls into question the results of the field, as the trustworthiness of any study clearly depends on the degree to which the data generation process allows access to the key construct under investigation*».

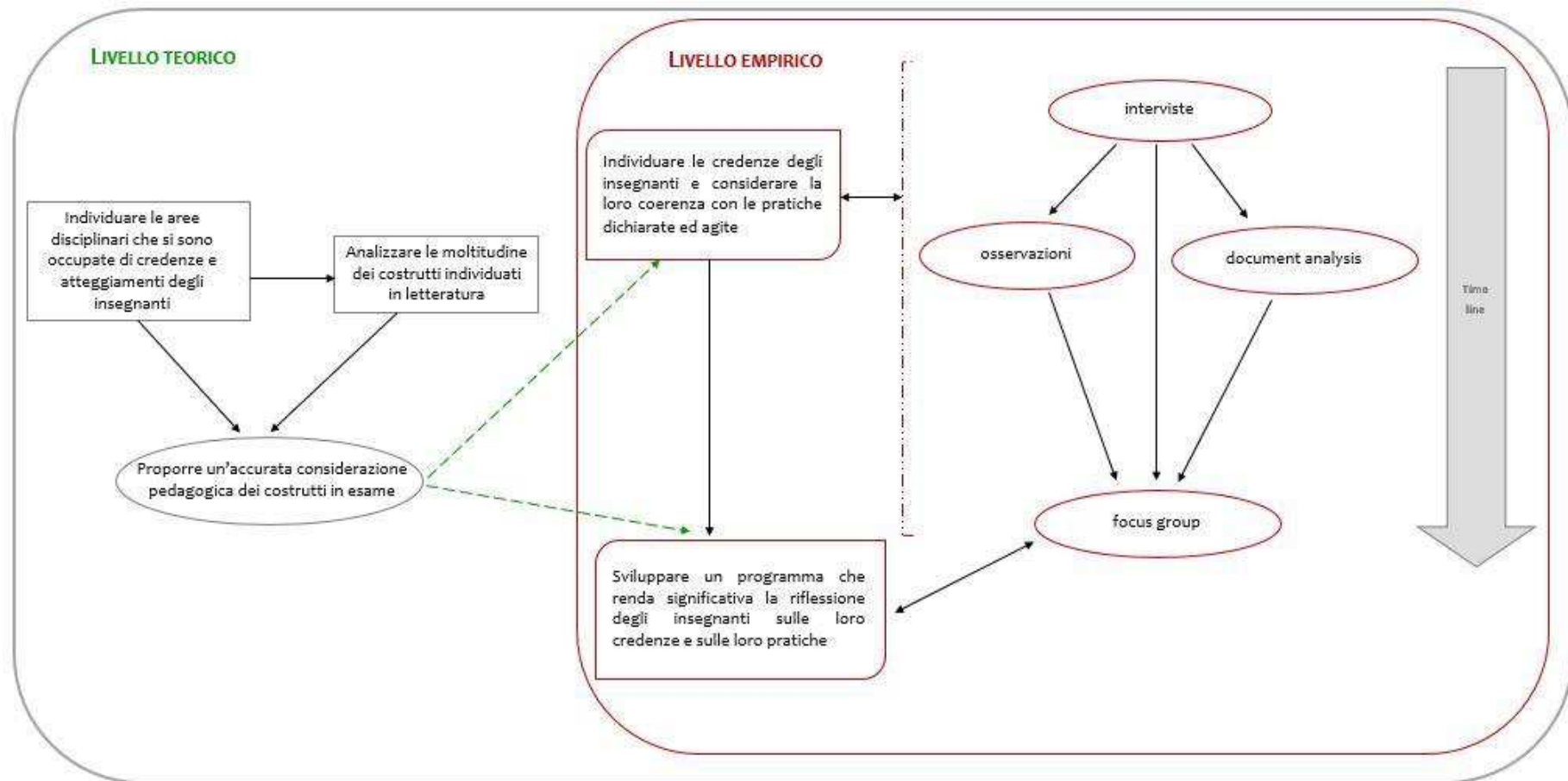


Figura 28: il disegno della ricerca

Coerentemente con quanto dichiarato finora la ricerca si svolge dapprima sul piano teorico, ove vengono prese in esame le aree disciplinari che si sono occupate delle credenze e degli atteggiamenti dei docenti: nel prossimo capitolo, infatti, le molteplici definizioni individuate saranno analizzate criticamente al fine di proporre un costrutto significativo in ottica pedagogica che sia al medesimo tempo congruo, giustificato ed indagabile. Quindi, a livello empirico, servendoci un approccio di ricerca integrato a matrice eminentemente qualitativa, ci concentreremo su alcune dimensioni cruciali identificate proprio grazie alla costruzione teorica dell'oggetto della ricerca: si tratta, in altri termini, di parametri investigabili relativi all'oggetto di indagine. Infatti,

«abbiamo scelto di indagare le concezioni degli insegnanti attraverso tre diverse tipologie di “materiali” che, per loro stessa natura, risultano essere fortemente interdipendenti:

- a) gli “espliciti diretti”, ovvero ciò che gli insegnanti dichiarano rispetto al proprio sapere e saper fare interculturale;
- b) gli “espliciti indiretti”, che traspaiono dalle loro progettazioni didattiche ed educative;
- c) gli “impliciti”, che possono essere estrapolati dall'analisi delle azioni degli insegnanti in situazione» (Agostinetti, Bugno, 2017, p. 37).

Facendo riferimento alla *figura 28*, si evince come gli “espliciti diretti” dei docenti siano stati esplorati attraverso delle interviste semi-strutturate, mentre i secondi (i “diretti”) mediante la *document analysis*. Infine, grazie alle osservazioni partecipanti si è cercato di accedere ai loro “impliciti”.

In più, lo stesso disegno della ricerca nello specifico del livello empirico richiede di essere circostanziato e determinato in modo preciso: per questo, abbiamo coinvolto 46 insegnanti in servizio in 12 scuole primarie di Padova e dintorni, persone che costituiscono la nostra specifica base empirica. Anche se diremo diffusamente dell'ingaggio dei partecipanti e della costituzione e dell'evoluzione del nostro campione nel capitolo 5, vogliamo sottolineare che gli insegnanti osservati nel loro lavoro in classe sono stati anche intervistati ed è stato chiesto loro di fornire una progettazione didattica, a riprova della coerenza che si è cercato di mantenere durante tutta la conduzione dell'indagine. Quest'ultimo elemento ci conduce ad introdurre il tema del tempo dedicato alla ricerca, che ci ha visti personalmente impegnati nei tre anni di dottorato in maniera costante, ma che ha anche vincolato i docenti in una collaborazione lunga ed articolata. Abbiamo riassunto le nostre principali attività in due mappe di Gantt per dar conto della loro successione e della loro durata:

| GIU.'15-NOV.'15 | DIC.'15 | GEN.'16 | FEB.'16 | MAR.'16 | APR.'16 | MAG.'16 | GIU.'16 | SET.'16 |
|--|---------|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Ricognizione esaustiva rispetto alle diverse definizioni nei diversi ambiti disciplinari ed analisi dal punto di vista critico dei risultati | | | | | | | | |
| Individuazione e trattazione di un possibile costrutto di "concezione" dal punto di vista pedagogico | | | | | | | | |
| Approfondimento metodologico | | | | | | | | |
| | | Costruzione degli strumenti d'indagine | | | | | | |
| | | Individuazione delle Scuole e dei partecipanti | | | | | | |
| | | Definizione dell'intervento | | | | | | |
| | | Conduzione delle interviste | | | | | | |

Dopo la messa a punto di una prima ipotesi di ricerca, la nostra attenzione è stata del tutto assorbita dallo studio e dalle riflessioni che investono il piano teorico dell'indagine e chi ha portato via via a puntualizzare dettagliatamente il nostro percorso. Anche l'individuazione delle scuole e dei partecipanti si è rivelata molto impegnativa, proprio perché abbiamo preferito coinvolgere insegnanti in servizio. Questi momenti si sono per qualche mese intrecciati alla costruzione della traccia delle interviste semi-strutturate, svolte sotto forma di pilota tra il gennaio del 2016 e metà febbraio dello stesso anno, quando invece siamo partiti con la conduzione vera e propria.

| Ott.'16 | Nov.'16 | Dic.'16 | GEN.'17 | FEB.'17 | MAR.'17 | APR.'17 | MAG.'17 | GIU.'17 | LUG.'16 | AGO.'17 | NOV.'17 |
|-------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------------------|
| Individuazione criteri osservazioni | | | | | | | | | | | |
| Analisi Interviste | | | | | | | | | | | |
| Osservazioni | | | | | | | | | | | |
| Analisi documentale | | | | | | | | | | | |
| Progettazione Focus group | | | | | | | | | | | |
| Focus group | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | Restituzione scuole |

La trascrizione, la codifica e l'analisi delle interviste ci hanno tenuti occupati fino alla fine di Ottobre 2016: questo ci ha permesso di definire in modo accurato i criteri con cui approntare le osservazioni,

che abbiamo iniziato alla conclusione del lavoro sulle conversazioni condotte con gli insegnanti e che si sono protratte fino a fine febbraio 2017. I tempi sono stati così lunghi perché ad ogni insegnante che ha preso parte a questa seconda fase (31 in totale) abbiamo dedicato la nostra presenza in classe tra le 8 e le 10 ore ciascuno, di cui 2 sono state impegnate dall'attività di progettazione settimanale. Contemporaneamente, abbiamo anche raccolto i documenti da analizzare. Non ci dilungheremo qui nella descrizione delle caratteristiche del nostro lavoro in merito ad interviste, osservazioni e analisi documentale, poiché i capitoli 7, 8 e 9 vedono protagonisti proprio gli strumenti di indagine, sia per quanto concerne il loro utilizzo che per l'esposizione dei risultati che ne sono scaturiti.

Quello che, invece, troviamo efficace in questa sede è specificare come abbiamo gestito la validità complessiva della ricerca, ovvero come abbiamo reso coerente la connessione tra loro dei diversi strumenti utilizzati. Già in altre occasioni abbiamo evidenziato l'importanza del confronto e della discussione con ricercatori più esperti in chiave formativa e di crescita professionale ed abbiamo posto in luce che, oltre alle occasioni date dagli approfondimenti proposti dal corso di Dottorato, anche la partecipazione ad appuntamenti internazionali ha costituito un investimento prezioso da questo punto di vista. Anche in questo frangente, ciò si è rivelato rilevante poiché dalla revisione di un *abstract* che abbiamo inviato per partecipare alla conferenza per i giovani ricercatori organizzata dall'Earli nell'agosto del 2017 è giunto un suggerimento che per noi si è rivelato di grande interesse. Si è trattato di un riferimento bibliografico e, più precisamente, dell'articolo scritto da Meijer, Verloop & Beijaard (2002) dal titolo *Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: an attempt to increase internal validity*. Già sapevamo che il termine "triangolazione" viene preso in prestito dall'ambito geografico, in cui questa tecnica viene messa in pratica per la misurazione delle superfici, e che trova applicazione anche in astronomia, poiché lo stesso principio è utilizzato per l'uso dei telescopi. Eravamo anche a conoscenza delle cinque distinte modalità di triangolazione utilizzate nella ricerca qualitativa (Miles and Huberman, 1994):

- «• triangolazione per origine dati (dati raccolti da persone diverse, o a tempi diversi, o in luoghi diversi);
- triangolazione per metodo (osservazione, interviste, analisi documentale, ecc.);
- triangolazione di ricercatori (comparabile all'affidabilità nei metodi quantitativi);
- triangolazione per teoria (usando, ad esempio, diverse teorie per spiegare i risultati);

- triangolazione per tipo di dati (ad esempio combinazione di dati quantitativi e qualitativi)» (p. 146)⁴⁹.

Inoltre, l'obiettivo dello studio determina la scelta della tipologia di triangolazione impiegata e differenti modalità possono coesistere nella stessa indagine. Nel nostro caso, ci siamo concentrati sulla triangolazione per metodo ed abbiamo sviluppato una strategia per la combinazione dei dati raccolti con tre diversi strumenti: interviste semi-strutturate, *document analysis* ed osservazioni partecipanti. Dall'articolo in questione ne prendiamo in prestito la definizione: la triangolazione per quanto concerne gli strumenti di ricerca consiste nel «raccolgere informazioni relative allo stesso fenomeno attraverso più di un metodo, soprattutto per determinare se esista una convergenza e quindi una maggiore validità nei risultati della ricerca» (Kopinak, 1999, p. 171). Nell'utilizzare questa tipologia abbiamo preferito un approccio procedurale, in quanto abbiamo deciso di documentare ogni singolo passo svolto per rendere la triangolazione trasparente e replicabile. Inoltre, la sua affidabilità è stata resa maggiormente consistente dal confronto costante con chi ci ha seguito nel percorso dottorale. Nella tabella vengono comprese tutte le fasi del processo seguito per analizzare i dati provenienti dalle raccolte effettuate tra i tre diversi strumenti e viene posta in risalto l'influenza che ogni *step* ha sul momento della ricerca successivo.

⁴⁹ Nostra traduzione dall'originale: «• *Triangulation by data source (data collected from different persons, or at different times, or from different places)*;

- *Triangulation by method (observation, interviews, documents, etc.)*;
- *Triangulation by researcher (comparable to interrater reliability in quantitative methods)*;
- *Triangulation by theory (using different theories, for example, to explain results)*;
- *Triangulation by data type (e.g., combining quantitative and qualitative data)*».

| Domande di ricerca | Obiettivi | Step della ricerca | Elementi investigati | Pre-analisi | Step dell'analisi | | Strumenti | Outcomes | | |
|---|--|--------------------|---|---|---|----|---|------------------|--|--|
| | | | | | | | | Livello testuale | Livello concettuale | |
| <p>RQ1 quali sono le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale?</p> <p>RQ2 le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale influenzano le loro progettazioni e le loro pratiche?</p> | <p>O1 Individuare le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale</p> <p>O2 Considerare la coerenza tra le affermazioni e le pratiche</p> | 1 | Codificare ed analizzare le trascrizioni delle interviste | Credenze e gli atteggiamenti dirette ed implicite | <ul style="list-style-type: none"> • Trascrivere le interviste • Definire in via preliminare delle famiglie descrittive <i>top down</i> in base alla traccia dell'intervista • Definizione degli attributi "A" e "P" | 1A | Individuare le porzioni di testo significative | Word → Atlas.ti | Isolare le porzioni di testo significative | Considerare le trascrizioni in base alle domande di ricerca |
| | | | | | | 1B | Codificare le porzioni di testo individuate | | Assegnare i codici alle porzioni di testo | Considerare il significato delle porzioni di testo per individuare i codici <i>bottom up</i> |
| | | | | | | 1C | Comparare le porzioni di testo in base al codice assegnato (coerenza interna) | Atlas.ti | | Stabilire se esiste coerenza interna tra le porzioni di testo attribuite ai singoli codici |
| | | | | | | 1D | Organizzare i codici in categorie di senso (famiglie descrittive) | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Individuare eventuali famiglie descrittive bottom up ▪ Costruire relazioni tra codici ▪ Costruire relazioni tra famiglie | |
| | | | | | | 1E | Esplorare le relazioni tra codici | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|-------------------------------------|--|-------------------|---|--|
| | | | | | | Esplorare le relazioni tra famiglie | | | | |
| RQ1 quali sono le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale? | O1 Individuare le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale | 2 | Analizzare i dati delle osservazioni partecipanti | Credenze e gli atteggiamenti indirette | Definire in via preliminare i criteri di osservazione attraverso i risultati delle interviste | 2A | Trascrizione delle note sul campo (→ethnographic notes) | Note etnografiche | Rielaborare le note sul campo Individuare porzioni pertinenti di testo | Operazionalizzare il testo delle note etnografiche in base alle domande di ricerca |
| RQ2 le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale influenzano le loro progettazioni e le loro pratiche? | O2 Considerare la coerenza tra le affermazioni e le pratiche | | | | | 2B | Categorizzare le pratiche | | Abbinare le categorie con le porzioni di testo | Definire le categorie in base ai contenuti |
| R3 Come tali aspetti influenzano le | O3 Stabilire se tali aspetti hanno ricadute sulle | | | | | 2C | Comparare le pratiche in base alle categorie | | Stabilire il set finale delle categorie | Considerare la validità interna delle categorie |
| | | | | | | 2D | Mettere in relazione/connettere i risultati delle osservazioni con quelli delle interviste | | | Costruire relazioni tra dati provenienti da diversi strumenti di ricerca |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|----|---|----------------|--|--|
| pratiche degli insegnanti? | pratiche degli insegnanti | | | | | | | | | |
| RQ1 quali sono le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale? | O1 Individuare le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale | 3 | Analizzare le progettazioni degli insegnanti | Credenze e gli atteggiamenti indirette esplicite | Definire in via preliminare i criteri di analisi attraverso i risultati delle interviste | 3A | Individuare i passaggi di testo significativi | Carta e matita | Isolare le porzioni di testo significative | Considerare i testi in base alle domande di ricerca |
| RQ2 le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti sulla diversità culturale influenzano le loro progettazioni e le loro pratiche? | O2 Considerare la coerenza tra le affermazioni e le pratiche | | | | | 3B | Categorizzare il testo | | Abbinare le categorie ai testi | Individuare le categorie |
| R3 Come tali aspetti influenzano le pratiche degli insegnanti? | O3 Stabilire se tali aspetti hanno ricadute sulle pratiche degli insegnanti | | | | | | Comparare le pratiche in base alle categorie | | Stabilire il set finale delle categorie | Considerare la validità interna delle categorie |
| | | | | | | 3C | Mettere in relazione/connettere i risultati della <i>document analysis</i> con quelli delle interviste e delle osservazioni | | | Costruire relazioni tra dati provenienti da diversi strumenti di ricerca |

7. Un passo oltre: il cambiamento nella ricerca in educazione.

Come dovrebbe essere in generale, la ricerca in ambito educativo mira al cambiamento, al miglioramento dello *status quo*. Così, anche la nostra indagine si caratterizza per non essere meramente esplorativa, ma assume nel suo finale una posizione propositiva, come si può facilmente cogliere dalle rappresentazioni grafiche precedentemente proposte.

Conseguentemente, dobbiamo anche aggiungere alla nostra lista una domanda di ricerca: sulla base dei risultati ottenuti, come è possibile superare il velo di superficialità che incide sull'azione didattica per giungere ad agire efficacemente i fini della pedagogia interculturale?

Pertanto, l'obiettivo è stato quello di prospettare un progetto pilota attraverso cui coinvolgere nella riflessione attiva sulle loro credenze e sulle osservazioni svolte durante il loro lavoro in classe gli stessi insegnanti che hanno partecipato alle prime fasi della ricerca.

Quindi,

«il disegno prevede infine la suddivisione degli insegnanti in focus group: per ognuno è [stato] previsto un ciclo di 4 incontri nei quali [sono stati restituiti] loro le analisi in prospettiva riflessiva, di modo che i risultati possano avere un valore formativo per gli stessi destinatari. »

(Agostinetto, Bugno, 2017, pp. 37-38).

Compito del capitolo 5 sarà quello di analizzare in modo minuzioso ed accurato la progettazione, lo svolgimento ed i risultati di quest'ultima fase, che ha visto protagonisti 2 gruppi di 10 ed 1 gruppo di 11 docenti e che si è svolta tra i mesi di febbraio e maggio del 2017.

In merito vogliamo sottolineare la precisa intenzione sottesa a tutto il progetto di ricerca: ci siamo rivolti agli insegnanti chiedendo loro collaborazione e partecipazione. A questi elementi abbiamo dedicato particolare cura nel corso di tutta la ricerca, organizzando incontri, partecipando a collegi docenti e promuovendo ascolto, dialogo e confronto.

Una precisa configurazione: la ricerca-azione.

Il nostro disegno di indagine si inserisce in una logica di ricerca-azione.

La determinazione riguardo a quali strumenti adottare è spesso la conseguenza di un'importante decisione che avviene a monte e che riguarda quale tipo di ricerca svolgere (Cohen, Manion, Morrison, 2011, p. 129). Gli obiettivi generali di una ricerca-azione individuata dagli autori e che ritroviamo nella nostra proposta sono:

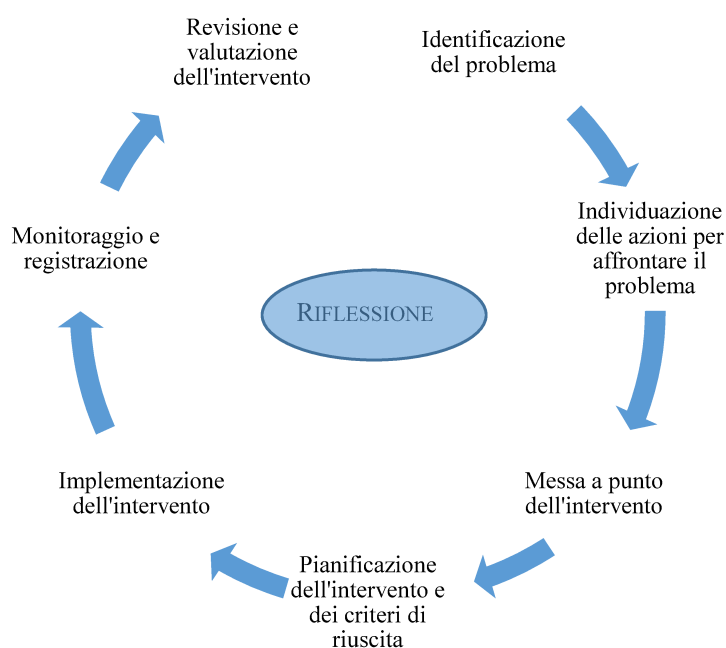
- creare situazioni di *empowerment* e collaborazione tra i partecipanti, attraverso il loro coinvolgimento nella ricerca;

- pianificare, implementare e valutare un intervento pensato per migliorare delle pratiche;
- sviluppare pratiche riflessive;
- promuovere il collegamento tra la ricerca e la pratica.

Nella formulazione classica, per quanto concerne lo sviluppo del processo, la ricerca-azione di compone di 5 differenti momenti, che noi coniughiamo in base alla nostra particolare configurazione:

1. fase diagnostica: consiste nella definizione del problema dal punto di vista conoscitivo. Si tratta di uno *step* fondamentale, in quanto comporta ricadute su tutti gli altri e che si concretizza nell'indagine esplorativa sulle concezioni, compiuta attraverso la triangolazione.
2. pianificazione o progettazione: questo momento si sostanzia attraverso la raccolta di dati e informazioni in base agli obiettivi e relativamente al contesto in cui si intende intervenire;
3. realizzazione dell'intervento progettato;
4. valutazione dell'intervento eseguito;
5. riflessione sul processo.

Si ritiene utile, in questa sede, proporre un adattamento alla specifica situazione di uno dei dettagliati schemi relativi alla struttura della ricerca-azione proposto da Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 355) in cui la circolarità sottesa a questo approccio viene esaltata:



Come evidenziato da Nigris (2000), si tratta di una metodologia di ricerca per cui il tema della rilevanza è fondamentale, in quanto non può tralasciare lo specifico quadro di riferimento e poiché la finalità ultima è il cambiamento.

In merito al contesto, è doveroso specificare che questo particolare approccio di ricerca è collegato alla teoria ecologica in psicologia (Bronfenbrenner, 1984), dal momento che figure diverse della comunità educante sono coinvolte in una compartecipazione diretta a migliorare le pratiche, attraverso la presa di consapevolezza e la riflessione degli insegnanti sulle loro stesse concezioni e sulle pratiche.

Infatti, Bove (2007) sottolinea come la ricerca-azione può venire intesa

«come un fenomeno che ha tra le sue finalità la comprensione dei fenomeni e l'apertura a una nuova interpretazione, l'ampliamento delle prospettive di interpretazione degli eventi anche attraverso l'esposizione a quelle altrui e non come la riproduzione statica e cristallizzate della lettura del fenomeno» (p. 25)

Dunque, l'attenzione è sulle dinamiche: ovvero sui partecipanti e sui processi, poiché la ricerca azione

«è un orientamento democratico e partecipativo alla creazione di conoscenza. Tiene insieme l'azione e la riflessione, la teoria e la pratica, nel perseguimento di soluzioni pratiche a questioni di interesse stringente. La ricerca-azione è una pragmatica co-creazione di conoscenza *con*, non *sulle*⁵⁰, persone» (Bradbury-Huang, 2015, p. 1)⁵¹.

In merito è interessante evidenziare come il termine “ricerca-azione” sia stato coniato da Collier, ma si parli comunemente di due sue origini: la prima, e forse più nota, è legata alla figura di Lewin, psicologo sociale che ha diretto le sue indagini verso l'individuazione di nuovi *pattern* di interazione. La seconda, invece, attiene alla collaborazione tra Colombia e Bangladesh di Fals Borda e Rahman che ha sullo sfondo i movimenti di liberazione ed emancipazione popolare (Cfr. Bradbury-Huang, 2015, pp. e seguenti). In accordo con quanto scritto da Bradbury (2015), gli approfondimenti possibili riguardanti tale metodologia sono molteplici, tanto è stato scritto e ponderato in merito: è, ad esempio, possibile risalire fino alle nozioni di *techne* e *praxis* di aristotelico sapore, o guardare all'oriente e ai riverberi di imminenti pensatori, o, ancora, creare collegamenti con il concetto di villaggio globale di McLuhan. Tuttavia, quello che assume centrale rilievo per il nostro lavoro sono le sue caratteristiche

⁵⁰ Corsivo dell'autrice.

⁵¹ Nostra traduzione dall'originale: «*action research is a democratic and participative orientation to knowledge creation. It brings together action and reflection, theory and practice, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern. Action research is a pragmatic co-creation of knowing with, not about, people*»

e, precisamente, le sue peculiarità partecipative, collaborative di evoluzione ed *empowerment* (Santinello, Vieno, Dallago, 2009). Molti di questi aspetti verranno ripresi ed approfonditi nel capitolo riservato al *focus group*, ma reputiamo significativo qui vagliare il ruolo attivo delle persone coinvolte nei processi e quello specifico del ricercatore che si pone in quest'ottica, poiché riteniamo che siano elementi centrali per il nostro disegno di ricerca.

In particolare, la partecipazione: la dimensione di gruppo viene esaltata soprattutto nel percorso pilota che proponiamo alla fine dell'indagine esplorativa sulle concezioni. Quest'ultima, in virtù della forte validità interna con cui abbiamo contraddistinto la ricerca, costituisce al medesimo tempo l'oggetto stesso della proposta riflessiva, determinandone i contenuti. La riflessione, pertanto, assume una posizione essenziale: essa avviene nel focus group prima in una dimensione sociale e condivisa, che è possibile definire anche eteroriflessione, per poi trovare sistemazione a livello individuale, divenendo autoriflessione. Il riferimento alle teorie vigotskijane (1934) è evidente: la relazione sociale funge da base per lo sviluppo individuale. Nel nostro caso tale "sviluppo" attiene alla visione socio-costruttivista: la riflessione condivisa è diretta alla riconfigurazione delle concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale per il miglioramento delle progettazioni e delle azioni educativo-didattiche in chiave interculturale.

La funzione del ricercatore è determinata dalla reciprocità: come sostiene Kanisza,

«il ricercatore continua sì a mantenere una posizione di spicco in quanto rappresenta colui che propone un piano e un progetto, ma al tempo stesso non costituisce il depositario di un sapere neutro ed indiscusso; egli contratta, discute i risultati di questo sapere, contribuendo con gli operatori alla continua ridefinizione dei problemi da indagare, degli obiettivi e delle metodologie della ricerca allo scopo di migliorare la pratica educativa» (1998, p.173)

Si tratta, dunque, di una ricerca che avviene di concerto e che, pertanto, risulta coerente e particolarmente affine con quello che è il nostro sfondo teorico in merito a ciò l'intercultura rappresenta e dovrebbe costituire. A questo, aggiungiamo solo che, in tal modo, oltre alla riflessione si promuove anche una componente formativa, come evidenzia anche Kanisza:

«il ricercatore, dal canto suo, non viene più solo considerato uno studioso, ma viene ad assumere un ruolo educativo in questo determinato contesto. È per questo che [...] la ricerca-azione assume un ruolo fondamentale nella formazione degli operatori» (p. 174)

Compito dei prossimi capitoli sarà dunque far risaltare le dimensioni partecipativa, collaborativa e riflessiva con cui abbiamo condotto la nostra ricerca azione, oltre a proporre un report preciso, rigoroso e puntuale sulle scelte, sulla conduzione, sull'analisi e sui risultati emersi.

Capitolo Quarto

4. Per un costrutto teorico giustificato ed indagabile.

Al fine di rispondere alle domande di ricerca poste sul piano teorico abbiamo interrogato la letteratura di diverse aree disciplinari: antropologia, sociologia e psicologia. Abbiamo concentrato la nostra attenzione sulle definizioni di quest'ultima rispetto ad atteggiamenti e credenze per giungere alla definizione di un costrutto teorico che si caratterizzi per essere giustificato ed indagabile sul piano pedagogico.

In questo capitolo ripercorriamo le tappe che ci hanno condotto a tale determinazione.

1. Gli atteggiamenti in letteratura.

La letteratura di ambito psicologico-sociale (Moliner, 1997; Cavazza, 2005) è concorde nel far risalire la prima definizione del termine *atteggiamento* a Thomas e Znaniecki (1918): i due studiosi, sulla base di una ricerca che ha coinvolto i contadini polacchi migrati in Europa e negli USA, sostengono che la relazione di dipendenza reciproca tra cultura ed individui possa essere colta attraverso l'interpretazione dei valori sociali e degli atteggiamenti che li contraddistinguono. Sulla base di questa premessa, essi assumono una posizione inedita per l'epoca (Molinar, 1997), affermando che l'atteggiamento consiste in un "meccanismo psicologico"; più nello specifico, definendo gli atteggiamenti come «processi della coscienza individuale che determinano l'azione» (Cavazza, 2005, p. 12), essi descrivono un rapporto causale molto forte.

Il fatto che Gordon Allport, nel redigere il primo manuale di psicologia sociale (1935), affermi che quello di atteggiamento «è il concetto più distintivo e indispensabile della psicologia sociale

contemporanea» (p. 798) e che ne individui ben 16 definizioni differenti nella letteratura scientifica dell'epoca, fornisce la misura di quanto il tema fosse centrale in quel periodo. Quindi, nel suo scritto, elabora la definizione che diventerà il riferimento di ogni lavoro focalizzato su tale tematica, sostenendo che l'atteggiamento consiste in uno

«stato mentale o neurologico di prontezza (*readiness*), organizzato attraverso l'esperienza, che esercita un'influenza direttiva o dinamica sulla risposta dell'individuo nei confronti di ogni oggetto e situazione con cui entra in relazione» (*ivi*).

Come viene posto in rilievo da Cavazza (2005, p. 12), tale descrizione, sebbene generica, implica una natura del concetto meramente individualistica, oltre al fatto che gli atteggiamenti vengono delineati come aspetti non direttamente osservabili, in quanto interni al soggetto, costituenti variabili che intervengono tra stimolo e risposta e che, per questo, devono venire inferiti.

Interessante, nell'economia del presente scritto, risulta anche il lavoro di William McGuire (1986) che delinea l'evoluzione del concetto nel corso del tempo, individuando tre fasi principali: nella prima, coincidente con gli anni '20 e '30 del '900, vede lo sviluppo di importanti tecniche di misurazione, quali le scale di atteggiamento, indimenticabili quelle di Likert e di Thurstone, e, successivamente, quella relativa al differenziale semantico, realizzata da Osgood, Suci e Tannenbaum. La seconda fase corrisponde con lo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa e con la guerra fredda e vede gli studi in quest'ambito concentrarsi su questioni come la costruzione del consenso e il tentativo di influenzare gli atteggiamenti attraverso i contesti comunicativi, contemporaneamente all'affermazione di due stili di indagine opposti, convergente e divergente. Dopo aver attraversato un periodo di declino dell'interesse verso queste tematiche, dovuto all'impossibilità di individuarne con certezza cause e meccanismi che li sottendono, la terza fase vede i ricercatori considerare il costrutto come una struttura cognitiva organizzata in sistemi di atteggiamenti e alle relazioni tra questi ultimi e quelle strutture cognitive che vengono definite come personali.

Nel 1991, Trentin solleva la questione dell'importanza dell'ambiente, sostenendo che «l'atteggiamento diventa interessante in quanto dato psicologico nella relazione tra individuo e ambiente» (Cavazza, p. 13). Sempre agli inizi degli anni '90 del secolo scorso, Eagly e Chaiken affermano che «l'atteggiamento è una tendenza psicologica espressa attraverso la valutazione di una particolare entità con qualche genere di favore o sfavore» e che questa «tendenza psicologica fa riferimento ad ogni classe di risposta valutativa, sia essa manifesta o non osservabile, cognitiva, affettiva o comportamentale» (*ivi*).

Questo breve excursus storico ci porta a compiere alcune considerazioni rispetto ai punti in comune sui cui convergono molti autori che hanno trattato il tema degli atteggiamenti dal punto di vista

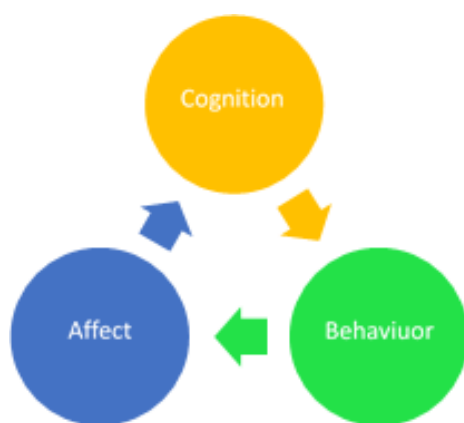
psicologico: innanzi tutto, il fatto che si tratti di aspetti che non possono essere osservati direttamente e che quanto può essere osservato si fonda sul fatto che le manifestazioni di un individuo rispetto all'oggetto di un atteggiamento siano valutabili (McGuire, 1985; Zanna & Rempel, 1988; Yzerbyt & Corneille, 1994). Ciò implica che sia possibile posizionare l'atteggiamento della persona rispetto all'oggetto in questione lungo una linea che si sviluppa da un estremo negativo ad uno positivo. Marta e Lanz (2013) affrontano la questione in modo più accurato, sostenendo che esistono variazioni degli atteggiamenti rispetto alle due dimensioni (negativa e positiva) e propongono il seguente schema esemplificativo



Figura 29: variazione degli atteggiamenti in base alle dimensioni positiva e negativa. Fonte: Marta e Lanz (2013).

Le scienziate richiamano alcuni studi (Jarvis & Petty, 1996; Tuten & Bosnjak, 2002) per sottolineare il fatto che, le reazioni che derivano dall'atteggiamento hanno a che fare con una valutazione e che l'importanza ed il bisogno di questa variano da persona a persona.

Inoltre, mantenendo il focus sulla parte osservabile di un atteggiamento, e quindi sulla risposta di un



sogetto rispetto all'oggetto di questo, è possibile sostenere che essa si possa fondare su tre dimensioni: cognitiva, affettiva e comportamentale. Questi aspetti sono stati organizzati da Breckler (1984) in un modello tridimensionale (figura 2), per cui essi risultano contemporaneamente distinte, ma fortemente collegate tra loro. Tale rappresentazione induce a ritenere che un atteggiamento sia composto necessariamente da tutte e tre le dimensioni, posizione confutata dalle ricerche di Eagly e Chaiken (1993) e di Huskinson e Haddock (2004), che hanno provato come gli atteggiamenti possano basarsi anche solo su una o due componenti.

Figura 30: modello tridimensionale di Brackler

Questi aspetti comportano un'ampia serie di riflessioni che attengono a come gli atteggiamenti vengano creati: è, infatti, possibile sostenere che le risposte valutabili dipendano delle informazioni sull'oggetto dell'atteggiamento che il soggetto possiede, concludendo con Fishben e Ajzen (1975) che esso sia il risultato della combinazione tra l'oggetto e le caratteristiche degli individui o con Zanna e Rempel (1988, p. 319) che l'atteggiamento rappresenti il risultato di un processo di valutazione che poggia o che è determinato dai frammenti di informazioni disponibili alla persona riguardo l'oggetto. Finora si sono considerati gli atteggiamenti come risposte ad una personale necessità di valutazione, ma l'approccio funzionalista ha individuato, grazie a Smith et al. (1956) e a Karz (1960), altre quattro finalità che possono essere iscritte a quattro differenti prospettive psicologiche e distinte in base alla loro supposta utilità:

| FUNZIONE DELL'ATTEGGIAMENTO | UTILITÀ | PROSPETTIVA PSICOLOGICA |
|-----------------------------|--|------------------------------------|
| Conoscitiva | Strutturare un mondo che abbia un senso | Cognitivismo |
| Espressiva dei valori | Esprimere importanti aspetti del proprio sé e i valori in cui si crede | Psicologia umanistica ¹ |
| Egodifensiva | Proteggere il sé da conflitti interni o da verità spiacevoli | Psicoanalisi |
| Adattamento sociale | Ottenere ricompense e benefici dagli altri | Comportamentismo |

Figura 31.: finalità degli atteggiamenti

Cavazza (2005) riconosce che diverse parole di senso comune possono venire utilizzate come sinonimi di “atteggiamenti” e, per questo, propone alcune demarcazioni rispetto ad alcuni termini. La prima distinzione che l'autrice intende puntualizzare è quella tra “atteggiamenti” ed “opinioni” e costruisce il suo ragionamento facendo ricorso alle tre distinzioni strutturali individuate da Price (1992): la prima riguarda il livello di manifestazione della risposta all'oggetto, per cui vengono citati diversi studiosi. Thurstone (1928) ritiene gli atteggiamenti delle tendenze non osservabili e latenti a reagire positivamente o negativamente rispetto ad un oggetto, mentre le opinioni verbalizzate rappresentano ciò che consente agli psicologi di inferirli. Invece, Hovland, Janis e Kelly (1953) considerano le opinioni delle risposte verbali ad una situazione stimolo e gli atteggiamenti delle risposte implicite, strettamente collegate alle prime, che orientano l'individuo nella relazione con l'oggetto. McGuire (1985), infine, ritiene che non sia utile distinguere tra i due costrutti, perché, se l'opinione è un indicatore dell'atteggiamento, cade la necessità della loro differenziazione.

La seconda distinzione attiene alla base dei due concetti: poiché l'atteggiamento è strettamente connesso alla dimensione affettivo/emotiva (es.: mi attrae/non mi attrae), di conseguenza l'opinione viene ritenuta da Price come «incorata su credenze di ordine cognitivo (es.: è giusto/non è giusto)» (Cavazza, p. 17). Infine, esiste una distinzione in merito alla natura degli oggetti a cui atteggiamenti ed opinioni fanno riferimento: secondo Wiebe (1953), i primi consistono in un “orientamento permanente a rispondere in modo favorevole o sfavorevole ad una classe di stimoli” e le seconde rappresentano una “risposta specifica ad una particolare questione di interesse collettivo”, mentre per Jaspars & Fraser (1984) l'atteggiamento è una “variabile latente che organizza un corpus di opinioni”, si tratterebbe, ovvero, di un’istanza generatrice ed organizzatrice delle opinioni” (Cavazza, p. 17). In sintesi, che i due concetti vengano considerati in un rapporto biunivoco o meno, risulta chiaro che, dati gli approfondimenti finora compiuti, essi non possono venire intesi come coincidenti, anche se “le distinzioni concettuali qui tracciate tra opinioni e atteggiamenti devono essere ancora tradotte in precise distinzioni operative” (1992; trad. it 2004, p.90).

Anche per quanto concerne la corrispondenza tra atteggiamenti e preferenze, numerosi studiosi si pongono negativamente, sostenendo, concordi con Zanjoc, che la preferenza sarebbe antecedente all'atteggiamento, in quanto ha a che fare con la risposta emotiva ad uno stimolo, che può venire considerata non consapevole ed automatica (Bargh et al. 1996; Pratto, 1994) o un'elementare tipologia di classificazione rispetto al canone sicuro/

Se, come i due studiosi hanno riaffermato successivamente (2005), l'atteggiamento consiste in “credenze e sentimenti relativi ad una persona o ad un evento e alla disposizione comportamentale che ne deriva”, allora esso viene definito dalle «reazioni favorevoli o sfavorevoli che ne derivano - spesso radicate nelle credenze e nel modo di agire» (Marta & Lanz, 2013, p.160). Invece, qualora si riconosca la fondamentale influenza delle cognizioni nella definizione degli atteggiamenti, si deve prendere in considerazione l'approccio dell'aspettativa-valore di Fishben & Ajzen (1975; 1980): «il cuore di questo modello è rappresentato dall'idea che l'atteggiamento di un individuo verso un oggetto sia costruito dalla sintesi delle credenze salienti che egli possiede su quell'oggetto» (Cavazza, p. 20). In questo contesto, viene introdotta la definizione di credenza, ovvero «la probabilità soggettiva che un oggetto abbia una dato attributo: ogni credenza associa a un attributo ad un oggetto [...] con una certa probabilità soggettiva (l'aspettativa)» (*ivi*). Questa prospettiva risulta di particolare interesse ai fini di questo scritto, se si considera che gli autori sostengono che la persona attribuisca un valore alla credenza, ovvero all'associazione di un attributo ad un oggetto: di conseguenza, l'atteggiamento sarebbe il risultato del «prodotto fra le probabilità soggettive di trovare determinati attributi nell'oggetto e il valore assegnato a ciascun attributo» (*ivi*), secondo la formula

$$\text{Atteggiamento} = \sum \text{aspettativa} \times \text{valore}$$

Fishbein e Ajzen ritengono, dunque, che gli atteggiamenti si formino in maniera automatica nel momento in cui l'individuo costituisce una credenza rispetto ad un oggetto e alle sue peculiarità.

In base a questi approfondimenti, gli autori hanno elaborato la Teoria dell'azione ragionata (*Theory of Reasoned Action*; 1977, 2005): si tratta di una teoria del comportamento umano basata sulla relazione tra credenze, atteggiamenti, intenzioni e comportamenti. Fishbein e Ajzen sostengono che specifiche intenzioni di agire di un certo comportamento sono buoni fattori predittivi di comportamenti specifici. Inoltre, per rilevare se gli atteggiamenti specifici possano influenzare i comportamenti specifici è necessario che le misure degli atteggiamenti e dei comportamenti siano allo stesso livello di specificità. Il modello è stato utilizzato da differenti studi, poiché, essendo molto generale, consente di identificare e stabilire credenze differenti che si associano allo specifico comportamento in esame.

Questa teoria implica che la definizione di un comportamento sia determinata dall'intenzione di ricorrere proprio a quello stesso comportamento. L'intenzione, a sua volta, dipende dall'atteggiamento, favorevole o meno, verso lo specifico comportamento e dal giudizio circa l'eventualità che gli altri significativi si aspettino dal soggetto quello stesso comportamento (Marta e Lanz). Nel dettaglio, la *Theory of Reasoned Action* ne individua tre fattori predittivi:

- l'intenzione al comportamento, svolge un'azione diretta e primaria nei confronti del comportamento, definito simultaneamente dall'atteggiamento personale e dalle norme soggettive;
- l'atteggiamento personale verso il comportamento, ossia la predisposizione di una persona nel mettere in pratica o meno un comportamento;
- la norma soggettiva, ha a che fare con la pressione derivante dagli altri significativi.⁵²

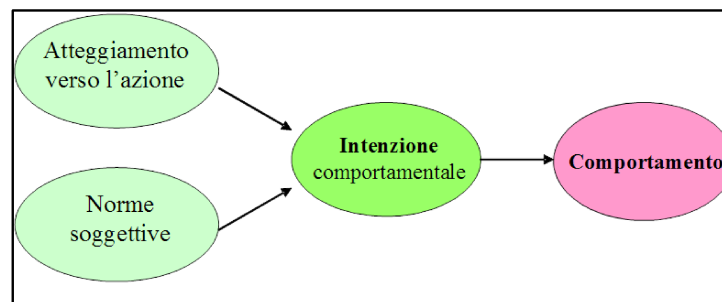


Figura 32: TRA

Il modello, inoltre, attribuisce un ruolo determinante alle credenze, ritenendo che esse influiscano sul comportamento in base ad una valutazione “costi-benefici” rispetto all'adozione dello stesso e alle sue conseguenze. Non solo, seguendo l'analisi di Cavazza (2005), le credenze vengono suddivise in comportamentali, che determinano gli atteggiamenti relativi ai comportamenti e che consistono nell'insieme «delle conseguenze previste dall'individuo relativamente alla messa in atto di quel

⁵² <http://www00.unibg.it/dati/corsi/8719/34282-Corso%20di%20Psicologia%20sociale%20%20settimana.pdf>

comportamento», e in normative, causa delle norme soggettive e percezioni «delle preferenze degli altri significativi». Di conseguenza, lo schema si arricchisce come segue:

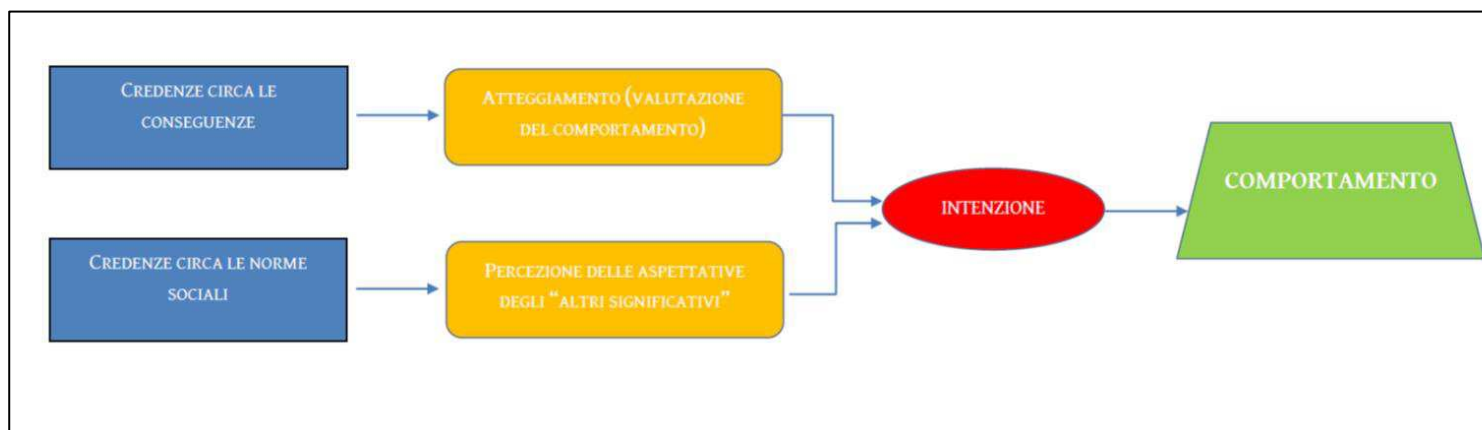


Figura 33: Rielaborazione dello schema della teoria dell'azione ragionata.

Gli autori avanzano anche la tesi per cui, se le credenze vengono modificate, esse hanno il potere di trasformare i comportamenti: questo avviene

«o attraverso esperienza diretta, durante la quale l'attore ha l'opportunità di acquisire nuove credenze su di sé, sulle persone coinvolte e sulle conseguenze reali dei comportamenti, oppure attraverso l'esposizione alla comunicazione persuasiva, grazie all'acquisizione di nuove informazioni» (p.117).

Numerose osservazioni sono state avanzate nei confronti di questo modello: innanzi tutto il fatto che non vengono considerati i comportamenti abitudinari, ma soprattutto, parafrasando Eagly e Chaiken (1993), il fatto che, secondo tale ipotesi, gli atteggiamenti hanno un ruolo di valutazione rispetto al comportamento, senza che essi vengano messi in relazione con l'oggetto, relegato a variabile esterna. In più, i due studiosi rimproverano a Fishbein e Ajzen il fatto che alla base dei comportamenti vi sia un impegnativo lavoro di tipo cognitivo, soprattutto rivolto alle credenze, ma che, in seguito, gli atteggiamenti che ne scaturiscono siano facilmente recuperabili con un minimo carico cognitivo. Inoltre, per far fronte alle critiche per cui la Teoria implicherebbe che tutti comportamenti delle persone siano costantemente controllati dalla loro stessa volontà senza attribuire troppa considerazione ad altre variabili (come l'ambiente), che interverrebbero solo indirettamente sulla determinazione delle intenzioni comportamentali, Ajzen e Madden hanno proposto, nel 1986, la *Teoria del comportamento*

pianificato (Theory of planned behavior). In questo contesto compare la “percezione di controllo sul comportamento”, elemento considerato

«funzione delle credenze di controllo, ovvero delle credenze relative alla possibilità di accedere alle risorse e opportunità necessarie per mettere in atto il comportamento. La percezione del controllo comportamentale influenzerebbe il comportamento effettivo sia direttamente, sia indirettamente, attraverso la mediazione dell'intenzione» (Marta & Lanz).

Tale controllo viene determinato da fattori di tipo personale, che coinvolgono le sfere delle informazioni, delle abilità, delle emozioni e delle pulsioni, e di tipo situazionale, precisate come occasioni a disposizione di un individuo e legame con ali altri.

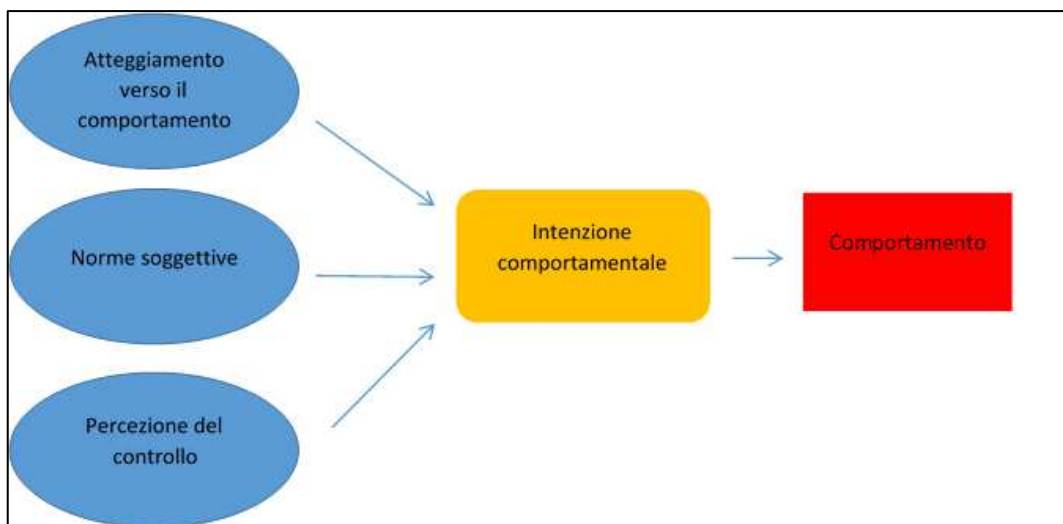


Figura 34: Rielaborazione dello schema della teoria del comportamento pianificato.

Nel dettaglio, il controllo comportamentale teorizzato da Ajzen può essere influenzato dalle esperienze pregresse, dalle aspettative sulle difficoltà, è legato a livello motivazionale alle intenzioni, pur rimanendo in stretto collegamento con i comportamenti. Esso risulta essere, inoltre, “funzione a sua volta dell’insieme di credenze circa il proprio controllo, vale a dire di un insieme di credenze che riguardano la presenza o l’assenza delle opportunità necessarie per l’attuazione del comportamento” (Cavazza, p.119).

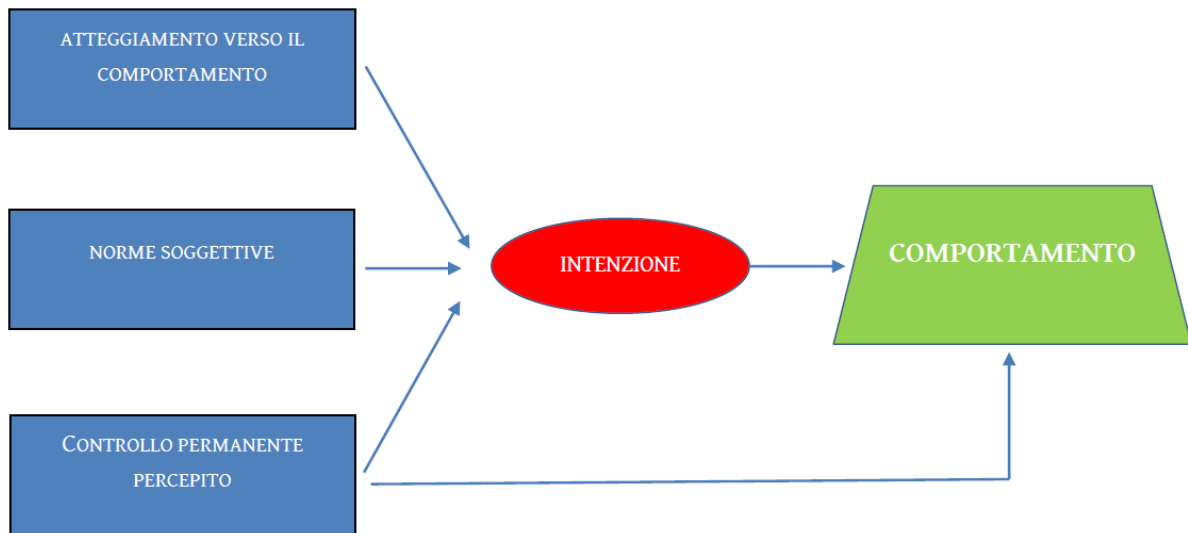


Figura 35: Rielaborazione dello schema della teoria del comportamento pianificato.

In ogni caso, nonostante questa integrazione al modello iniziale, alcune critiche non vengono superate, poiché “i fattori situazionali e personali continuano ad essere visti come marginali e permane la concezione del comportamento come atto sostanzialmente mediato dall’intenzione” (Cavazza, p.121). Inoltre, anche il costrutto di norma soggettiva viene valutato da Terry e Hogg (2000) poco incidente rispetto all’atteggiamento, soprattutto se considerato in un contesto di gruppo.

L’ultimo modello di relazione tra gli atteggiamenti e i comportamenti analizzato è il MODE (*Motivation and opportunity as determinants*) di Fazio (1990; 1999). Come rilevato da Cavazza, esso «rende conto di una gamma più vasta di comportamenti e del loro rapporto con gli atteggiamenti» ed «è coerente con la tendenza che ritiene che il livello di motivazione personale innesca processi cognitivi di natura differenziata» (p.122). Fazio introduce due differenti tipologie di processi che giocherebbero un ruolo determinante nella spiegazione di come gli atteggiamenti influenzino i comportamenti. Il primo è l’*opportunity*, che si verifica nel momento in cui un atteggiamento accessibile nei confronti dell’oggetto determina l’attivazione automatica di uno specifico comportamento. Diversamente da questo, che viene definito “*theory driven*”, il secondo è “*data driven*” ed implica che il soggetto, nella scelta del comportamento da porre in atto, venga influenzato da altri fattori, quali motivazione e possibilità di elaborazione. Di conseguenza, l’individuo pone attenzione ad eventuali altre possibilità e agli esiti del suo comportamento, tenendo in considerazione l’impatto sociale, le probabilità di controllo e i propri atteggiamenti nei confronti della condotta in questione. In sostanza si tratta, come avevano anticipato Fishbein e Ajzen, di un’analisi sugli attributi del comportamento. Rispetto alla motivazione, risulta interessante la teoria del timore dell’errore, stilata da Kruglansky e Webster (1996): il soggetto sarebbe spinto, infatti, a ponderare attentamente le informazioni a sua disposizione al fine di evitare l’errore, poiché esso comporterebbe delle conseguenze.

2. Le credenze.

a. Una premessa.

Nell'agosto 2017 abbiamo preso parte alla conferenza dell'Earli (*European Association for Research on Learning and Instruction*) e in questa occasione abbiamo avuto modo di frequentare il simposio dal titolo *What do (pre-service) teachers think, believe and feel regarding heterogeneous classrooms?* moderato da Fives. Oltre ad aver avuto modo di incontrare un'autrice fondamentale della bibliografia che citeremo più volte nel corso delle prossime

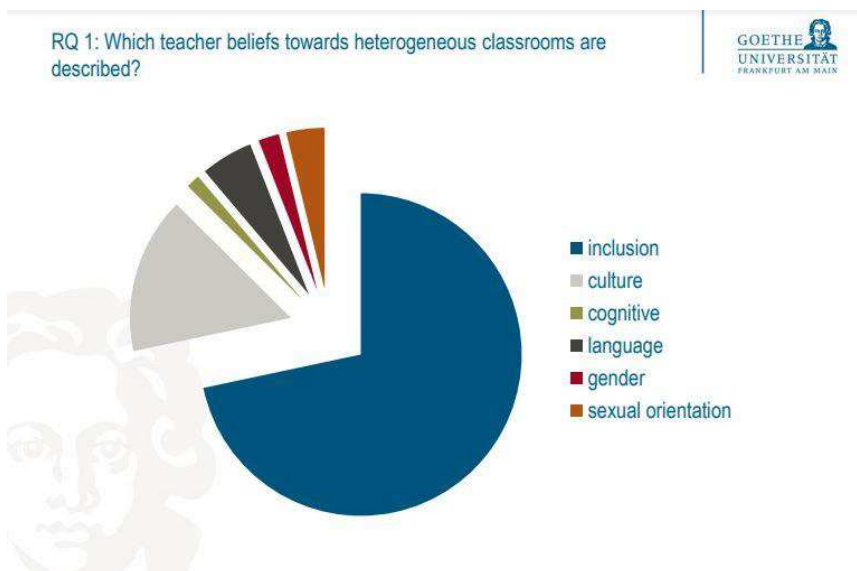


Figura 36: slide proiettata durante il simposio

pagine, abbiamo assistito all'esposizione della dottoressa Dignath, della Goethe Universität di Francoforte. Ha esposto i risultati non ancora pubblicati della *literature review* che ha condotto con Kunter sulle ricerche in merito alle credenze degli insegnanti rispetto all'eterogeneità delle classi ed è stat così gentile da fornirci le slide proiettate e da permetterci di parlare del suo lavoro nella nostra tesi. All'interno di eterogeneità convogliano, secondo le autrici, diversi tipi di diversità: linguistica, di *performance*, di genere, bisogni educativi speciali ed anche background culturale. Più precisamente, come si evince dall'immagine P che riporta la slide proposta da Dignath, si sono chieste quali sono le credenze degli insegnanti su cui si è concentrata la letteratura scientifica. Se nel loro disegno di ricerca questo ha comportato una ricerca molto ampia di articoli per definire i parametri con cui le credenze sono state analizzate, per il nostro scritto, risulta interessante notare come questo costruito sia stato ampiamente approfonditi in relazione ad ambiti molteplici. Chi si è occupato nel dettaglio delle credenze degli insegnanti sono Fives & Buhel: il loro lavoro è stato raccolto in un articolo del 2012 dal titolo *Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?* e il prezioso *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (2015). Sono queste le fonti principali che abbiamo tradotto ed utilizzato per le pagine che seguono.

b. Le credenze in letteratura.

Come afferma Pajares (1992), la definizione di credenza è stata fornita in innumerevoli configurazioni, provenienti da discipline differenti, quali antropologia, filosofia e psicologia, e, al loro interno, studiata con lenti e da angolature diverse. Inoltre, uno degli argomenti sostenuti nel presente lavoro che verrà esaminato nelle prossime righe, è il fatto che tale termine è usato in modo interscambiabile con una molteplicità di altri termini, quali, atteggiamenti, valori, giudizi, opinioni, ideologie, percezioni, concezioni, sistemi concettuali, disposizioni, teorie implicite, teorie esplicite, processi mentali interni, strategia di azione, regole della pratica e prospettive (Savasci-Acikalin, 2009).

Selezionando il criterio cronologico per avviare la disanima, si ritiene adeguato partire dal pensiero di Rokeach (1972), che considera le credenze come «ogni semplice proposizione\proposta, cosciente o incosciente, inferita da quello che una persona dice o fa, in grado di essere preceduta dalla frase “io credo che”» (p. 113). Egli distingue tra 3 differenti tipologie di credenze: descrittive, in cui l’oggetto della credenza è espresso come vero o falso, corretto o scorretto (es.: “credo che l’alba sia ad est”), quelle valutative, in cui le credenze assumono la qualità di buone o cattive (es.: “credo che questo gelato sia buono”) e, infine, le credenze prescrittive o esortative, in cui una certa azione o situazione viene sostenuta come desiderabile o non desiderabile (es.: “io credo che sia desiderabile che i bambini debbano obbedire ai loro genitori”). La posizione di questo studioso risulta interessante perché ha diversi punti di contatto con quanto già esaminato rispetto agli atteggiamenti, avvalorando l’assunto in base al quale esiste una sovrapposizione semantica tra i diversi termini. Infatti, egli ritiene che tutte le credenze abbiano 3 componenti: cognitiva, affettiva e comportamentale. Inoltre, proponendo una similitudine con la struttura dell’atomo per quanto riguarda la loro struttura ed organizzazione, sottolinea che le credenze centrali (core) sono molto connesse ad altre di periferiche e, rispetto a queste ultime, risultano più resistenti al cambiamento.

Successivamente, Brown e Cooney (1982), hanno ritenuto importante sottolineare che le credenze possono venire considerate come disposizioni all’azione, sostenendo che esse possono venire identificate come i maggiori elementi nella definizione del comportamento di un soggetto.

Più elaborata è esplicitazione che propone Abelson (1979), definendo le credenze in ottica di manipolazione della conoscenza da parte delle persone per un proposito particolare o in base ad una circostanza di necessità. Non solo, l’autore approfondisce anche la questione dei sistemi di credenze, evidenziando come i vari elementi del sistema non siano consensuali, sebbene riguardino la presenza o l’assenza di entità concettuali. Essi, inoltre, si baserebbero su aspetti affettivi e valutativi, includerebbero delle rappresentazioni di “mondi alternativi”, sarebbero sistemi aperti che includono un considerevole numero di eventi e le credenze che ne farebbero parte possono avere differenti livelli di verità.

Basandosi su un’approfondita analisi della letteratura sul tema delle credenze, Pajares (1992) ha definito le credenze «un giudizio individuale della veridicità o falsità di una proposizione, un giudizio

che può solo venire inferito dalla comprensione collettiva di quello che l'essere umano dice, intende e fa» (p. 316). Gli antropologi, gli psicologi sociali e i filosofi hanno convenuto su una definizione di credenza accettata comunemente: «le credenze sono un pensiero di comprensioni tenute psicologicamente, fondamenti o proposizioni riguardo a come si sente essere vero il mondo» (Richardson, 1996, p. 103). Queste ultime posizioni aprono la questione alla relazione tra conoscenze, credenze e verità, spostando il dibattito sul piano filosofico.

Nel loro approfondito lavoro Fives e Buehl (2012), nel tentativo di definire il costrutto che sta alla base delle credenze degli insegnanti e di identificare le caratteristiche utilizzate per distinguerlo, sottolineano il fatto che la difficoltà non risiede nel definire le credenze, compito svolto da molti, ma nell'individuare degli autori che ne abbiano parlato in modo coerente sia internamente al campo nel quale hanno situato il costrutto, sia in ottica interdisciplinare. Nella loro analisi hanno, dapprima identificato 5 caratteristiche delle credenze rintracciabili nelle definizioni in letteratura:

1. Natura implicita o esplicita
2. Stabilità nel tempo
3. Natura situata o generalizzata
4. Relazione rispetto alla conoscenza
5. Esistenza come una proposizione individuale o in un sistema più largo.

Successivamente, propongono l'esame delle diverse definizioni che hanno individuato riguardo alle credenze degli insegnanti rispetto agli indicatori individuati per porre il fatto che esse non possano essere considerate esaustive. Ne proponiamo la nostra traduzione:

| DEFINIZIONI | IMPLICITA O ESPLICITA | STABILE O DINAMICA | CONOSCENZA E CREDENZA | INDIVIDUALE O SISTEMA |
|---|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| Il termine credenza usato in questo capitolo deriva da Green (1971) e descrive una proposizione che viene accettata come vera dall'individuo che possiede la credenza. È un concetto psicologico e differisce dalla conoscenza, che implica una legittimazione epistemologica (Richardson, 1996, p.104) | | | Distinta | Individuale |

| | | | | |
|--|-----------|----------|--------------|-------------|
| Le credenze sono intese come un set di nozioni interrelate... le credenze educative sono una sub-struttura del sistema totale di credenza e devono venire intese in termini di connessione con le altre credenze, forse più influenti. Molti sistemi di credenza si formano presto e i loro cambiamenti in età adulta sono difficili oltre che rari. (McAlpine, Eriks-Brophy, Crago, 1996, p.392) | | Stabile | | Sistema |
| La credenza dell'insegnante è una forma di conoscenza particolarmente provocante che è generalmente definita come una assunzione degli insegnanti in pre-servizio o in servizio sugli studenti, sull'insegnamento, sulla classe o sulla materia da insegnare [...] Le credenze degli insegnanti appaiono relativamente stabili e resistenti al cambiamento (Brousseau, Book, & Byers, 1988; Herrmann & Duffy, 1989) (Kagan, 1992, pp. 65–66) | Implicita | Stabile | Uguali | |
| I sistemi di credenza sono dinamici, strutture mentali permeabili, suscettibili al cambiamento alla luce dell'esperienza [...] la relazione tra credenza e pratica è dialettica, non una semplice relazione causa-effetto (Thompson, 1992, p.140) | | Dinamica | | Sistema |
| Un giudizio individuale della verità o falsità di una proposizione (Pajares, 1992, p. 316) | | | | Individuale |
| Le credenze degli insegnanti possono venire rappresentate come un set di rappresentazioni concettuali che sistematizzano la conoscenza di oggetti, persone ed eventi e le loro caratteristiche relazionali (Clark & Peterson, 1986; Fang, 1996)” (Hermans, van Braak, & Van Keer, 2008, p. 128). | | | In relazione | Sistema |

L'esame delle categorie individuate dagli studiosi non è da ritenersi banale, in quanto, in base a come essi vengono intesi e sviluppati, ne saranno influenzate anche la ricerca e le sue prospettive di applicazione. Il fatto che vengano distinte credenze implicite ed esplicite non è secondario, in quanto essa incide sulla possibilità di cambiamento della credenza stessa e sul suo controllo da parte del soggetto. La prospettiva più comune è che le credenze degli insegnanti siano implicite (Kagan, 1992; Osisoma & Moscovici, 2008). Tale visione suggerisce che le credenze guidino il comportamento dell'insegnante e che filtrino l'interpretazione delle esperienze di insegnamento senza la sua consapevolezza, collocandosi al di là della verifica dell'insegnante (Nespor, 1987) e non possono essere influenzate attraverso pratica riflessiva.

Altri hanno riconosciuto che alcune credenze potrebbero essere esplicite (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta & LaParo, 2006). Diversamente, Dewey (1933/1986) si è schierato a favore del fatto che le credenze esigano entrambi i vincoli, sia intellettuale, che pratico. Ha sostenuto che “le credenze [...] coinvolgono precisamente questi vincoli e di conseguenza presto o tardi essi richiedono la nostra ricerca per essere individuate” (Dewey, 1933/1986, p. 117).

La tensione tra la natura delle credenze si riflette sui metodi usati per valutarle. Così, se esse sono esplicite, i ricercatori possono chiedere agli insegnanti quali sono le loro credenze ed utilizzare le risposte come unità di analisi (es.: Basturkmen, Loewen & Ellis, 2004). In questo modo, però, gli insegnanti sostengono o espongono le loro posizioni per iscritto o verbalmente e, così facendo, le rendono esplicite. Studi riguardanti le credenze espresse hanno tipicamente utilizzato protocolli di intervista (Bryan, 2003) o questionari (Fives & Buehl, 2008; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Tuttavia, queste tecniche sono state criticate perché gli insegnanti potrebbero fornire le risposte che ritengono desiderate dai ricercatori e possono non differenziare tra credenze (Rimm-Kaufman et al., 2006). Altri (Sahin, Bullock, & Stables, 2002; Windschitl, 2002) ne hanno fatto una questione di linguaggio, per cui gli insegnanti non avrebbero le capacità linguistiche per articolare le loro credenze o non condividerebbero lo stesso vocabolario dei ricercatori. Infine, la posizione di Richardson (1996) è che gli insegnanti non sono consapevoli di quale sia la loro credenza.

Ancora Fives e Buehl (2012) riscontrano in letteratura un secondo approccio per comprendere le credenze degli insegnanti: esaminare le credenze rappresentate, attraverso le analisi delle effettive azioni degli insegnanti, azioni programmate o compiute (Gill & Hoffman, 2009). In questi studi, i preconcetti e le prospettive dei ricercatori possono influenzare le credenze assegnate ai partecipanti della ricerca. Ad esempio, come un ricercatore capisce e usa un costrutto può differire sostanzialmente da come l'insegnante comprende lo stesso costrutto. Tzur, Simon, Heinz e Kinzel (2001) hanno creato il modello rispetto a come i ricercatori hanno bisogno di riconoscere i loro stessi preconcetti e i loro limiti quando valutano le credenze degli insegnanti sulla base dell'osservazione.

Un terzo approccio è stato quello di valutare le metafore per l'insegnamento degli insegnanti prima o all'inizio del servizio (Alger, 2009; Leavy, McSorley, & Boté, 2007). Noyes (2006) ha sostenuto che l'uso dei termini «credenze esplicite ed inconsce suggerisce che esse abbiano una qualche forma di potere generativo» ed ha preferito usare le metafore come indicatori di “senso pre-riflessivo rappresentato”» (p.899). Tuttavia, Fives e Buehl (2012) osservano che anche l'utilizzo e l'attribuzione di significato delle metafore, come è stato osservato anche per la messa in atto della credenza, dipende dall'interpretazione dei ricercatori di che cosa la metafora stessa significhi. In alternativa, è stato chiesto ai partecipanti di selezionare da un set di metafore disponibile o di esplicitare le loro metafore (Alger, 2009).

Rimane da sottolineare il fatto che è possibile avanzare l'ipotesi per cui gli insegnanti portino con loro sia credenze implicite che esplicite e che queste concorrano nell'influenzare la loro pratica di

insegnamento. Inoltre, una riflessione deve essere avanzata rispetto alla conseguenza di provare a far esplicitare agli insegnanti le loro credenze implicite: potrebbe davvero condurle nel regno dell'esplicito? Potrebbe mettere in atto un cambiamento non solo nella loro natura, ma anche rispetto al loro contenuto?

Un altro aspetto decisamente rilevante ha a che fare con il considerare le credenze come stabili (Kagan, 1992) o dinamiche (Thompson, 1992). Entrambi i punti di vista sono supportati dalle evidenze della ricerca ed hanno implicazioni nella pratica. Molti ricercatori hanno definito le credenze come relativamente stabili e resistenti al cambiamento, citando specifici studi in cui le credenze specifiche non sono cambiate dopo qualche forma di intervento (es.: autoefficacia (Moseley, Reinke, & Bookout, 2002); prospettive costruttiviste (Haney & McArthur, 2002). Di contro, altri hanno trovato che le credenze degli insegnanti cambiano nel corso del tempo (es.: credenze sulle pratiche in classe, management, e bambini (La Paro, Siepak, & Scott-Little, 2009); coinvolgimento dei genitori (Burton, 1992). Per esempio, Alger (2009) ha misurato le credenze passate, presenti e future sull'insegnamento di insegnanti delle scuole superiori utilizzando un'unica survey per individuare 6 specifiche metafore per l'insegnamento. Ha trovato che il 63% degli insegnanti a cui è stata sottoposta l'indagine hanno riportato di aver cambiato le proprie credenze iniziali riguardo a cosa l'insegnamento dovrebbe essere, formulando delle nuove credenze.

Considerazioni necessarie riguardano quali credenze degli insegnanti sono più aperte al cambiamento e quali fattori, includendo l'esperienza di insegnamento, possono contribuire a tale cambiamento. McAlpine et al. (1996) hanno suggerito che il grado della stabilità di una credenza può essere correlato a quanto interconnessa essa sia rispetto ad altri aspetti del sistema di credenza come anche la novità della credenza. In uno studio qualitativo, Gooya (2007) ha riscontrato che gli insegnanti esperti sono più resistenti a cambiare le loro credenze sull'insegnamento-apprendimento dei nuovi insegnanti, dopo 100 ore di programma di sviluppo professionale in Iran.

Concludendo, per Fives e Buehl (2012), se le credenze degli insegnanti sono relativamente stabili e non disposte al cambiamento, lo spazio per un intervento sulle credenze si configurerebbe come davvero ridotto. Al contrario, se le credenze sono in un costante stato di flusso dinamico, esse sarebbero alla ricerca, all'intervento o alla pratica. Secondo gli autori, tuttavia, alcuni gradi di plasticità sono necessari, in modo che ciò renda le credenze aperte al cambiamento con l'esperienza e l'interazione dei soggetti all'interno delle comunità professionali, ma deve essere sottolineato che costanza e coerenza sono aspetti ugualmente necessari. Inoltre, alla luce dei punti precedenti, sembra evidente per Fives e Buehl (2012) che specifiche credenze dovrebbero venire considerate in un continuum con le credenze di lunga data, profondamente integrate nell'estremità più stabile e le nuove, isolate credenze all'estremità più instabile.

Un altro risvolto della tematica attiene al fatto che le credenze vengano viste come situate in contesti o generalizzabili al di sopra delle specifiche situazioni. La ricerca in quest'area aveva come obiettivo

quello di chiarire se e con che varianza le credenze degli insegnanti mutano o rimangono coerenti attraverso setting differenti. Considerare le credenze come dipendenti dal contesto comporterebbe che esse cambiano in base alla specifica situazione presentata, includendo il contenuto da insegnare, le risorse fisiche dell'ambiente e gli specifici studenti presenti (Verjovsky & Waldegg, 2005). Di contro, una visione delle credenze come indipendenti dalla situazione suggerirebbe che gli insegnanti le mantengono coerenti attraverso contesti multipli (Hermans, van Braak, & Van Keer, 2008). In merito, Hermans et al. (2008) precisano che, secondo la loro posizione, che le credenze degli insegnanti sono influenzate dal più largo contesto culturale al di là della loro classe e ritengono che, per questo motivo, sia necessaria una modalità di valutazione più generale.

Per Fives & Buehl (2012), la tensione tra le due prospettive può venire risolta, in parte, ammettendo il fatto che le credenze variano in termini di specificità. In questo modo, gli insegnanti possiederebbero sia credenze generali che specifiche su una varietà di tematiche e la loro attivazione potrebbe dipendere dal contesto. Di conseguenza anche la ricerca dovrebbe tener conto di questo aspetto: per esempio, se l'area di interesse è specificatamente quella delle azioni in classe, allora le credenze dovrebbero venire studiate e valutate in relazione con quella specifica situazione. In alternativa, se l'area d'interesse sono i livelli generali delle pratiche pianificate e in corso, allora le credenze possono essere analizzate ad un livello più generale e indipendente dal contesto.

In un'analisi più approfondita, il tema se le credenze siano situate o generali diviene più complesso se ci si sposta su una prospettiva teoretica (es.: Skott, 2001, 2009). Questa prospettiva riconosce l'ambiente fisico e sociale come carico di significato per conoscere e potenziare le credenze, dichiarando che esse esistono in quanto tali nel contesto immediato, caratterizzandone costituzione ed attuazione per essere condivise nella comunità di classe (es. Cobb & Yackel, 1996; Wenger, 1998; Skott, 200; 2009).

Concludendo l'analisi, Fives e Buehl (2012) ritengono che le credenze siano concezioni individuali in costante relazione con il contesto e con le esperienze degli insegnanti, richiamando la teoria di Bandura sul reciproco determinismo triadico (1997). Egli ipotizza che esistano relazioni dirette e bidirezionali tra i sistemi personali, le azioni e l'ambiente, come se ognuna di queste venisse modellata e contemporaneamente modellasse le altre. Così, un insegnante che lavora a scuola possiede credenze personali sulla comunità scolastica che influenzano e sono influenzate dall'ambiente scolastico e dai suoi stessi comportamenti.

Come anticipato in precedenza, la relazione tra credenze e conoscenza è un tema ricorrente (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Woolfolk-Hoy et al., 2006) e, anche se filosofi e psicologi hanno offerto numerose definizioni che tentano di differenziare il costrutto, questi concetti sono difficili da dipanare e le distinzioni tra di loro si confondono (Murphy & Alexander, 2004 ; Southerland, Sinatra, & Matthews, 2001). Le credenze sono state descritte come affermazioni soggettive che gli individui accettano o vogliono che siano vere (es.: Pajares, 1992; Richardson, 1996) o come le concezioni

individuali di come dovrebbe essere, potrebbe essere o è preferibile (es: Basturkmen et al., 2004; Nespor, 1987). Di contro, la conoscenza è stata caratterizzata come avente una componente di verità che può essere verificata esternamente o confermata utilizzando procedure accettate come appropriate per la valutazione e il giudizio della validità dell'affermazione stessa (Richardson, 1996).

3. Le concezioni: un costrutto pedagogico.

Come si evince tutto ciò che è stato fin qui esposto, riteniamo importanti e rilevanti gli apporti scientifici provenienti dalla psicologia e dagli studi precedenti riguardanti atteggiamenti e credenze per quanto sia concerne il nostro approfondimento che la nostra indagine sul piano teorico. Infatti, ci siamo resi conto che le credenze in particolare sono parte di una struttura decisamente complessa, multidimensionale ed interconnessa (Buhel & Beck, 2015) di cui non sempre le persone sono completamente consapevoli.

Nondimeno, abbiamo dichiarato nella definizione delle problematicità, da cui sono scaturiti domande ed obiettivi di ricerca, la necessità di stabilire dei parametri indagabili dal punto di vista pedagogico di un costrutto giustificato in questo senso. Ciò significa, coerentemente con gli assunti epistemologici di riferimento, che tale costrutto deve essere definito in relazione al principio di educabilità (Scurati, 1999; Nanni, 2002; Dalle Fratte, 2004). Infatti,

«il *proprium* dell'azione educativa si fonda innanzitutto su una visione antropologica che, intrecciando l'idea di uomo con l'idea di educazione, trova il suo cardine nella categoria pedagogica dell'educabilità intesa come possibilità di essere e diventare della persona» (Bortolotto, 2016)

Riferendoci al Modello In Pedagogia (Dalle Fratte, 1986; 2004; Agostinetto, 2013) ci troviamo, dunque, nella sezione riservata alla teoria semantica della persona e al suo progetto storico. Inoltre, abbiamo dedicato particolare attenzione a porre in luce come l'azione educativa sia oggetto della pedagogia in quanto scienza e l'abbiamo definita nelle sue caratteristiche di intenzionalità e direzionalità, dal momento che essa risulta diretta verso trasformazione e cambiamento. Allora, coerentemente con lo sfondo teorico ed epistemologico di riferimento, il costrutto teorico al quale facciamo riferimento vede come attributo l'essere modificabile, sebbene difficile da identificare.

Per queste motivazioni, abbiamo deciso di non utilizzare nella nostra ricerca il termine "credenze", ma di preferirvi quello di "concezioni".

Infine, concludiamo sostenendo che le concezioni

«in quanto riferite alla professionalità docente e al quadro epistemologico che ne consegue, [...] non possono essere ridotte a

generiche visioni della realtà, quanto all'assunzione di quest'ultima in prospettiva teleologica (Agostinetti, 2013), poiché è sempre un cambiamento di tipo finalistico quello assunto da qualsiasi prospettiva educativa (Bertolini, 1996)» (Agostinetti & Bugno, 2017, p. 37).

Queste riflessioni giustificano e conferiscono valore alla coerenza del disegno della ricerca sul piano epistemologico, in quanto attraverso interviste ed analisi documentale indaghiamo le concezioni degli insegnanti che riguardano l'intenzionalità pedagogica delle azioni educativo-didattiche che esprimono attraverso le pratiche. Queste ultime sono esaminate sia nella loro forma dichiarata nei colloqui semi-strutturati, sia nella loro forma agita attraverso le osservazioni partecipanti.

Capitolo Quinto

5. I contesti coinvolti.

La ricerca ha coinvolto insegnanti in servizio nelle scuole primarie di tre diversi Istituti Comprensivi di Padova e uno di un piccolo comune adiacente al capoluogo dell'omonima provincia veneta. Se nel Capitolo 1 abbiamo contestualizzato attraverso le analisi statistiche fornite dall'Istat e dal Ministero della Pubblica Istruzione l'attualità relativa alle presenze e all'utenza del sistema scolastico in generale, qui ci impegneremo ad introdurre con un approfondimento relativo al territorio padovano l'accurata descrizione ed analisi dei singoli contesti in cui operano gli insegnanti che hanno preso parte alla ricerca. I dati che citeremo di seguito sono ricavati dai documenti presenti nei siti web dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto (in seguito USRV) e dei comuni in questione: rispettivamente saranno utili per definire la specifica congiuntura prima da un punto di vista regionale, quindi da quello comunale.

1. La realtà multiculturale nel padovano.

Le elaborazioni Ufficio Scolastico Regionale del Veneto su dati provvisori da SIDI aggiornati al 28/2/2017 riportano che l'incidenza di alunni stranieri nelle scuole primarie del Veneto è del 15,5% (grafico 37), numero sensibilmente al di sopra della media nazionale (10,6%) a riprova dell'ampia variabilità del fenomeno legata al territorio. Invece, l'aumento di alunni stranieri con cittadinanza non italiana di appena uno 0,1% rispetto all'anno scolastico 2015/2016 risulta in linea con la tendenza nazionale.

Confronto con l'anno scolastico precedente

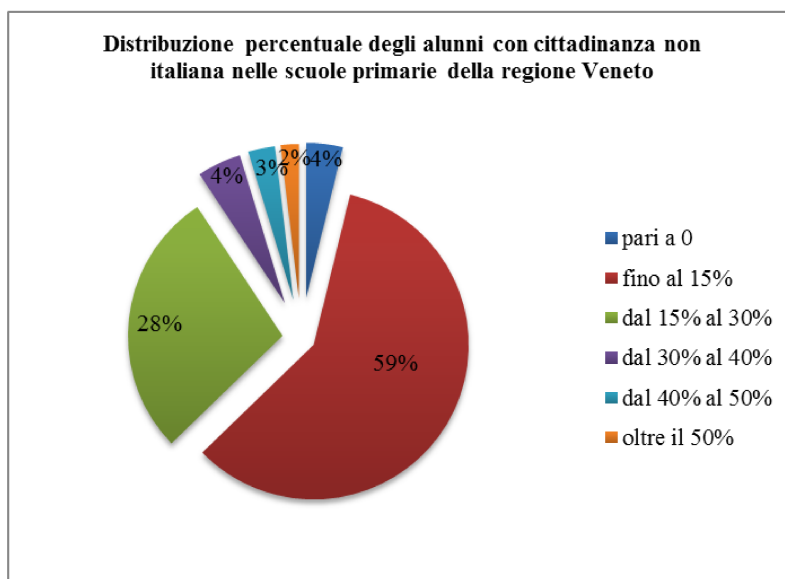
| | Valori assoluti | | | Incidenza percentuale | | |
|---------------------|-----------------|--------------|------------|-----------------------|--------------|------------|
| | a.s. 2015/16 | a.s. 2016/17 | differenza | a.s. 2015/16 | a.s. 2016/17 | differenza |
| Primaria | 35.547 | 35.614 | 67 | 15,4% | 15,5% | 0,1% |
| Secondaria I grado | 17.989 | 18.491 | 502 | 12,8% | 13,1% | 0,3% |
| Secondaria II grado | 18.001 | 17.994 | -7 | 8,7% | 8,7% | 0,0% |

Nota: non è possibile confrontare i dati per la scuola dell'infanzia perché non disponibili per l'a.s. 2016/17

Figura 37: incidenza alunni non italiani in Veneto. Fonte USR

Inoltre, dal documento dell'USRV abbiamo estrapolato i dati relativi alla distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole primarie della regione e li abbiamo sintetizzati nel seguente grafico a torta:

Come si può notare, la maggior parte delle primarie del Veneto, precisamente il 58,9%, registra una



presenza di alunni con cittadinanza non italiana fino al 15% sul totale dei frequentanti, mentre nel 27,9% dei casi i bambini stranieri sono tra il 15% e il 30% e sensibilmente minori sono le percentuali che riguardano le polarità agli estremi.

Entrando nel dettaglio e tenendo conto di tutte le quantità della serie, la provincia di Padova registra un valore che potremmo definire intermedio fra gli estremi di tale

Figura 38: distribuzione alunni stranieri in veneto nelle scuole primarie

successione: infatti, come si evince dalla tabella 39, la provincia con una minor presenza di alunni con cittadinanza non italiana è quella di Belluno (8,9%), mentre Verona registra la percentuale più alta in Veneto, ben il 16,8%.

Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole statali e paritarie del Veneto

| Provincia | Valori assoluti | | | | | Incidenza percentuale sul totale frequentanti | | | | |
|---------------|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---|--------------|--------------|-------------|--------------|
| | Infanzia | Primaria | I grado | II grado | Totale | Infanzia | Primaria | I grado | II grado | Totale |
| Belluno | 490 | 757 | 435 | 401 | 2.083 | 10,1% | 8,9% | 7,9% | 4,7% | 7,6% |
| Padova | 3.841 | 6.640 | 3.324 | 3.235 | 17.040 | 15,7% | 15,3% | 12,6% | 8,6% | 12,9% |
| Rovigo | 723 | 1.382 | 740 | 738 | 3.583 | 13,7% | 14,8% | 13,2% | 8,0% | 12,2% |
| Treviso | 3.226 | 7.142 | 3.829 | 3.578 | 17.775 | 13,9% | 16,2% | 14,0% | 8,9% | 13,2% |
| Venezia | 3.360 | 5.194 | 2.702 | 2.806 | 14.062 | 15,9% | 14,0% | 11,8% | 8,6% | 12,4% |
| Verona | 4.147 | 7.532 | 3.895 | 3.794 | 19.368 | 16,6% | 16,8% | 14,5% | 9,9% | 14,4% |
| Vicenza | 3.755 | 6.967 | 3.566 | 3.442 | 17.730 | 16,1% | 16,3% | 13,3% | 8,5% | 13,3% |
| Totale | 19.542 | 35.614 | 18.491 | 17.994 | 91.641 | 15,4% | 15,5% | 13,1% | 8,7% | 13,0% |

Figura 39: alunni con cittadinanza non italiana in Veneto. Scuole statali e paritarie

I dati dell'USRV (*fig. 40*) ci raccontano anche che le origini del 20,6% dei bambini che frequentano la scuola primaria nella regione sono comunitarie e questo vale per il 28,3% dei bambini a livello della provincia considerata: purtroppo, il documento regionale non permette di evincere maggiori informazioni, ad esempio rispetto alle provenienze di questi bambini.

La distribuzione per provenienza, provincia e grado di scuola

| | Belluno | Padova | Rovigo | Treviso | Venezia | Verona | Vicenza | Veneto |
|------------------------------------|---------------|--------|----------|---------|--------------------|--------|---------------------|--------|
| Incidenza di comunitari sul totale | 15,2% | 28,3% | 14,7% | 20,3% | 19,0% | 27,0% | 13,2% | 21,3% |
| | Infanzia | | Primaria | | Secondaria I grado | | Secondaria II grado | |
| Incidenza di comunitari sul totale | 23,6% | | 20,6% | | 19,7% | | 21,8% | |
| | Totale | | | | | | | |
| | 21,3% | | | | | | | |

Figura 40: distribuzione per provincia degli alunni non italiani

In particolare, risulta interessante considerare il numero di bambini stranieri nati in Italia: infatti, nel rapporto nazionale si legge che

«un aspetto significativo dell'evoluzione degli studenti stranieri è rappresentato dalla continua crescita di quanti hanno cittadinanza non italiana, ma sono nati in Italia [...]. Nel quinquennio 2011/2012 - 2015/2016 questa categoria di studenti è passata da circa 334.300 (A.S. 2011/2012) a circa 479.000 unità (A.S. 2015/2016) con un incremento del 43,2%. Nell'ultimo anno, questi studenti sono cresciuti di 28.093 unità (+6,2%). Sul totale degli studenti rappresentano il 5,4% (3,7% nel 2011/2012) mentre su quelli con cittadinanza non italiana il 58,7%» (p. 16).

Per quanto riguarda i frequentanti delle scuole del in Veneto, la *figura 41* dimostra come il totale sia superiore alla media nazionale quasi di 10 punti percentuali e come i valori più alti si registrino nelle scuole dell'infanzia e primarie. Oltre ad alimentare, come precedentemente accennato, il dibattito riguardante lo *ius soli*, prima di tutto questo dato ci parla da un lato di un alto numero di famiglie con background migratorio che sono stabilite in Veneto e dall'altro, anche sulla scorta delle riflessioni compiute dal Rapporto nazionale, di una diminuzione di alunni italiani nel conto complessivo della popolazione scolastica.

Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia

| Provincia | Valori assoluti | | | | | Incidenza percentuale sul totale alunni con cittadinanza non italiana | | | | |
|---------------|-----------------|---------------|---------------|--------------|---------------|---|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Infanzia | Primaria | I grado | II grado | Totale | Infanzia | Primaria | I grado | II grado | Totale |
| Belluno | 419 | 569 | 236 | 92 | 1.316 | 85,5% | 75,2% | 54,3% | 22,9% | 63,2% |
| Padova | 3.514 | 5.379 | 1.943 | 964 | 11.800 | 91,5% | 81,0% | 58,5% | 29,8% | 69,2% |
| Rovigo | 666 | 1.118 | 456 | 241 | 2.481 | 92,1% | 80,9% | 61,6% | 32,7% | 69,2% |
| Treviso | 2.963 | 5.787 | 2.520 | 1.105 | 12.375 | 91,8% | 81,0% | 65,8% | 30,9% | 69,6% |
| Venezia | 2.997 | 3.887 | 1.402 | 595 | 8.881 | 89,2% | 74,8% | 51,9% | 21,2% | 63,2% |
| Verona | 3.766 | 6.062 | 2.395 | 1.260 | 13.483 | 90,8% | 80,5% | 61,5% | 33,2% | 69,6% |
| Vicenza | 3.312 | 5.600 | 2.294 | 1.233 | 12.439 | 88,2% | 80,4% | 64,3% | 35,8% | 70,2% |
| Totale | 17.637 | 28.402 | 11.246 | 5.490 | 62.775 | 90,3% | 79,7% | 60,8% | 30,5% | 68,5% |

Figura 41: alunni non italiani nati in italia

2. Padova e W..

Entrando nel merito delle singole realtà coinvolte, abbiamo preso in considerazione le informazioni presenti nei siti web dei comuni in cui si trovano ubicate: faremo dunque riferimento ai materiali forniti dal comune di Padova e ai dati Istat del relativo portale in merito a W., cittadina della prima cintura urbana di 20 mila abitanti. Per ragioni legate alla tutela della privacy non ne riporteremo il nome, dal momento

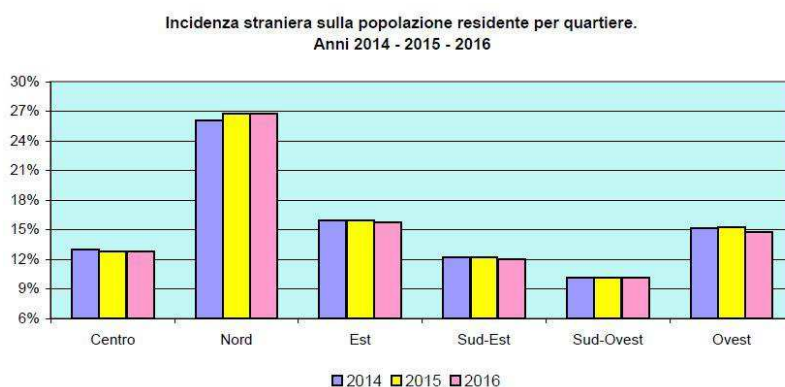


Figura 42: incidenza persone straniere per quartiere a Padova

che il numero degli Istituti Comprensivi è circoscritto e, pertanto, risulta molto semplice risalire alle insegnanti che hanno preso parte alla ricerca e alle quali abbiamo assicurato riservatezza.

Il Settore Programmazione Controllo e Statistica del comune di Padova ha elaborato e pubblicato nel sito un documento dal titolo *Residenti a Padova con cittadinanza straniera* che riferisce all'anno 2016:

| Residenti totali e residenti stranieri | | |
|--|-----------|---------------------|
| Anno | Residenti | Residenti stranieri |
| 1996 | 210.791 | 4.679 |
| 2001 | 209.290 | 10.117 |
| 2006 | 210.301 | 19.661 |
| 2011 | 214.099 | 32.592 |
| 2016 | 209.829 | 32.984 |

Figura 43: residenti totali e residenti stranieri per anno a Padova

non riporta direttamente dati relativi alla popolazione scolastica, ma è comunque uno strumento utile per comprendere meglio l'ambito nel quale si è inserita la nostra indagine. Negli ultimi vent'anni la popolazione straniera risulta aumentata di 7 volte arrivando ad essere il

15,72%, mentre il totale dei residenti con cittadinanza italiana rimane per lo più invariato: per quanto concerne il territorio, «il quartiere Nord presenta la maggiore concentrazione di quasi tutte le cittadinanze» (p. 6), come si può constatare dal grafico riportato nella *figura 44*.

Riteniamo interessante proporre anche un'immagine delle provenienze delle persone residenti nel territorio di Padova: è possibile, infatti, appurare che la maggior parte ha origini europee e, all'interno del continente fisico, le tre cittadinanze più rappresentate risultano quelle della Romania (con 8809 presenze: m=3785; f=5024), della Moldova (con 4.379 presenze: m=1529 f=2850) e dell'Albania (con 1404 presenze: m=695; f=709). Invece, le origini africane sono principalmente nigeriane (con 2.545 presenze: m=1.128; f=1.417), marocchine (con 1.883 presenze: m=1.017; f=866) e tunisine (con 484

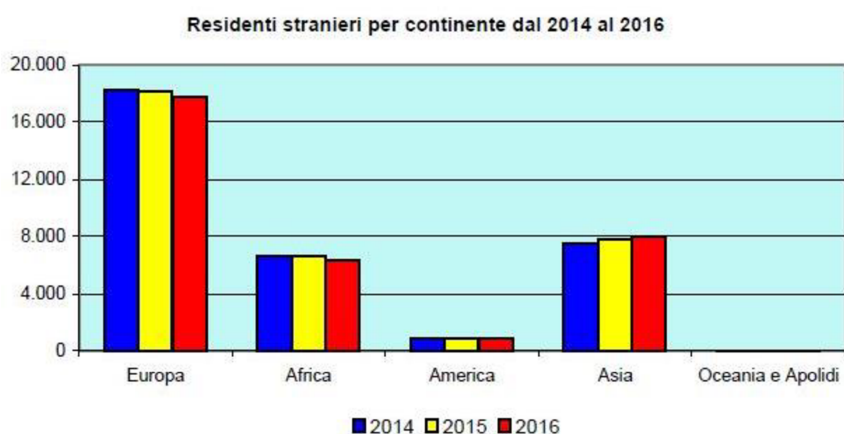


Figura 44: residenti stranieri a Padova per continente

presenze: m=336; f=148), mentre quelle asiatiche si possono far risalire alla Repubblica Popolare cinese (con 2.608 presenze; m=1.293; f=1.315), alle Filippine (con 1.889 presenze: m=869; f=1.020) e Sri Lanka (ex Ceylon) (con 787 presenze; m=399; f=388). Infine, le

cittadinanze relative al continente americano provengono principalmente da Perù (con 154 presenze: m=61; f=93), Brasile (con 154 presenze: m=46; f=108) ed Ecuador (con 141 presenze: m=56; f=85).

Più difficile è stato ottenere informazioni relative a W., non presenti nel sito web dell'amministrazione comunale, per cui ci siamo dovuti affidare al sito dell'Istat per ricavare che al 1° gennaio 2016 le

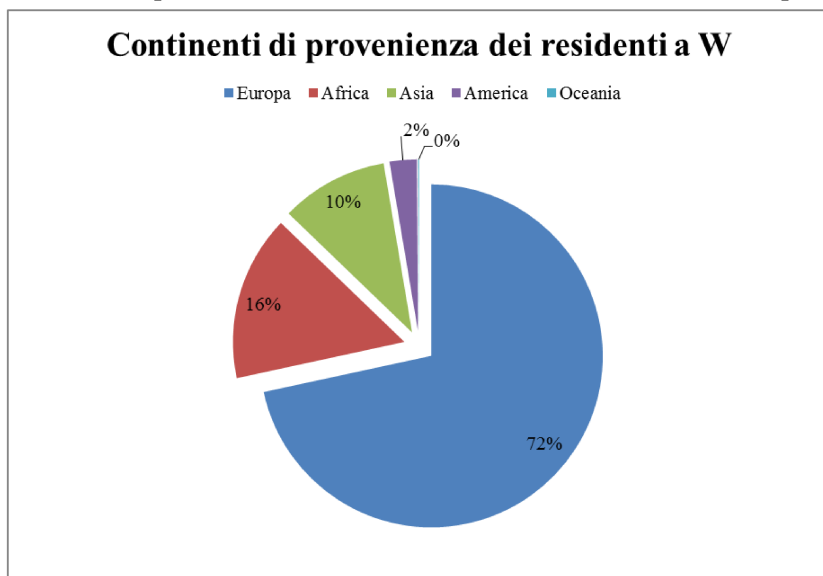


Figura 45: residenti per continente a W.

persone di origini straniere residenti nel suo territorio sono 2258 e corrispondono al 9,9% della popolazione totale. I numeri sono decisamente inferiori, ma anche a W la maggior parte degli stranieri arriva da paesi europei: in generale, le cittadinanze maggiormente rappresentate sono quella romena (con 774 presenze; m= 354; f=420), quella moldava (con 492 presenze; m= 204;

f=288) e quella nigeriana (con 164 presenze; m=88; f=76). Abbiamo rielaborato in un grafico a barre i dati relativi alle età dei residenti con background migratorio, ma non è stato possibile recuperare i dati relativi ai nati in Italia. In giallo sono rappresentate le femmine, mentre in grigio i maschi. La curva della distribuzione per età è simile a quella di Padova: si registra, infatti una brusca diminuzione dei residenti stranieri nelle fasce 10-14 e 15-19 anni, mentre sono significative le presenze nella fascia d'età di chi frequenta le scuole dell'infanzia e primarie.

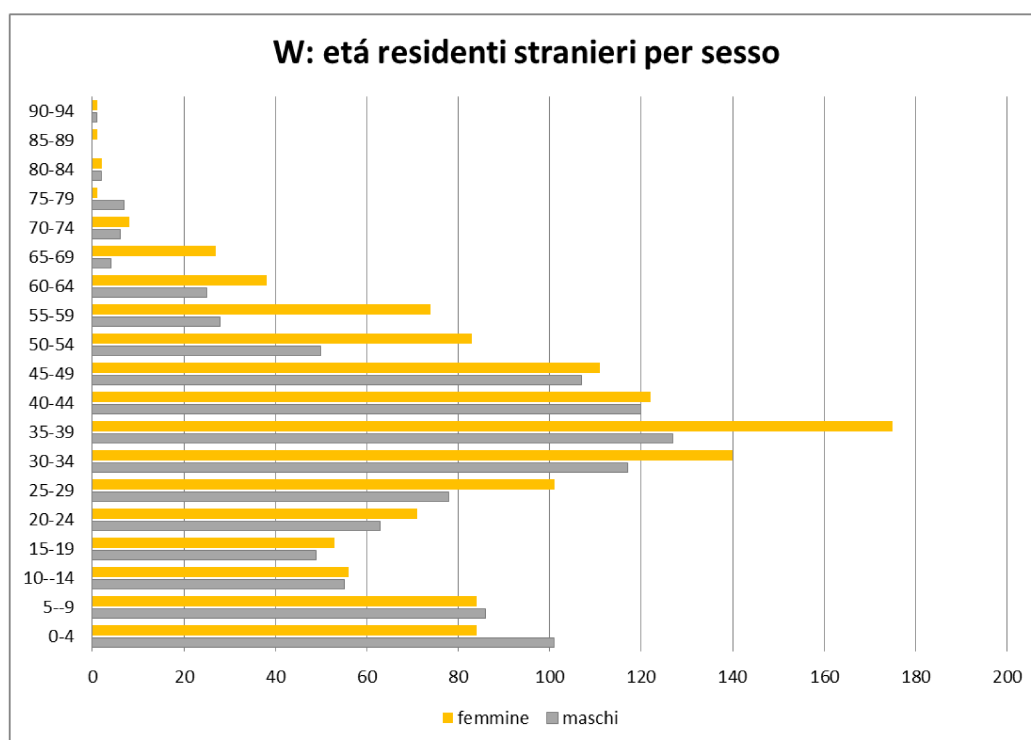


Figura 46: età residenti per sesso a W.

In conclusione, la fotografia statistica dei contesti territoriali in cui gli Istituti Comprensivi che abbiamo coinvolto sono incastonati descrive una tangibile realtà multiculturale, dove si registrano provenienze plurali, anche se la maggior parte risulta avere origini europee. Come già espresso in precedenza, la coesistenza di tutte queste differenze nella società si rispecchia anche nella popolazione scolastica, andando contemporaneamente a costituire la peculiarità delle classi italiane e l'imprescindibile necessità di attenzioni e sensibilità interculturali.

3. Gli Istituti Comprensivi coinvolti.

Prima di procedere, un'ulteriore premessa risulta necessaria: in ottemperanza agli accordi presi con i partecipanti relativi alla tutela dell'anonimato, non renderemo pubblici né le Istituzioni, né le singole scuole in cui sono in servizio: per questo, abbiamo messo a punto un sistema di codifica tale da

permettere di sostituire i nomi degli insegnanti e, contemporaneamente, esprimere comunque delle informazioni che li riguardano. Come si evince dalla figura 47, la nostra traduzione presenta tre numeri ed una lettera: il primo è stato affidato casualmente apponendo sistematicamente dei numeri progressivi, da 1 a 46, in rappresentanza dei singoli insegnanti, mentre il secondo numero della notazione indica la loro età nel momento in cui hanno sostenuto l'intervista. Infine, l'ultimo elemento è una lettera, con la quale abbiamo identificato la scuola in cui ogni persona è in servizio.



Figura 47: codifica insegnanti

Data la specificità dei singoli plessi, di cui daremo a breve conto, abbiamo ritenuto secondario il riferimento agli Istituti comprensivi di afferenza, escludendo questa informazione dall'impianto di codifica: tuttavia, ciò non ci esime dal contestualizzare la nostra indagine al fine di assicurare un'analisi esaustiva ed una più agevole comprensione. Pertanto, utilizzando un criterio che va dal generale al particolare, descriveremo di seguito le caratteristiche che contraddistinguono ciascuna istituzione, identificate con α , β , γ ed δ , e le diverse scuole: ne evidenzieremo la collocazione nel territorio, l'analisi del contesto socio-culturale, l'organizzazione, la *mission* e le scelte educative in termini di accoglienza ed inclusione/integrazione dichiarate.

| CODICE ISTITUTO | CODICE SCUOLA |
|----------------------------|--------------------------|
| α | A |
| | B |
| | C |
| | D |
| β | E |
| | F |
| | G |
| γ | I |
| | H |
| | L |
| δ | M |

| | |
|--|---|
| | N |
|--|---|

La fonte che abbiamo preferito per rintracciare queste indicazioni è il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) di ogni singola realtà. Il D.P.R. 275/1999 individua scopi, natura ed organizzazione dell'Autonomia scolastica per cui il POF risulta essere uno dei documenti fondamentali: la norma prevede la sua elaborazione da parte del Collegio dei docenti sulla base dello specifico atto di indirizzo del Dirigente scolastico e l'approvazione dal Consiglio di Istituto. Successivamente, l'articolo 3 della Legge 107/2015 è intervenuto rispetto al "piano dell'offerta formativa", trasformando alcuni passaggi e stabilendo che "ogni istituzione scolastica predisporre, con la partecipazione di tutte le sue competenti, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, rivedibile annualmente". In ogni caso, il PTOF rappresenta il documento fondamentale costitutivo dell'identità degli Istituti in quanto «esplica la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro Autonomia, [...] contiene anche la programmazione delle attività formative rivolte al personale docente e amministrativo, tecnico e ausiliario [...] e] riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa » (L. 107/2015, commi 12-19).

a. L'Istituto α

Collocate nella periferia di Padova vicino alla zona industriale, le scuole dell'Istituto α (4 scuole primarie -codificate con A, B, C, D, si veda la tabella - e tre scuole secondarie di I grado) sorgono nel cuore di uno spazio in cui negli ultimi anni si è registrata un'importante crescita di nuovi insediamenti abitativi, molti dei quali si sono collocati nelle aree P.E.E.P. (piano edilizia economica popolare), dove gli alloggi vengono assegnati a punteggio alle famiglie in situazione di disagio sociale ed economico. Nel documento, viene dipinta come una conseguenza di ciò l'esistenza di fenomeni costanti e sensibili di arrivi sia di persone straniere che di cittadini provenienti da altri quartieri della città e viene sottolineato che ciò comporta delle ricadute anche sulle scuole e sulla loro organizzazione: ad esempio, viene esplicitato che l'insicurezza economica di molte famiglie determina la sospensione dalla mensa di molti bambini e la richiesta di poter usufruire del tempo ordinario. In merito, si evince che la struttura mononucleare caratterizza la maggior parte di esse e che, in genere, entrambi i genitori hanno un'occupazione, anche se vengono registrate sacche di lavoro precario e saltuario sempre più ampie: ciò determina ambienti familiari molto vari, in alcuni casi carenti dal punto di vista culturale e con problemi di notevole gravità. Rispetto a queste problematiche il PTOF sottolinea anche l'attenzione e la sensibilità rispetto a questi temi da parte dell'Istituto, che si impegna nel sostegno alle famiglie in difficoltà per il pagamento delle uscite didattiche o per sopperire ad altre esigenze, come l'acquisto del

materiale di cancelleria. I servizi offerti dal territorio vengono considerati essenziali: infatti, vengono enumerati soltanto la biblioteca di quartiere e le associazioni sportive ed è con queste ultime che vengono realizzati la maggior parte di convenzioni ed accordi, insieme a quelle relative ai laboratori pomeridiani gratuiti volti fin dal 2002 all'integrazione degli alunni con background migratorio e alla prevenzione della dispersione scolastica.

Date queste, premesse, la *mission* dell'Istituto risulta essere la «promozione di un'azione educativa volta al soddisfacimento dei bisogni dei bambini e dei ragazzi attraverso la valorizzazione dell'individualità e della diversità, della cultura e dei saperi». Per questo, nello “stare bene a scuola insieme” viene individuata la finalità preminente e la sua concretizzazione viene perseguita sia attraverso progetti ed itinerari specifici, sia in modo diffuso, dal momento che l'impegno comune è quello di far sì che essa sottenda ogni percorso scolastico. Inoltre, per gli alunni non italo-foni viene dedicata particolare attenzione all'accoglienza e alla presenza di facilitatori linguistici - interni o esterni- che si occupano di attuare interventi, secondo una modalità che viene descritta in modo peculiare nel documento:

- «verifica delle competenze iniziali, attraverso una prima fase di lavoro individualizzato, attuato dai docenti e dai facilitatori linguistici (laddove presenti).
- inserimento graduale nella sezione individuata, attraverso l'uso di metodi e strategie differenziate (classi aperte, lavoro di gruppo).
- attuazione delle azioni in classe, ponendo l'attenzione, nello sviluppo dei curricoli, al recupero di esperienze e contenuti della cultura di provenienza.
- laboratori di facilitazione linguistica per l'apprendimento dell'italiano come L2 e come lingua dello studio, sia in orario scolastico che, soprattutto, in orario extrascolastico.
- aggiornamento dei docenti sulla didattica dell'italiano come Lingua 2, sulla conduzione della classe multietnica, sui materiali e sulle tecniche di intervento.»

b. L'Istituto β

L'analisi del contesto socio-ambientale dell'Istituto β rileva che esso si situa in un'area immediatamente adiacente al centro storico di Padova abitata da persone di età ed estrazione sociale molto varia: vengono citati pensionati, persone con background migratorio, impiegati, professionisti e commercianti. Inoltre, la presenza di numerosi servizi, proposte culturali plurali e possibilità di svago viene offerta nel territorio sia da strutture comunali, che private.

L'Istituto si compone di una scuola dell'infanzia, tre scuole primarie (codificate con le lettere E, F, G) ed una scuola secondaria di I grado: esse individuano collegialmente tre obiettivi primari individuati per descrivere la *vision* che le ispira

- «Attuare progetti di inclusione che valorizzino le differenze, creino legami autentici tra persone, favoriscano l'incontro tra culture diverse e differenti realtà sociali del territorio.
- Realizzare un percorso formativo ed innovativo metodologico-didattico, in cui ciascun alunno sia posto al centro, come soggetto attivo che costruisce il proprio successo scolastico.
- Diventare un luogo di formazione e di innovazione creando occasioni e opportunità di crescita personale e professionale continua a vari livelli: docenti, ATA, alunni e genitori.»

Nella sezione dedicata alla *mission*, il Collegio dei Docenti dichiara per raggiungere le priorità indicate si impegna a:

- Predisporre azioni per favorire l'accoglienza di studenti, famiglie e personale in un'ottica di collaborazione e di appartenenza;
- Attivare azioni per valorizzare le eccellenze e supportare gli alunni in difficoltà di apprendimento, limitando la dispersione scolastica e favorendo l'integrazione;
- Creare spazi ed occasioni di apprendimento per studenti, genitori, personale della scuola per un'educazione – formazione permanenti;
- Predisporre/realizzare azioni che favoriscano la continuità educativa e l'orientamento fin dalle prime classi della scuola primaria in un'ottica di verticalità;
- Realizzare azioni per incentivare la ricerca-azione di una didattica che migliori le proposte operative dell'Istituto.

È possibile rintracciare in questo PTOF una sezione specificatamente dedicata agli alunni con background migratorio e alle misure intraprese per la loro integrazione per quanto concerne l'aspetto dell'acquisizione della lingua italiana: difatti, si evince che l'Istituto dedica i contributi emessi dal Comune di Padova per contrastare la dispersione scolastica al finanziamento di corsi di italiano L2 tenuti da docenti esterni specializzati per gli alunni della Scuola Secondaria di I grado. Diversamente, per gli alunni della scuola primaria vengono disposti la costituzione di gruppi di alunni che necessitano di facilitazione linguistica grazie all'individuazione di volontari interni e il coinvolgimento di persone esterne che gratuitamente si mettono a disposizione per l'attivazione di laboratori di L2 per dei gruppi omogenei: si tratta di ex insegnanti che si prestano a dare lezioni di italiano ai bambini in difficoltà.

Inoltre, durante il periodo dedicato alle osservazioni partecipanti, siamo stati invitati ad una riunione di coordinamento tra una delegazione di insegnanti di tutte le scuole dell'Istituto e i volontari che hanno istituito il servizio pomeridiano gratuito di aiuto per studio e compiti: anche in questo caso, si tratta di insegnanti in pensione che fanno fronte a necessità per cui i fondi vengono meno.

c. L'Istituto γ

Tre scuole primarie e due secondarie di I grado costituiscono l'Istituto γ , che si trova nella prima cintura urbana intorno alla città di Padova. Il contesto socio-economico di questa cittadina ha visto un incremento di nuove famiglie provenienti sia dalla provincia, che da paesi stranieri. Nel PTOF si trova scritto che, in generale, nelle scuole gli alunni stranieri sono circa il 7% del totale: viene, altresì, posto in luce che tra questi non vi sono provenienze più rappresentate di altre e che sono presenti alunni figli di stranieri nati in Italia, senza precisarne, però, il numero preciso. Inoltre, viene evidenziato che la famiglia tradizionale ha lasciato il posto ad una realtà sociale più complessa in quanto sono aumentate le famiglie composte da una sola persona e le nuove tipologie di famiglia "allargata". Per quanto concerne il livello economico, viene definite "medio", sebbene si registri una crescita di nuclei con disagio economico, dovuto principalmente a situazioni di lavoro precario.

Dalle interviste e dalle osservazioni, inoltre, sono emerse valutazioni delle insegnanti che pongono in luce, a loro vedere, la povertà culturale che caratterizza le famiglie di questa zona: un esempio è dato dai seguenti estratti

Dalle note osservative 43-60-H
[...] Le insegnanti mi parlano a lungo del fatto che le famiglie non sono solite stimolare i bambini usano termini come "povertà" e "bigotti". Mi dicono che alcuni bambini non sono mai stati sui colli (si tratta dei colli euganei, località molto popolare in zona per la possibilità di escursioni naturalistiche, passeggiate domenicali...) e che la domenica sono soliti "stare a casa coi nonni o andare al centro commerciale, mai uno stimolo, mai una cosa nuova. Allora, una volta, glielo abbiamo dato proprio come compito per casa: domenica andate sui colli. Alcuni l'hanno fatto e ci hanno portato i dépliant, ma la maggior parte no." [...]

Figura 48: nota osservativa

«c'è un po' più di non conoscenza, data dalla famiglia, quindi paura, quindi pregiudizio...quindi il giudizio che sopravviene, direi questo e loro bambini combattono con questo perché da casa arriva questo messaggio, da scuola ne arriva un altro...dobbiamo farli collimare. Fatica, tanta fatica. Poi i genitori ti

riconoscono: " sì, è vero si fa così, sì è vero si pensa così", sì, vero, però...»

(Int. 14-45-H)

Le dichiarazioni del Collegio dei docenti rispetto al progetto educativo si compongono di 6 punti principali:

- Fornire una cultura di base fondata su conoscenze, abilità e competenze;
- Formare cittadini consapevoli, rispettosi delle regole fondamentali della convivenza democratica, capaci di relazionarsi e solidarizzare con ogni forma di diversità;
- Promuovere il successo formativo di ogni alunno, ponendo particolare attenzione alle situazioni di svantaggio o disagio anche attraverso azioni e progetti di supporto;
- Potenziare le abilità sociali e relazionali;
- Fornire all'alunno strumenti adeguati a compiere scelte sempre più consapevoli;
- Creare un clima di dialogo educativo tra scuola e famiglia in modo da favorire una collaborazione sul versante educativo, esplicitando le intese attraverso il "Patto di corresponsabilità".

Invece, per quanto concerne l'integrazione degli alunni stranieri iscritti nell'Istituto, la responsabilità della collaborazione col territorio, ovvero con il Comune e con enti ed associazioni, è delegata all'insegnante che ricopre la carica di Funzione strumentale. Le azioni specificatamente rivolte agli alunni con cittadinanza non italiana prevedono

- Dei progetti definiti nel testo «di facilitazione-recupero [sviluppati] tenendo conto dei livelli di partenza degli alunni (art. 9 del D.G.R. 2418)»;
- L'attivazione tramite Comune e Cooperative di percorsi di mediazione linguistico-culturale nelle scuole e con le famiglie
- La partecipazione alle iniziative promosse in seno al Programma di Integrazione sociale e Scolastica degli alunni stranieri (P.I.S.S della Regione Veneto (L.R.9/90)
- Dei percorsi di educazione interculturale e degli incontri con le famiglie con background migratorio
- La predisposizione di un protocollo di accoglienza con gli altri enti della rete territoriale.

Per quanto concerne i percorsi di educazione interculturale, troviamo un chiaro riferimento nella sezione dedicata ai progetti d'Istituto sotto la voce *solidarietà e intercultura*: si legge che gli obiettivi sono quelli di sostenere conoscenza e riflessione sulle condizioni dell'infanzia nel mondo e di far sviluppare nei bambini «atteggiamenti di responsabilità, solidarietà e altruismo». Conseguentemente, le attività che vengono riportate nel documento corrispondono a delle collaborazioni con alcune associazioni ONLUS del territorio impegnate in progetti umanitari ed il contemporaneo

coinvolgimento delle famiglie. Durante le interviste, più di un'insegnante del plesso H ha fatto riferimento all'adozione internazionale di due bambini africani e nella bacheca all'ingresso della scuola ho trovato esposte le lettere di ringraziamento e le foto di questi bambini.

d. L'Istituto δ

L'Istituto δ è composto di 3 scuole primarie e due scuole secondarie di primo grado tutte collocate all'interno del centro storico di Padova: ciò implica una particolare ricchezza di stimoli culturali di facile accesso, dai teatri ai musei, dalle biblioteche agli impianti sportivi. Il documento, tuttavia, non si esime dall'elencare anche gli aspetti negativi che derivano dalla posizione particolarmente centrale dei plessi, ovvero la scarsità di spazi verdi, l'intensità del traffico e la relativa alta concentrazione di inquinamento e dei non meglio specificati "pericoli". Nel PTOF si precisa che vengono accolti bambini provenienti anche da alti quartieri e che, dato il crescente numero di alunni di madre lingua non italiana, è stato attivato un «rilevante percorso interculturale». Sotto la voce "impostazioni metodologiche" tale attenzione può essere considerata presente in forma implicita, dal momento che vengono posti in luce come aspetti irrinunciabili:

1. «valorizzare le esperienze, le conoscenze e le abilità degli alunni per l'acquisizione di nuovi contenuti;
2. attuare interventi adeguati nei confronti delle diversità;
3. favorire un atteggiamento di ricerca e promuovere la passione della conoscenza;
4. sviluppare il senso di responsabilità e incoraggiare atteggiamenti collaborativi;
5. incoraggiare la sperimentazione realizzando, ove possibile, attività di laboratorio;
6. promuovere l'acquisizione di un valido metodo di studio sviluppando gradualmente le capacità di analisi, di sintesi e di riflessione;
7. favorire percorsi didattici volti a sviluppare le capacità proprie di ogni alunno».

Invece, una sezione è espressamente dedicata a quello che viene denominato "progetto interculturale-stranieri", che vede tra i suoi obiettivi:

- «Sviluppare le capacità relazionali in genere e le relazioni interculturali in particolare.
- Facilitare l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri nella scuola

- Promuovere il successo scolastico degli alunni stranieri
- Facilitare il dialogo tra culture
- Promuovere l'accoglienza e l'accettazione reciproca degli alunni nella scuola».

Successivamente, il Collegio dei Docenti per adempiere a tali impegni riconosce come fondamentale il coordinamento dell'Istituto non solo con il territorio, ad esempio il Settore Servizi scolastici del Comune o le diverse associazioni varie, ma anche con le Scuole in Rete al fine di condividere mezzi e proposte.

Infine, le attività che vengono individuate riguardano sia gli aspetti legati all'accoglienza e all'inserimento, per cui la mediazione culturale viene ritenuta indispensabile per accompagnare gli alunni soprattutto nella prima fase, sia quelli linguistici, per cui si prevede l'attivazione di laboratori l'apprendimento della lingua italiana e percorsi di recupero nelle diverse discipline. Completano l'elenco delle iniziative l'avvio di percorsi di educazione interculturale nelle classi e di laboratori espressivi su tematiche interculturali: dal momento che le diciture risultano molto generali, con ogni probabilità la definizione e di questi ultimi due punti è lasciata all'organizzazione interna dell'organico dei diversi plessi, ma dobbiamo segnalare che nello schema relativo ai progetti delle diverse scuole solo in un caso si riscontra effettivamente una corrispondenza e che, in quest'unico caso, la dicitura coincide con il titolo che abbiamo dato al nostro progetto di ricerca-azione.

A questo punto, è doveroso evidenziare che le insegnanti che hanno preso parte alla ricerca sono in servizio solo in due plessi, codificati con le lettere M e N: abbiamo potuto rilevare che una realtà in particolare è interessata da un'altissima presenza di alunni stranieri. Infatti, sia nei materiali relativi alle interviste, che nelle note etnografiche è possibile evidenziare numerosissimi riferimenti a tale aspetto, come ad esempio

«[...] sono rimasti 17, ma con una serie di passaggi: due cinesini sono andati via e poi abbiamo avuto qualche nuova new entry. Noi lavoriamo con l'80%, se io ti faccio vedere l'elenco...

I. con l'80% ...

M.: Con l'80% di stranieri [...]

Le parole dell'insegnante 22-63-N ci aiutano a descrivere, invece, l'altra scuola,

Dalle note osservative 22-63- N
[...] Mentre i bambini si sistemano in cerchio per accogliermi e perché io mi presenti loro, l'insegnante mi fa presente che "sono tutti figli di professionisti del centro e di docenti universitari. Solo due bambine sono straniere, filippine, e S. ha la mamma russa" Mi fa presente che la grande difficoltà che si trova davanti è tenere il loro livello, che definisce altissimo, "perché loro fanno tutto, fanno un sacco di esperienze, anche troppe, sono troppo stimolati. Parli del Giappone? C'è qualcuno che ci è stato... chiedi, chiedi cosa fanno al pomeriggio" [...]

Figura 49: nota osservativa

4. Un campione in divenire

Abbiamo intitolato questo paragrafo in modo così singolare perché ci accingiamo a spiegare come la composizione del nostro campione si è evoluta nel tempo. Andando con ordine, però, dobbiamo dapprima specificare che si tratta di un campione di convenienza: infatti, gli insegnanti che hanno aderito alla ricerca lo hanno fatto su base volontaria. Spesso, confrontandoci con ricercatori non italiani, abbiamo dovuto precisare che, a differenza di quanto accade ad esempio nei paesi del nord Europa, non è stato possibile fornire un riconoscimento economico ai docenti che sono stati coinvolti. Inoltre, per questo motivo abbiamo dovuto superare diverse difficoltà in fase di reclutamento, dal momento che la partecipazione alla nostra indagine si è configurata come un impegno in più per le persone che vi hanno preso parte. Ciononostante, abbiamo perseverato nell'intento di ottenere un campione costituito da insegnanti in servizio: come messo in risalto precedentemente nella rassegna della letteratura e come sostiene anche Geneva Gay, la maggior parte delle ricerche riguardanti le credenze dei docenti rispetto alla diversità culturale coinvolge studenti o, al massimo, alcune vedono come protagonisti i tirocinanti (2015, p. 344). Invece, noi riteniamo che, sebbene meritevoli di attenzioni e di considerazione, «le idee dei futuri insegnanti potrebbero anche non essere troppo predittive di quelle che avranno una volta inseriti negli inevitabili meccanismi, logiche e routine scolastiche» (Agostinetto, Bugno, 2017, p.38). Questi due aspetti rappresentano, dal nostro punto di vista, un fondamentale valore aggiunto della ricerca che stiamo presentando con questo scritto, dal momento che essa vorrebbe costituire non una semplice rivisitazione di lavori precedenti in un altro contesto, bensì un primo passo verso il colmare la lacuna riscontrata in letteratura.

Per quanto concerne l'ingaggio dei partecipanti, inizialmente si è tentato di procedere per via formale, contattando via mail e telefonicamente i Dirigenti per chiedere accesso ad un Collegio dei Docenti, in modo da poter raggiungere contemporaneamente tutti gli insegnanti. Gli Istituti contattati a partire da febbraio 2016 a Padova e provincia sono stati 9 e questa modalità ha ricevuto riscontro positivo in due

casi, di cui solo uno si è concretizzato, mentre negli altri la risposta è mancata o, meno spesso, è stata negativa. Le motivazioni di questo scenario sono probabilmente dovute alla grande mole di lavoro che ogni giorno interessa segreterie e dirigenze sotto organico, ma una riflessione deve essere proposta in merito al fatto che una ricerca-azione in collaborazione con l'Università non ha suscitato interesse e non è stata considerata come un'opportunità da chi si occupa di 'promuove[re] i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio [... e di garantire] un'efficace ed efficiente gestione delle risorse umane'. Naturalmente, va anche specificato che le impressioni diffuse tra chi opera a scuola, raccolte senza pretesa di scientificità, riportano l'immagine di un'Università che chiede continuamente disponibilità, ma dalla quale è molto difficile ottenere un ritorno, non necessariamente di natura economica.

Maggior riscontro positivo hanno avuto, invece, i colloqui con le persone che rivestono il ruolo di funzione strumentale per l'intercultura: regolate dall'articolo 33 del CCNL della scuola, si tratta di 'figure 'identificate con delibera del collegio dei docenti in coerenza con il piano dell'offerta formativa [...] per la realizzazione e la gestione del piano dell'offerta formativa dell'istituto e per la realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti ed istituzioni esterni alla scuola'. Questa modalità, che amiamo definire "dal basso", ci ha consentito di organizzare delle brevi riunioni volte ad informare le insegnanti di 3 plessi circa le ragioni e l'*iter* della nostra indagine, ma anche a rispondere ai loro dubbi e alle loro domande, rivelandosi la scelta di approccio migliore: l'aspetto sul quale abbiamo puntato e che ha giocato un ruolo chiave nel propendere delle insegnante per l'adesione è stato il fatto che abbiamo esplicitato la volontà di creare una collaborazione tra scuola ed università, ponendoci, quindi, in ascolto e caratterizzando con determinazione relazioni fortemente orientate alla cooperazione, alla reciproca comprensione e alla partecipazione.

Le persone che siamo riusciti a raggiungere con questi incontri hanno espresso numerosissimi dubbi rispetto al prendere parte ad un programma di ricerca così lungo ed impegnativo: pertanto, abbiamo ritenuto conveniente adottare tre accorgimenti:

1. suddividere la ricerca in due fasi, come riportato nello schema sottostante;
2. dare l'opportunità di aderire eventualmente solo alla prima;
3. configurare la fase 2B in chiave formativa, costituita da un percorso riflessivo svolto in piccolo gruppo a partire dallo specifico dei contesti in cui gli insegnanti lavorano e valorizzata dalla presenza di un docente universitario.

| | | | |
|----------------------|------------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| Fase della ricerca | 1 | 2A | 2B |
| Strumenti di ricerca | Interviste | Osservazioni e document analysis | Focus group |
| Campione coinvolto | 46 insegnanti in servizio | 31 insegnanti in servizio | 31 insegnanti in servizio |
| Periodo | febbraio 2016-settembre 2016 | ottobre 2016-febbraio 2017 | febbraio 2017-maggio 2017 |

Figura 50: l'evoluzione del campione

I punti 1 e 2 hanno implicato una differenza numerica tra le adesioni raccolte per la prima e la seconda fase: entreremo nel merito dei campioni nei capitoli dedicati ai singoli strumenti di ricerca e ai risultati che hanno comportato, basti qui specificare che 46 insegnanti in servizio hanno concesso un'intervista tra febbraio e settembre 2016. Di questi, ben 31 hanno vinto l'indecisione iniziale riconoscendo l'interesse del percorso proposto e scegliendo, quindi, di continuare con la seconda fase, che si è composta di due momenti: quello delle osservazioni e della document analysis e quello formativo-riflessivo dei focus group.

Capitolo Sesto

6. Le interviste.

1. Tipologia di intervista selezionata per la ricerca

Il primo *step* di cui la ricerca si è composta è dato dalle interviste proposte agli insegnanti: considerando lo strumento dal punto di vista della ricerca sociale, Bichi (2011) ne pone in luce le caratteristiche, sostenendo che si tratta di un'interazione che si determina attraverso una relazione tra intervistatore ed intervistato. Inoltre, che si tratti di un'intervista diretta o mediata, l'autrice evidenzia come essa sia sempre causata e guidata dall'intenzionalità dell'intervistatore, che può preparare una traccia di interrogazione per proporla ad un determinato campione, selezionato in base a specifiche caratteristiche, e come le sue finalità siano indirizzate alla conoscenza dal punto di vista scientifico. Dunque, non si tratta di una semplice conversazione, bensì di una situazione attentamente pensata e preparata. Come si evince dalla letteratura scientifica relativa alla metodologia della ricerca educativa⁵³, esistono diverse modalità di distinzione delle differenti tipologie di interviste e tale variabilità può essere ricondotta alle teorie di riferimento e alle finalità con cui lo strumento viene utilizzato (Bove, 2009, p. 114). Innanzi tutto, in base al numero di intervistati si possono avere interviste collettive o individuali e, rispetto a queste ultime, è possibile distinguere con Bichi (2011) anche tra *person to person* ed autosomministrata. Ancora, a seconda della modalità di rilevazione: ad esempio faccia a faccia o telefonica. Inoltre, le interrogazioni possono essere identificate relativamente

⁵³ senza pretesa di esaustività: Trincherò, 2017; Corbetta, 2015; Milani & Pegoraro, 2011; Bove, 2009; Sorzio, 2005; a livello internazionale Cohen, Manion & Morrison, 2011

al loro variare rispetto a direttività e a standardizzazione: nel primo caso, ci si riferisce all'«uniformità degli atti di interrogazione in un'intervista individuale, sia per quanto riguarda la loro forma, sia per ciò che concerne l'ordine della loro presentazione», mentre nel secondo si tratta della «possibilità, da parte del ricercatore, di stabilire i contenuti dell'intervista» (Bichi, 2011, pp. 25-30). Capovolgendo il punto di vista con Felisatti e Mazzucco (2013) e considerando quello dell'intervistato, le due estremità dell'asse delle possibili configurazioni delle interviste possono essere determinate dalla tipologia di risposta prevista: ovvero, se la persona ha la possibilità di esprimersi in forma libera e narrativa si parlerà di risposta aperta, mentre quella chiusa si avrà nel momento in cui l'intervistato dovrà scegliere tra delle alternative. Quindi, è possibile differenziare il grado di standardizzazione, da un estremo di totale libertà ad uno di rigida organizzazione, e quello di direttività in uno stretto rapporto di diretta proporzionalità sottolineato da Bichi, portando ad esempio il fatto che se le domande – o le possibilità di risposta - devono essere uguali per tutti (intervista standardizzata), necessariamente le categorie e i concetti che stanno alla base devono venire definiti *ex ante* in modo rigido e chi conduce l'intervista non ha modo di intervenire con costruzioni di senso differenti (2011, p. 32). Un ulteriore ragionamento deve essere fatto per quanto riguarda la strutturazione: come sottolinea la stessa studiosa, tale termine può essere utilizzato sia in relazione alla forma della domanda, che, appunto se strutturata, è chiusa, ma risulta più corretto riferirsi ad esso per designare «la proprietà dell'intervista che chiarisce il livello di articolazione dello schema di interrogazione» (2011, p. 34), ovvero in che modo l'elenco delle domande viene osservato in modo più o meno flessibile.

Come anticipato nel capitolo 5 nel paragrafo in cui si è presentato il disegno della ricerca, abbiamo scelto questo strumento con l'obiettivo di rilevare le esperienze dei partecipanti rispetto al loro lavoro in contesti multiculturali e, segnatamente, le loro concezioni rispetto alla diversità culturale. Abbiamo valutato l'intervista qualitativa la migliore tecnica da utilizzare per questa prima fase della ricerca poiché, come sostiene Corbetta, consente di «entrare nell'individualità della persona intervistata al fine di vedere il mondo con i suoi occhi» e, in aggiunta, permette di «accedere alla prospettiva del soggetto studiato [e quindi di] cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni e i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni» (2015, pp. 63-64). Non solo questa tecnica coinvolge diversi canali (basti pensare alla comunicazione verbale e non verbale) dando modo ai partecipanti di esprimere posizioni, spiegazioni e visioni e, di conseguenza, ai ricercatori di raccogliere dati qualitativi, ma l'intervista può, secondo Cohen, Manion e Morrison (2011), venire considerata parte della stessa esperienza umana in quanto vi è ineludibilmente incorporata (p. 409).

Tra le diverse possibili configurazioni di intervista qualitativa, abbiamo preferito quella narrativa di tipo semi-strutturato poiché consente, attraverso un «processo di comunicazione interpersonale o evento comunicativo complesso» (Gianturco, 2005, p. 84), di «focalizzare un argomento e far emergere le riflessioni e i vissuti dei soggetti» (Milani & Pegoraro, 2011, p. 34): essa «prevede un insieme fisso ed ordinato di domande aperte» (Bichi, 2011, p. 54), tuttavia viene lasciata completa libertà

all'intervistato rispetto alla scelta della risposta e, a sua volta, l'intervistatore può decidere di approfondire un tema proponendo domande aggiuntive o evitare di porne, qualora l'interlocutore, discorrendo, anticipi un argomento che sarebbe stato comunque chiesto. Entrambe queste situazioni si sono verificate nella conduzione delle interviste che analizzeremo a breve nel dettaglio, in particolare si è reso necessario porre questioni aggiuntive soprattutto in svariate circostanze: nella fase iniziale prevalentemente a quelle insegnanti che apparivano poco a proprio agio o, successivamente, per avere chiarimenti, o, ancora, a coloro che faticavano a recuperare esperienze dalla loro vita professionale, cercando di riformulare le domande o di fornire *prompt*. Altresì, si sono verificate situazioni in cui alcune persone hanno toccato con la loro risposta anche altre tematiche, rendendo superfluo proporre la relativa domanda: in ogni caso, l'interrogativo è stato posto, chiedendo alla partecipante se avesse o meno piacere di aggiungere qualche puntualizzazione o integrazione a quanto già dichiarato. Solo in un caso (Int. 34-60-G), l'insegnante interrogata ha condotto una sorta di monologo, andando a rispondere alla maggior parte delle domande senza che queste venissero formulate: in tale situazione, abbiamo lasciato parlare la persona liberamente per proporre, solo alla fine, i quesiti che non avevano ricevuto riscontro. Questi aspetti rientrano a pieno titolo tra le caratteristiche che rendono l'intervistato protagonista e, in un certo senso, co-conduttore dello scambio, anche se, contemporaneamente, il fatto di porre a tutti i partecipanti le stesse domande garantisce di poter raccogliere un ampio ventaglio di risposte sullo stesso tema. Infine, la scelta del tipo di intervista è correlata allo specifico oggetto di indagine, le concezioni, ovvero alla loro natura implicita.

2. Costruzione della traccia

Come sottolinea Bichi, gli schemi di intervista hanno due funzioni basilari: fungono da predisposizione concettuale del sistema di analisi e da impianti di interrogazione (2011, p. 37). In questo paragrafo ci occuperemo specificatamente della seconda qualità: pur riconoscendo, come verrà a breve illustrato, il fatto che i due aspetti risultano essere correlati, rinviando la questione dell'impianto dell'analisi alla parte del capitolo ad essa destinata.

Con Corbetta, si evince che la traccia «riporta gli argomenti che [il ricercatore] deve toccare nel corso dell'intervista [...] e] può avere diversi livelli di dettaglio ed accuratezza. Può essere semplicemente un elenco di argomenti da affrontare, oppure può essere più analiticamente formulata in forma di domande» (2015, p. 25). I vantaggi di specificare in anticipo temi e domande in una sorta di sommario, lasciando, poi, libero l'intervistatore di scegliere la sequenza con cui proporle nel corso della conversazione, riguardano innanzi tutto il fatto che così la raccolta dei dati si semplifica, poiché è possibile utilizzare l'*outline* come una *checklist* al fine di controllare di aver raccolto tutte le informazioni necessarie. Non solo: in questo modo, la comprensione e l'analisi dei dati possono contare su un punto di partenza e le risposte possono essere messe in relazione tra loro più facilmente,

sebbene la libertà conferita all'intervistatore per quanto concerne l'assetto dei quesiti possa condurre a risposte sostanzialmente differenti (Cohen, Manion & Morrison, 2011, p. 413).

Entrando nel merito, il dispositivo dell'intervista semi-strutturata che abbiamo messo a punto si compone di 15 domande principali o più alcuni interrogativi aggiuntivi pensati, come già brevemente esposto, per stimolare la conversazione, qualora si fosse reso necessario. Utilizzando la ripartizione di Kahn e Cannell (1968), è possibile parlare di domande primarie e domande secondarie, dove le prime si sono qualificate per lo più come descrittive e strutturali, in base alla distinzione operata da Spradley (1979). Per la loro collocazione ci siamo avvalsi di alcune accortezze: innanzi tutto, è stata utilizzata quella che Milani & Pegoraro (2011, p. 52) denominano "la tecnica dell'imbutto", per cui ogni intervista si è aperta con alcune domande semplici, mentre i riferimenti espliciti alle opinioni sono state richiesti nella seconda parte degli scambi. Nello specifico, si è cercato di mettere a proprio agio le interlocutrici, chiedendo loro quale fosse stato il percorso che le ha condotte a diventare insegnanti, quesito che ha consentito di raccogliere anche informazioni relativamente alla loro formazione e alla durata del loro servizio, sia in generale che in particolare nella scuola corrente. In questo modo, si sono invitate le insegnanti a parlare di qualcosa che solo loro conoscono dettagliatamente, permettendo a chi scrive ed ha condotto le interviste di creare un contatto, dimostrando attenzione ed interesse per la singola storia personale. Solo in due casi la risposta è stata secca, diretta e priva di dettagli, rivelando un certo disagio delle interlocutrici, che, ad ogni modo, si è andato sciogliendo nel prosieguo del colloquio. Le domande successive, sono state pensate per introdurre la tematica interculturale e convogliare gradualmente lo scambio verso le domande centrali: infatti, la domanda diretta "*Venendo al tema dell'interculturalità, ha sempre avuto bambini stranieri in classe?*" è piuttosto neutra e chiede conto di una situazione reale, sulla quale non è necessario esprimere la propria opinione. Non è così per quanto riguarda "*Ha visto un'evoluzione nel tempo del lavoro dell'insegnante?*", anche se è stata lasciata libera scelta alle intervistate di tenere il discorso su un piano generale, ad esempio senza scendere troppo nel dettaglio o riferendosi a situazioni che non le vedono protagoniste. Un ulteriore passo verso le esperienze e le concezioni si compie con la richiesta delle parole positive e negative: prima delle interviste pilota, di cui daremo ampiamente conto nel prossimo paragrafo, questa richiesta avveniva verso la fine del colloquio, ma ci si è resi conto che i termini selezionati dalle partecipanti erano quelli che nel corso della conversazione emergevano più spesso e, quindi, per cercare di rendere la domanda maggiormente efficace e la risposta non solo una mera ripetizione di quanto già sostenuto, si è convenuto di anticiparla, riscontrando, come si considererà approfonditamente nella sezione riservata all'analisi dei risultati, una lieve variabilità.

Invece, nelle intenzioni (come appureremo più in là, pienamente rispettate) le domande successive volevano riferirsi direttamente al cuore delle domande di ricerca. Difatti, la richiesta di esperienze positive e negative legate al tema interculturale vantava molteplici scopi: innanzi tutto, quello di indagare nello specifico le concezioni delle insegnanti rispetto a quali siano le pratiche interculturali

adottate a scuola, a quali diversità esse vengano indirizzate e, quindi, quali possano essere definite efficaci o riuscite e quali, invece, no. Si rinvia, come in precedenza, ai paragrafi relativi all'analisi dei dati per avere misura della ricchezza di informazioni raccolta con queste due sole, proficue domande. Successivamente, tre domande indirette che consentono alla persona di rispondere in modo da non sentirsi troppo esposta, 'apportando comunque informazioni importanti relative alla propria esperienza' e, di conseguenza, attinenti alle concezioni, dal momento che risulta del tutto centrale che cosa un'insegnante risponde a questioni come '*quali sono le maggiori difficoltà degli alunni stranieri?*' o attinenti a quelle '*delle famiglie straniere nel seguire il percorso scolastico del loro bambino/della loro bambina*' o, ancora, rispettivamente alle '*reali difficoltà di un'insegnante che lavora in una classe multiculturale*'.

Le ultime cinque domande, invece, sono nuovamente dirette e chiedono, nello specifico, la posizione della persona. Sono introdotte da un quesito che già nel suo incipit, '*venendo alle sue classi*', rende l'idea di un leggero stacco da una dimensione indeterminata ad una situazione specifica, portando l'interrogato a concentrarsi sul qui ed ora. Inoltre, esso è stato redatto volutamente in modo molto generale per riscontrare quale senso venisse dato all'espressione '*situazione interculturale delle sue classi*'. Il finale dell'intervista mira ad approfondire le concezioni degli insegnanti relativamente agli aspetti pratico-normativi concernenti le progettualità interculturali: per questo, vengono richiesti, nell'ordine, gli obiettivi, le attività ritenute efficaci in questa direzione e le necessità. Un'ultima domanda ha interrogato i partecipanti rispetto all'attualità: all'epoca delle interviste, svolte tra marzo e giugno del 2016, i fatti assurti alle cronache riguardavano gli sbarchi e i naufragi nel canale di Sicilia e il paventato muro al Brennero, al confine con l'Austria.

3. Pilota

«Saper effettuare una buona intervista qualitativa è un'arte difficile» sostiene Corbetta (2015, p. 121) e noi non possiamo che essere d'accordo: se, come è stato considerato in precedenza, l'intervista è definibile come una interazione sociale tra intervistato ed intervistatore, è inevitabile che il tipo di relazione che si instaura tra i due influenzi la buona riuscita dello stesso scambio. Milani e Pegoraro nel descrivere tale rapporto, pongono in luce come esso sia non occasionale ed asimmetrico, ma, allo stesso tempo, anche il fatto che debba essere caratterizzato da autenticità (2011, p. 16), poiché «l'intervista viene «costruita» assieme da intervistatore ed intervistato, ed il suo esito dipende largamente dal legame empatico che si è venuto instaurando fra i due interlocutori» (Corbetta, 2015, pp. 121-123). Considerando il fatto che, secondo lo stesso autore, il condurre in prima persona le interviste semi-strutturate costituisce una regola da un lato e dall'altro che chi scrive ed ha rivestito il ruolo di intervistatrice non poteva vantare molta esperienza in questo campo, si è reso necessario svolgere alcune interviste pilota. Queste ultime si sono rivelate un'utile palestra per porre attenzione alla preparazione e allo sviluppo di alcuni aspetti fondamentali nella gestione degli scambi. Infatti,

«entrare in punta di piedi nella realtà dell'altro, facilitando in parte l'abbassamento delle resistenze che possono essere presenti [...] quali diffidenze, titubanze nel mettersi in gioco, paura del giudizio» (Milani & Pegoraro, 2011, p. 39) rivestiva, a nostro avviso, un'importanza fondamentale per poter accedere alle esperienze, ma, soprattutto, alle concezioni delle insegnanti. Inoltre, lo svolgere dei *pre-test* ha avuto anche il vantaggio di poter valutare l'efficacia delle domande in due direzioni: la prima relativa alla comprensione delle domande stesse da parte degli interlocutori, ovvero abbiamo voluto saggiare se gli interrogativi risultavano chiedere ciò che effettivamente era nostra intenzione domandare. La seconda direzione, invece, riguarda la successione con cui le domande sono state ordinate: come anticipato, sebbene non sia stato seguito in modo rigido e pedissequo, abbiamo preferito delineare una traccia per cercare di porre le persone a proprio agio e, in questo senso, le interviste esplorative si sono rivelate utili al fine di analizzare le 'reazioni degli intervistati agli stimoli proposti' (Milani & Pegoraro, 2011, p. 42). Inoltre, abbiamo condotto queste "prove" anche per avere delle indicazioni rispetto al tempo necessario e per avere un primo saggio di quali potessero essere le risposte, al fine di iniziare il ragionamento sulla possibile codifica e sull'impianto di analisi.

Per tutti questi motivi, le interviste pilota sono state videoregistrate ed hanno coinvolto 6 persone: le prime 2 sono insegnanti con esperienza di ricerca, per cui si è avuto modo di avere un confronto e di chiedere feedback e consigli rispetto alla conduzione, mentre le altre 4 hanno rispecchiato le caratteristiche del campione: si è trattato, ovvero, di insegnanti in servizio mai incontrate prima dall'intervistatrice. I video sono, poi, stati visionati criticamente da chi scrive e dal dottor Agostinetto, il quale, di volta in volta, ha fornito suggerimenti ed osservazioni per il miglioramento della conduzione. In particolare, sono valutati adeguati il monitoraggio continuo dell'altrui e della propria comunicazione non verbale per non apparire giudicanti e il consapevole ascolto attivo, mentre le indicazioni sono state principalmente focalizzate sulla necessità di intervenire maggiormente parafrasando, verbalizzando ed incoraggiando l'altro ad esprimersi per esplorare le tematiche in profondità (Milani & Pegoraro, 2011, p. 58).

Inoltre, grazie alle interviste esplorative, si è avuto modo di constatare la necessità di anticipare la domanda relativa alle parole positive e a quelle negative con le quali si è chiesto alle insegnanti di definire la loro esperienza con la diversità culturale e si è appurato che quella relativa ai punti di forza personali in 3 casi ha destato un comportamento non verbale e un'indecisione nella risposta sintomi di inequivocabile imbarazzo da parte delle intervistate, per cui si è preferito tralasciarla, dal momento che nelle intenzioni doveva contribuire a creare un clima confortevole. L'indicazione temporale raccolta successivamente si è rivelata non del tutto attendibile, poiché le "prove" sono durate al massimo 40 minuti ed invece, come vedremo nel prosieguo della trattazione, molte interviste sono andate ben oltre l'ora. Per quanto concerne, infine, la codifica in particolare e l'analisi in generale, si può affermare che si è trattato di un primo e poco significativo tentativo di inquadramento dei possibili codici bottom up, impianto che in seguito ha subito profonde e radicali modifiche.

4. I partecipanti

Come evidenziato, sebbene la decisione di coinvolgere insegnanti in servizio abbia comportato da principio non poche difficoltà, il numero che compone il campione di docenti partecipanti alla prima sezione della ricerca è andato ben oltre le aspettative, denotando interesse e coinvolgimento crescenti. In più, sottolineando ancora che i contatti con le scuole sono iniziati a metà del mese di febbraio 2016, dobbiamo segnalare che, con il rientro a scuola dopo la pausa estiva, si è registrata la partecipazione di 5 insegnanti in più rispetto alle adesioni raccolte fino a giugno. Le stesse interessate hanno dichiarato informalmente di essere state attratte dalla prospettiva di un accompagnamento in un percorso formativo in merito alle tematiche interculturali caratterizzato per essere fortemente legato al contesto e dedicato ad un gruppo contenuto che, invece, non avevano soppesato in un primo momento.

Come anticipato, dobbiamo necessariamente definire ‘di convenienza’ il campione qui considerato, in quanto abbiamo reclutato docenti che volontariamente hanno messo a disposizione il loro tempo per venire intervistati: si tratta di 45 insegnanti in servizio e di ruolo senza distinzione di area disciplinare, di cui 3 con l’incarico per il sostegno. Dedichiamo una breve, ma necessaria, parentesi per puntualizzare che al di là di questa unica precisazione non abbiamo intenzionalmente voluto porre alcuna differenza in nessuna parte della ricerca tra insegnanti in servizio su posto comune e insegnanti per il sostegno, in quanto, d’accordo con Ianes (2015), riteniamo che in classe si trovino solo docenti “serie A”, dal momento che le responsabilità e i compiti che comporta il farsi carico dell’intera classe devono venire condivise in teoria, come in pratica.

L’età dei partecipanti al momento dell’intervista era compresa tra i 28 e i 63 anni e si è trattato di docenti nati e cresciuti in Italia e di sesso femminile, ad esclusione di un solo maschio. Rispetto all’Istituto comprensivo di appartenenza, richiamando la codifica introdotta nei paragrafi 7.1.1 e 7.1.2, è possibile suddividere gli insegnanti come segue:

| CODICE ISTITUTO | CODICE SCUOLA | NUMERO INSEGNANTI |
|-----------------|---------------|-------------------|
| $\alpha = 11$ | A | 5 |
| | B | 3 |
| | C | 2 |
| | D | 1 |
| $\beta = 10$ | E | 3 |
| | F | 1 |
| | G | 7 |

| | | |
|---------------|---|----|
| $\gamma = 15$ | I | 1 |
| | H | 11 |
| | L | 3 |
| $\delta = 9$ | M | 8 |
| | N | 1 |

Dalla ripartizione si evince un dettaglio interessante: infatti è possibile notare che le adesioni per Istituto Comprensivo risultano omogenee, mentre, se si considera il numero di insegnanti coinvolti per singola scuola, si constata che vi sono plessi della stessa istituzione in cui la partecipazione è stata molto più alta che in altri e ciò è particolarmente evidente per gli Istituti β , γ e δ . Le motivazioni di tale suddivisione sono con ogni probabilità legate a due fattori: dato che tra i diversi plessi di β e γ riscontriamo una sostanziale omogeneità di utenza di origine straniera, il primo è, plausibilmente, il maggior interesse alla tematica interculturale da parte di insegnanti che hanno alle spalle un lungo percorso di lavoro insieme, come del resto è emerso dalle relative interviste. Differentemente, il confronto delle scuole M e N dell'Istituto δ è da farsi proprio rispetto al numero di studenti stranieri che frequenta le due scuole: come già descritto, l'Istituto δ si caratterizza per la grande incongruità legata alle caratteristiche socio-economiche dell'utenza dei due plessi e, quindi, ragionevolmente, la numerosa adesione degli insegnanti della scuola M è da ricercarsi nella necessità di risolvere delle problematiche cogenti, come conferma il racconto dei docenti. Inversamente, la maggior regolarità che si riscontra nella partecipazione degli insegnanti dell'Istituto α è, con ogni probabilità, è dovuta proprio al fatto che le tre scuole sono inserite in contesti periferici in cui le peculiarità sono analoghe.

5. Somministrazione dell'intervista

Affrontati questi aspetti preparatori, è ora tempo di entrare nel vivo della somministrazione delle interviste: tenendo conto delle differenze rispetto al reclutamento intercorse tra i diversi Istituti comprensivi possiamo riscontrare solo una parziale regolarità rispetto alle spiegazioni preliminari (Corbetta, 2015, p. 86) fornite alle insegnanti. Per questo, soprattutto nel caso dei docenti in servizio negli Istituti β e γ abbiamo ritenuto conveniente ed appropriato dedicare un'introduzione per delineare nel dettaglio i diversi *step* della ricerca e per tutti i partecipanti abbiamo avuto cura di rispondere prontamente a tutte le richieste di chiarimento. Questo momento, che vorremmo definire di avvio, si è avuto durante la prima parte dell'appuntamento individuale dedicato all'intervista, occasione che abbiamo colto anche per far firmare agli insegnanti il modulo per il trattamento dei dati personali in cui viene garantito l'anonimato e per provvedere ad eventuali delucidazioni sollecitate. Si è trattato di una fase in cui non abbiamo voluto per nulla apparire frettolosi, bensì estremamente disponibili ed accoglienti per vincere eventuali apprensioni e porre solide basi di fiducia in vista del prosieguo

dell'incontro in particolare e della stessa ricerca in generale. È importante segnalare che questa prima parte dei colloqui non è stata registrata e trascritta e, quindi, non rientra nel computo della durata delle interviste, relativa, appunto, alla porzione dell'incontro dedicata alle domande della traccia e alle relative risposte. Come accennato, le interviste sono state integralmente registrate e relativamente alla loro lunghezza, a cui abbiamo accennato anche durante la trattazione relativa alla conduzione delle prove al paragrafo 7.2.3, possiamo riferire che le conversazioni prese in considerazione dal processo empirico sono durate in media sensibilmente di più di quelle pilota. Riteniamo che, in parte, questo sia dovuto anche alla precisa volontà di andare in profondità attraverso l'incalzante, ma cortese, richiesta di esempi nel momento in cui venivano espresse affermazioni generali e al tentativo di dare seguito ai suggerimenti del supervisore a seguito della visione delle interviste pilota.

Per quanto concerne il *setting* in cui le conversazioni si sono svolte, invece, dobbiamo riportare una sola eccezione alla totale uniformità: in tutti i casi, meno uno, abbiamo incontrato le insegnanti a scuola, talvolta approfittando di qualche ora "buca" tra una lezione e l'altra o, più spesso, incontrandoci a margine dell'orario di servizio. In una sola occasione, notato il disagio dell'insegnante a causa del continuo passaggio di colleghi, abbiamo proposto di spostarci con l'intenzione di richiedere un'aula libera o uno spazio tranquillo, mentre l'intervistata ha preferito addirittura uscire da scuola e rispondere alle domande nel vicino parco. Al di là di questa situazione, ogni qual volta è stato possibile, abbiamo preferito sederci di fianco e non di fronte all'insegnante per cercare di rendere le circostanze meno formali e più confidenziali, tentando di prevalere così sull'imbarazzo spesso creato dal registratore, strumento indispensabile per non perdere dettagli della conversazione e mantenere una modalità di ascolto attivo. Abbiamo avuto cura di avere a portata di mano la traccia delle interviste, un foglio bianco ed una penna qualora si fosse reso necessario evitare di guardare direttamente la persona in un momento di indecisione, dimostrando comunque di avere interesse per la conversazione.

6. Verso l'analisi

Nel procedere con l'analisi abbiamo seguito la struttura del lavoro proposta da Milani e Pegoraro (2011) e, similmente, nella trattazione abbiamo deciso di ripercorrere le fasi che hanno composto il lavoro: trascrizione, codifica, controllo intersoggettivo, analisi e presentazione dei dati.

Il primo momento è stato dedicato alla trascrizione *verbatim* delle registrazioni su file word: si è trattato di un passaggio che ha richiesto diverso tempo e dedizione, in quanto abbiamo cercato di essere il più possibile fedeli a quanto espresso dagli intervistati. Infatti, come è possibile notare dalle interviste in allegato, abbiamo convertito le conversazioni in scrittura in modo integrale, non solo parola per parola ma anche tentando di riportare pause, indecisioni, esclamazioni, risate al fine di preservare inalterati gli scambi. Questo lavoro ci ha consentito di permeare ancor più i dati e di approfondire la riflessione su di essi, dal momento che abbiamo avuto modo non solo di ascoltare le interviste durante la conduzione, ma anche, e soprattutto, di riprenderle nel dettaglio attraverso la sbobinatura. Per una più

agevole lettura delle trascrizioni in allegato o dei frammenti che verranno inseriti nel prosieguo del testo, precisiamo alcuni criteri di trascrizione: con “I” abbiamo introdotto gli interventi dell’intervistatrice e con “M” quelli della maestra o del maestro, mentre tra parentesi abbiamo indicato quegli aspetti attinenti alla dimensione non verbale del dialogo.

7. Ragioni e caratteristiche del sistema di codifica

Il passo successivo è dato dalla codifica, definita come «la lettura e la suddivisione dell’intero corpus delle trascrizioni delle interviste in nuclei tematici (segmentazione del testo)» (Milani & Pegoraro, 2001, p. 75): in realtà, per un circoscritto periodo abbiamo sovrapposto trascrizione e codifica per avere più tempo per riflettere, trasformare e migliorare il sistema di analisi improntato. Si è trattato, infatti, di un vero e proprio processo: non useremo, in questo caso, la metafora legata all’edificare, in quanto richiama l’atto di costruire partendo dal basso e mal si addice ai criteri che abbiamo utilizzato. Ci riferiremo, invece, alla composizione come viene intesa in ambito fotografico: più precisamente, essa attiene a come il fotografo decide di pianificare lo scatto allo scopo di ottenere un risultato quanto più congruente alle sue intenzioni comunicative. Invero, sebbene il senso comune voglia la fotografia una forma espressiva legata alla fortuna di cogliere un fuggevole istante significativo, in realtà molto è determinato dallo studio approfondito e poco è lasciato al caso: campo, piani di profondità, prospettiva e regola dei terzi possono venire seguiti pedissequamente o del tutto ignorati, ma il fotografo non può certo esimersi dal conoscere e considerare le regole che li spiegano al fine di organizzare gli oggetti in modo eloquente. Similmente, al fine di rendere espressivi gli elementi raccolti con le interviste, abbiamo deciso di non avvalerci unicamente di un approccio *bottom up*, ma abbiamo anche definito *top down* alcuni temi da indagare già con le scelte relative alla costruzione della traccia e con la selezione delle singole domande, aspetti che derivano logicamente dai problemi, dalle domande e dagli obiettivi che fondano la presente ricerca.

L’attività di codifica ha come fine il costituire un catalogo organizzato delle tematiche più o meno evidenti nelle trascrizioni «in modo analitico e descrittivo» (Milani & Pegoraro, 2001, p. 77): quindi, perché gli argomenti frequenti potessero essere facilmente organizzati e, di conseguenza, gestiti, abbiamo selezionato delle porzioni di testo e le abbiamo etichettate con dei codici specifici che abbiamo successivamente ordinato in un sistema di senso, formato da gruppi di codici. Come anticipato, si è trattato di un vero e proprio procedimento evolutivo: come suggeriscono Milani e Pegoraro (2011, p. 76), siamo partiti delineando una prima classificazione attraverso delle descrizioni utili a suddividere in nuclei i diversi segmenti delle interviste. Questa operazione si è svolta, inizialmente, in base agli argomenti individuati a partire dalla traccia, ma in poco tempo si è resa necessaria la loro integrazione con altre etichette, emergenti dai «nuovi temi provenienti dal racconto inedito dell’intervistato» (p. 76). Questo principalmente perché i codici determinati dalle domande dell’intervista risultavano decisamente generici e poco adatti a descrivere in modo sintetico ma esaustivo

il contenuto degli estratti per cui erano state creati. La vera chiave di volta si è avuta nel momento in cui abbiamo realizzato la loro natura descrittiva più ampia: ciò ha comportato il trasferimento delle etichette derivanti dalla traccia dell'intervista ad un livello differente nella struttura del sistema di codifica, costituendo la maggior parte delle famiglie descrittive, mentre le etichette *bottom up* sono state collocate tra i semplici codici, come si evince dall'esemplificazione proposta nella rappresentazione alla figura 51:

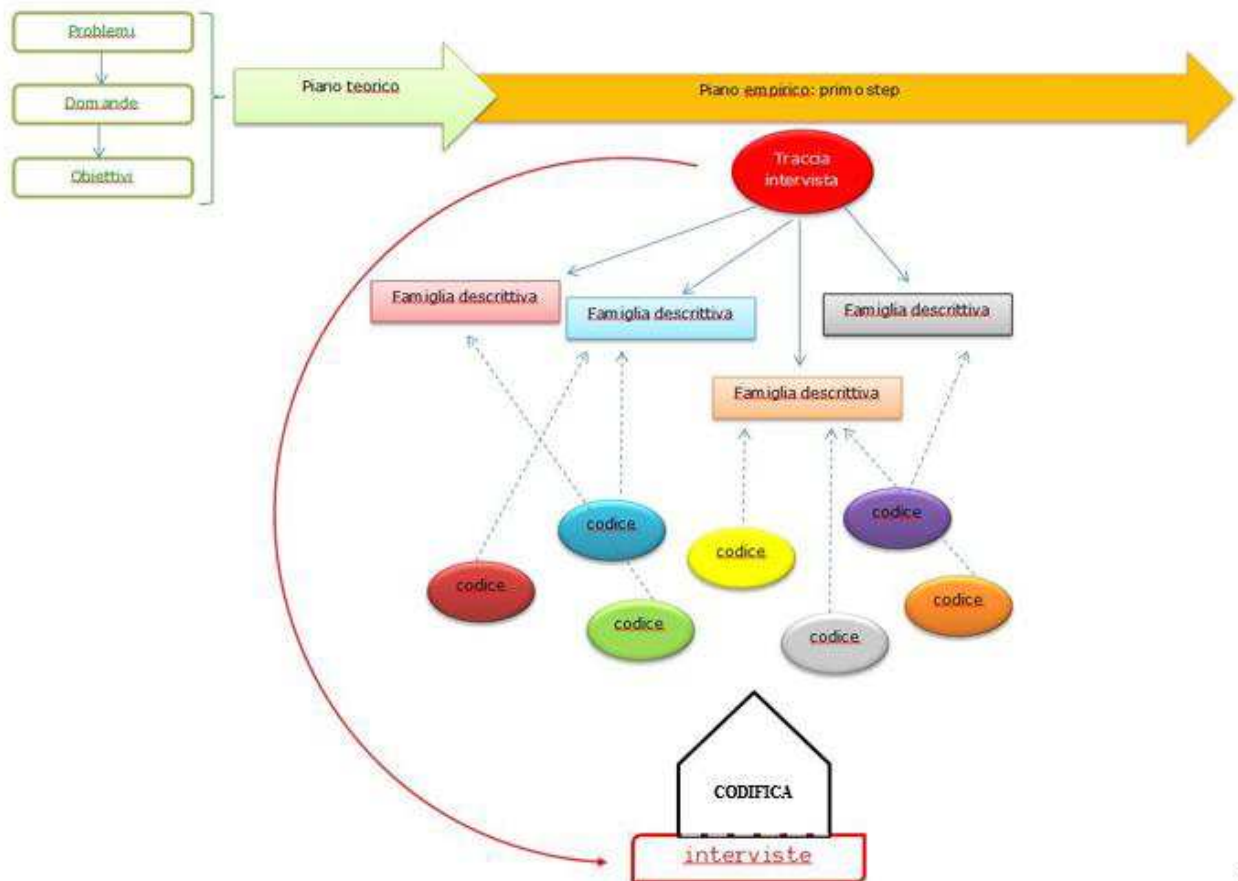


Figura 51: la codifica

In altre parole, via via che la codifica ha riguardato sempre più trascrizioni e la riflessione in merito si è affinata, la sua stessa conformazione e le sue relative stratificazioni si sono sempre meglio specificate e precisate, andando a determinare una struttura complessa composta di nuclei, dati dalle famiglie descrittive identificate a priori dalle domande dell'intervista, e di sotto-nuclei, emersi a posteriori dall'approfondita lettura degli inediti degli intervistati. Concludendo, come si evince dalla tabella, nel congegnare il sistema di codifica abbiamo spesso posizionato gli argomenti individuati a priori tra le famiglie descrittive, mentre dall'approfondita lettura delle trascrizioni sono emersi principalmente i codici che ne tratteggiano il contenuto specifico.

| # | DOMANDE | FAMIGLIE DESCRITTIVE TOP-DOWN |
|-----|--|---|
| 1. | Qual è il percorso che l'ha portata ad essere insegnante? Perché fa l'insegnante? Quali sono i suoi punti di forza? | Non rilevante ai fini della codifica |
| 2. | Venendo al tema dell'intercultura, ha sempre avuto bambini stranieri in classe? Ha visto un'evoluzione nel tempo del lavoro dell'insegnante? | |
| 3. | Mi può dire 3 parole positive e 3 parole negative per definire la sua esperienza di insegnante con la diversità culturale? | Parola positiva Parola negativa |
| 4. | Se dovesse pensare alla sua carriera, le vengono in mente attività o progetti particolarmente riusciti? Quali sono stati gli aspetti che hanno permesso di farne un'esperienza riuscita? Qual era la situazione iniziale? Quali sono state le difficoltà incontrate? Come sono state risolte? Chi è stato coinvolto? | Attenzioni insegnamento setting multiculturale |
| 5. | Invece, sempre facendo riferimento alla sua carriera, se dovesse pensare a delle esperienze negative? Ci sono state delle occasioni in cui, nonostante tutto, non è andata bene? Quali sono i motivi che non hanno permesso un buon clima, la soluzione del problema? Qual era la situazione di partenza? Quali sono state le difficoltà incontrate? Come si è pensato di affrontarle? Chi è stato coinvolto? | Attenzioni insegnamento setting multiculturale |
| 6. | Quali pensa siano le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero a scuola? | Difficoltà alunni stranieri |
| 7. | Quali pensa siano le maggiori difficoltà che può avere la famiglia nel seguire il bambino? | Difficoltà famiglie |
| 8. | Quali sono le reali difficoltà che un insegnante incontra quando ha dei bambini stranieri in classe? | Difficoltà insegnante |
| 9. | Quanti sono gli alunni stranieri che ha in classe/ che ci sono a scuola? | |
| 10. | Venendo alle sue classi, qual è la situazione per quanto riguarda l'intercultura? | |
| 11. | Secondo lei, quali sono gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola? | Obiettivi intercultura |
| 12. | Quindi, quali sono, secondo lei, le cose concrete, le attività che funzionano meglio? | Attività efficaci intercultura |
| 13. | Che cosa serve ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale? | Necessità intercultura |
| 14. | Che cosa pensa dei recenti fatti di cronaca (gli sbarchi, la rotta balcanica, il Brennero)? | Analisi Attualità |
| 15. | C'è qualcos'altro che le farebbe piacere aggiungere? Qualcosa di cui è importante tener conto durante la ricerca o che ha piacere emergesse dalla sua intervista? | |

La fase di codifica si caratterizza anche per un'ulteriore peculiarità che deriva direttamente dalla definizione dei problemi, delle domande e degli obiettivi della ricerca stessa e concerne, come illustrato in precedenza, il delicato passaggio tra teoria e pratica in educazione: infatti, uno dei propositi dell'intero studio e, in particolare, sotteso anche alla scelta di utilizzare una triangolazione, riguarda l'indagare la coerenza tra quanto gli insegnati dichiarano in astratto e quanto poi traducono effettivamente in azione. Nello specifico dello strumento di indagine qui preso in considerazione, questo si sostanzia nel considerare la coerenza delle affermazioni degli insegnanti: difatti, nel corso delle interviste abbiamo dedicato particolare attenzione alla costante richiesta di esempi legati alle esperienze dei partecipanti e ciò ha condotto ad una necessaria corrispondenza anche a livello di codifica, prima, e di analisi, poi. Se, come abbiamo poc'anzi cercato di evidenziare, «il senso del singolo codice, e la funzione che svolge [...] nella nostra analisi, va “costruito” volta per volta in base agli obiettivi dell'indagine ed ai nostri interessi» (Vardanega, 2008, p. 47), ne consegue la nostra ferma intenzione di rilevare e far risaltare la diversa natura delle asserzioni degli intervistati. Pertanto, ogni codice è rintracciabile con due criteri differenti: quando l'affermazione è risultata catalogabile come astratta, poiché non si rintracciavano riferimenti a esperienze concrete, accanto alla dicitura

dell'etichetta abbiamo posizionato una A, diversamente se la citazione riportava un esempio tangibile e un ancoraggio ad una situazione realmente accaduta, accanto alla dicitura del codice abbiamo aggiunto una P. In questo modo, la struttura del nostro sistema di codifica si è sostanziato come abbiamo cercato di rappresentare graficamente nella figura 52:

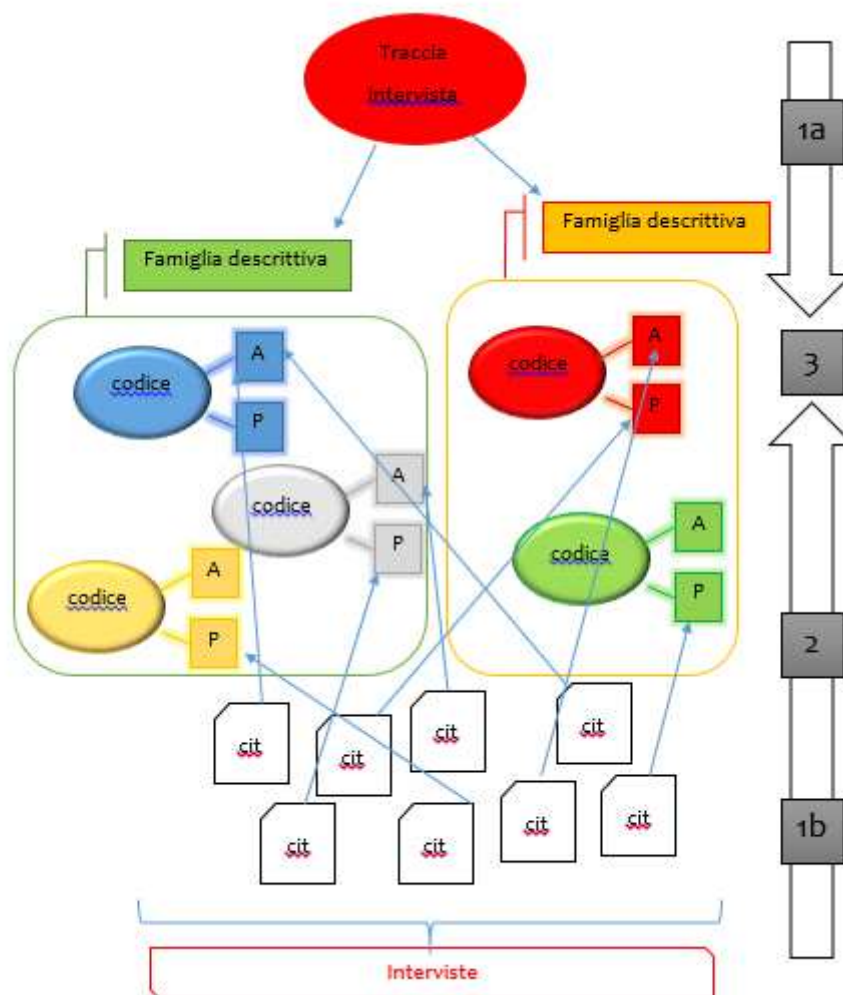


Figura 52: il sistema di codifica

Quindi, ricostruendo il processo di codifica, all'interno delle interviste degli insenanti abbiamo selezionato delle citazioni significative (1b) e le abbiamo codificate (2) con delle etichette che ne esplicitassero allo stesso tempo in modo riassuntivo ed esaustivo il contenuto, specificando anche il riferimento astratto (A) o relativo alla pratica (P). Infine, i diversi codici attinenti ad argomenti analoghi sono stati riuniti in insiemi (3), chiamati famiglie descrittive e definiti a partire dalla traccia dell'intervista stessa (1a). Per quanto concerne l'analisi dei risultati, si rinvia alle prossime righe.

8. L'utilizzo degli strumenti per la codifica.

Stabiliti i parametri di codifica, abbiamo creato un nostro protocollo operativo per procedere il più possibile in modo sistematico, giustificato e controllabile. Esso si compone di quattro *step* principali: per prima cosa abbiamo lavorato sulle trascrizioni in formato *word* applicando quella che Milani e Pegoraro (2011) chiamano *analisi fatta a mano* al fine di selezionare i passaggi di testo significativi. In merito, Chiarolanza e De Gregorio nel loro *Analisi dei processi psico-sociali* avanzano tre soluzioni per distinguere le porzioni significative (pp. 33-35): facendo riferimento a quanto sostenuto da Charmaz (1995) è possibile codificare il testo *line by line*, indipendentemente dalla rilevanza dei contenuti, oppure, seguendo le indicazioni di Van Dijk (1985) si può procedere evidenziando i *costrutti di episodio*, definiti come «l'insieme di sequenze coerenti a partire da enunciati discorsivi» (p. 34). Per quanto concerne la nostra codifica, abbiamo preferito la terza modalità, che, invece, fa riferimento a quanto affermato da Silverman (2005) e che corrisponde alla *sequenza di eventi*:

«si tratta di un'opzione in cui viene applicato un codice a prescindere dalle dimensioni dell'estratto di testo selezionato – riga vs paragrafo – e dalla saturazione dei contenuti. Il tema narrativo viene identificato dal ricercatore in riferimento alla sua natura di nucleo concettuale in sé e per sé concluso. Infatti, ogni tema può essere sviluppato per diversi paragrafi, oppure può essere rappresentato da una sola parola» (*ibidem*).

In altri termini, abbiamo codificato porzioni variabili di enunciati utilizzando la funzione *commenti* di *word* e seguendo il criterio della salienza, ovvero ogni qual volta quanto espresso dagli insegnanti si è rivelato denso di significato in relazione ai nostri obiettivi di ricerca. Di seguito proponiamo un'immagine (*fig. 53*) utile a diversi scopi: si tratta innanzi tutto di un esempio del lavoro in *word*, che però ha anche il vantaggio di fungere da dimostrazione della diversa estensione che le porzioni di testo selezionate assumono nel nostro lavoro:

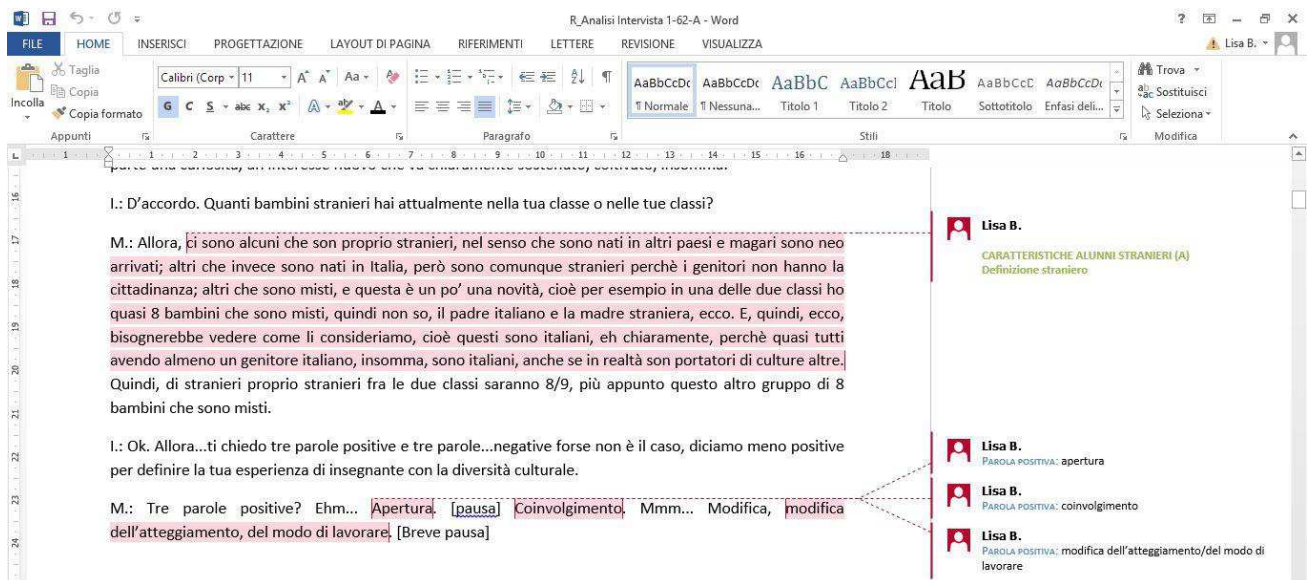


Figura 53: esempio di lavoro in word

Il passaggio dalla prima alla seconda fase del protocollo operativo ha avuto il pregio di essere da un lato un controllo della codifica effettuata e dall'altro un momento di ulteriore riflessione sui dati stessi: infatti, al termine del lavoro *sui file word* abbiamo riportato in Atlas.ti le trascrizioni e le relative etichette. Infatti, per la codifica e l'analisi delle interviste ci siamo avvalsi del software Atlas.ti: si tratta di un programma utile al lavoro interpretativo dei ricercatori impegnati nell'analisi qualitativa dei materiali ricavati da interviste, osservazioni e filmati. Nello specifico della nostra ricerca abbiamo utilizzato questo software per «dipanare efficacemente la complessità degli elementi raccolti» durante i colloqui con le insegnanti (Agostinetto & Bugno, 2017, p. 38).

In un primo momento, momento il lavoro sul testo non si è diversificato molto da quello svolto attraverso il programma di videoscrittura (*fig.54*): inoltre, aggiungiamo che questo processo ha sicuramente implicato un aggiuntivo utilizzo di tempo, ma siamo certi di poter asserire che non si è trattato di uno spreco, dal momento che l'esito è stato quello di affinare la codifica stessa e di aumentare l'accuratezza con cui i dati sono stati trattati.

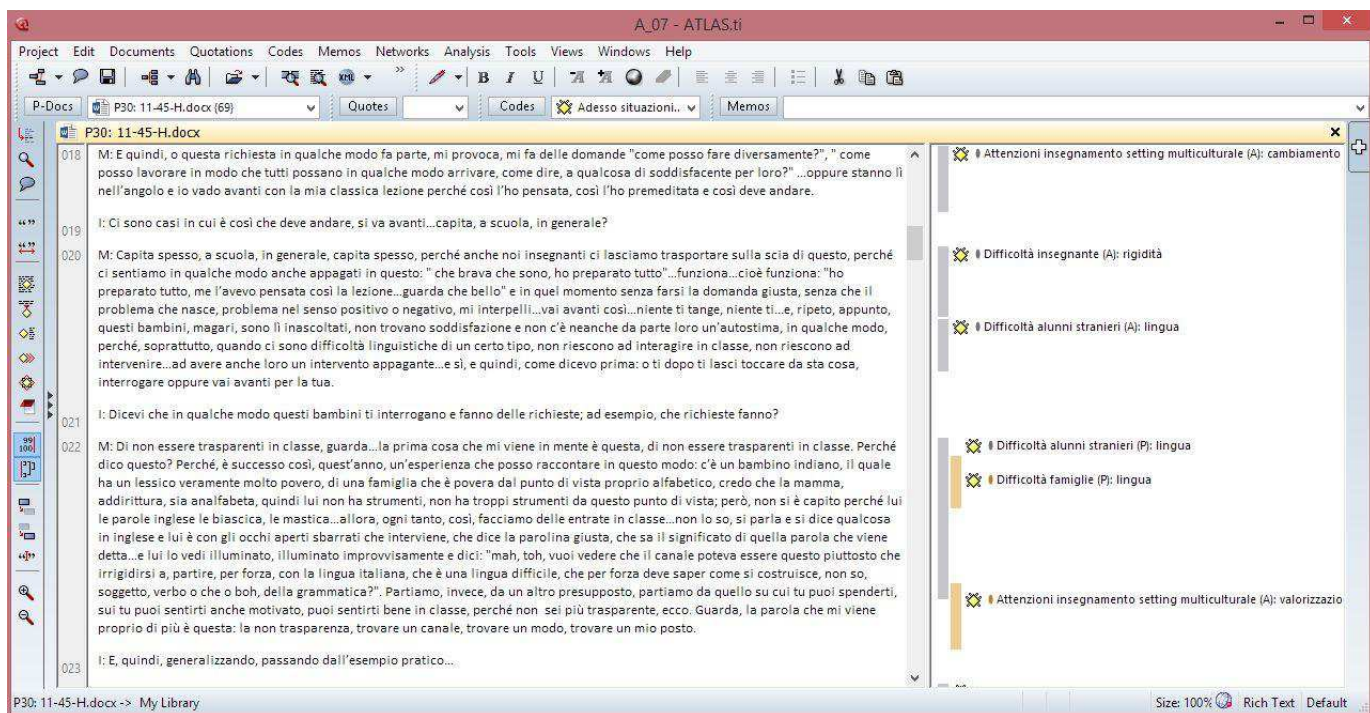


Figura 54: esempio di lavoro in Atlas.ti

Il lavoro a livello testuale ha permesso di «comporre un quadro delle informazioni ricorrenti individuate e identificare una loro struttura di senso sottostante» (Milani & Pegoraro, 2011, p. 76), aspetti che sono stati oggetto del terzo momento della sequenza operativa. In questo *step*, infatti, abbiamo provveduto al controllo intersoggettivo e a quello relativo alla coerenza interna: vale a dire che, grazie alle funzionalità del *software*, abbiamo estrapolato le *quotation* relative ad ogni codice e ne abbiamo valutato la congruenza rispetto al significato degli altri estratti appartenenti alla categoria e che ci siamo avvalsi dell'aiuto e del sostegno di chi ha seguito nella ricerca. Torneremo a breve su questo punto, perché abbiamo utilizzato il comando *all codes with quotations in due modi*: qui vogliamo sottolineare questa funzionalità di Atlas.ti perché consente di estrapolare la lista dei codici a cui si può facilmente abbinare la loro frequenza⁵⁴ e di creare relazioni tra categorie e tra documenti, la cui organizzazione è anche elaborabile in forma grafica, poiché è possibile transitare dal lavoro a livello testuale a quello concettuale. Approfondiremo questi aspetti nei paragrafi relativi alla presentazione dei dati, qui vogliamo soffermarci brevemente sul doppio e contemporaneo utilizzo che abbiamo fatto del *software*: qualitativo e quantitativo. Richiamando il sistema di codifica che abbiamo esposto precedentemente, vogliamo evidenziare che se per quel che riguarda il contenuto relativo alle varie categorie abbiamo considerato qualitativamente quanto riportato dagli insegnanti, mentre per quanto concerne le attribuzioni di A (astratto) e P (pratiche) abbiamo vagliato il loro peso in modo quantitativo.

Queste prime tre fasi si sono caratterizzate per un andirivieni costruttivo e flessibile che ha consentito di modificare, trasformare e rivedere i codici, fino alla loro conferma finale, quando l'attenzione si è via via spostata sulle possibili relazioni e connessioni instaurabili tra le diverse famiglie descrittive. Considerando quest'ultimo punto, abbiamo realizzato uno schema grafico che ci consente di intersecare i diversi stadi del protocollo operativo con quelli relativi alla codifica.

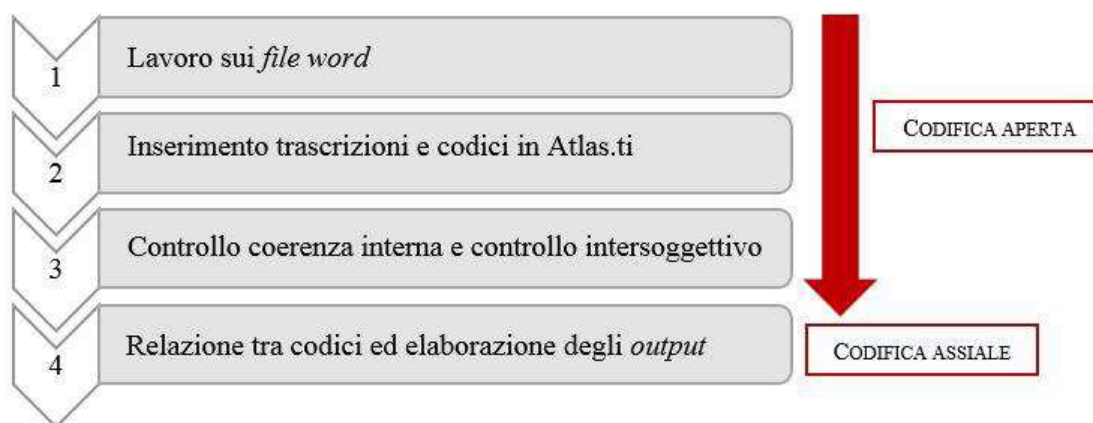


Figura 55: processo di codifica

Date le chiare premesse epistemologiche dobbiamo precisare che, sebbene la nostra ricerca non assuma le caratteristiche della *Grounded Theory* e quindi non ci siamo dedicati alla ricerca di una *core category*, abbiamo tuttavia trovato utile nella nostra schematizzazione prendere in prestito la dicitura e la definizione di Strauss e Corbin (1990) relative alla distinzione tra

- *codifica aperta*, che consiste nel «sviluppare un sistema di categorie aperto allo scopo di dare un senso a un materiale scarsamente o per nulla strutturato» (Chiarolanza & De Gregorio, 2011, p. 21).
- *codifica assiale*, durante la quale «si sviluppano e si perfezionano le categorie; si individuano le relazioni tra le categorie» (*ibidem*).

Come si evince dalla *figura 55*, il quarto ed ultimo momento è stato quello dedicato all'elaborazione degli output, esporremo nella sezione riservata all'analisi dei dati. Prima di procedere alla presentazione dei risultati, vogliamo proporre un ulteriore approfondimento in cui prendiamo in considerazione le domande di ricerca e le coniughiamo con gli specifici passaggi che abbiamo svolto per l'elaborazione e lo studio dei dati che sono derivati dalle interviste: come anticipato nel capitolo relativo al disegno della ricerca, l'indubbio vantaggio di partecipare a conferenze tematiche ed incontrare altri ricercatori è quello di potersi confrontare non solo sugli oggetti di studio, ma anche sui

processi di analisi dei dati. Proprio in una di queste occasioni ci è stato consigliato un articolo⁵⁵ nel quale veniva riportato il processo sotteso all'analisi dei dati e che abbiamo ritenuto particolarmente efficace e preso da spunto per la nostra specifica configurazione: nel capitolo relativo al disegno della ricerca, abbiamo inserito la versione relativa alla ricerca nel suo insieme, di seguito offriamo e commentiamo il particolare relativo alla successione del lavoro sulle interviste agli insegnanti:

⁵⁵ Si consideri il capitolo 5

| Domande di ricerca | Obiettivi | Step | Elementi investigati | Pre-analisi | Step dell'analisi | | Strumenti | Outcomes | |
|--|--|---|--|---|-------------------|---|-----------------|--|---|
| | | | | | | | | Livello testuale | Livello concettuale |
| RQ1: quali sono le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale? RQ2: le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale influenzano le loro progettazioni e le loro pratiche? | Individuare le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale | Codificare ed analizzare le trascrizioni delle interviste | Concezioni degli insegnanti dirette ed implicite | <ul style="list-style-type: none"> Trascrivere le interviste Definizione preliminare delle famiglie descrittive <i>top down</i> in base alla traccia dell'intervista Definizione degli attributi "A" e "P" | IA | Individuare le porzioni di testo significative | Word → Atlas.ti | Isolare le porzioni di testo significative | <ul style="list-style-type: none"> Considerare le trascrizioni in base alle domande di ricerca |
| | | | | | IB | Codificare le porzioni di testo individuate | Word → Atlas.ti | Assegnare i codici alle porzioni di testo | <ul style="list-style-type: none"> Considerare il significato delle porzioni di testo per individuare i codici <i>bottom up</i> |
| | | | | | IC | Confrontare le porzioni di testo in base al codice assegnato (coerenza interna) | Atlas.ti | | <ul style="list-style-type: none"> Stabilire se esiste coerenza interna tra le porzioni di testo attribuite ai singoli codici |
| | | | | | ID | Organizzare i codici in categorie di senso (famiglie descrittive) | Atlas.ti | | <ul style="list-style-type: none"> Individuare eventuali famiglie descrittive <i>bottom up</i> Costruire relazioni tra codici Costruire relazioni tra famiglie |
| | | | | | IE | Esplorare le relazioni tra famiglie | Atlas.ti | | |

Questa rappresentazione ha il pregio di mettere in evidenza come le domande di ricerca, gli obiettivi e gli strumenti di indagine siano in relazione, oltre a fornire una chiara esplicitazione degli *step* di analisi in rapporto sia agli strumenti di lavoro che agli esiti relativi al livello testuale e a quello concettuale. Abbiamo approfondito il primo aspetto durante la trattazione relativa alla costruzione del percorso di ricerca, ponendo in luce i diversi aspetti indagati da interviste, osservazioni, analisi documentale e

focus group e qui vogliamo vagliare il secondo punto, precisamente relativo ai passi dell'analisi e delineato nella parte destra della tabella.

Le fasi 1A e 1B hanno richiesto lunghe ponderazioni, alcuni aggiustamenti e dei cambiamenti in corso d'opera prevalentemente dettate dalla ricchezza e dalla densità delle testimonianze degli insegnanti. Nella *figura 56*, infatti, è riportato un esempio di come in poche righe spesso si intreccino più elementi rilevanti e, quindi, più codici:

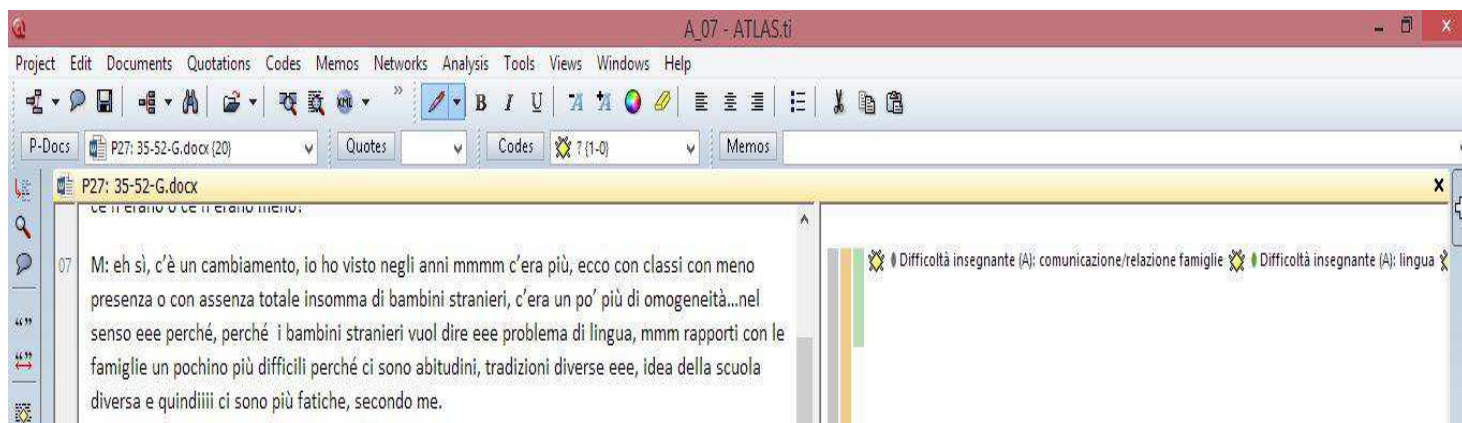


Figura 56: esempio della molteplicità di codici per porzione di testo

Tuttavia, dobbiamo segnalare anche che la codifica è stata facilitata per chi scrive dall'aver condotto e trascritto in prima persona le interviste, in quanto ciò ha comportato la profonda conoscenza dei dati stessi, amplificata anche dall'aver utilizzato prima word e poi Atlas.it.

Poco sopra abbiamo accennato al controllo intersoggettivo della coerenza interna di ogni codice, azione che nella tabella corrisponde al passaggio 1C: per far ciò abbiamo richiesto, grazie alle funzionalità di Atlas.ti, una lista degli estratti che ogni singola categoria comprende, il cosiddetto *all codes with quotations*. Recuperare velocemente queste informazioni ha consentito non solo di avere elenchi aggiornati delle porzioni di testo suddivise per codice in tempo reale, ma anche di compiere l'operazione di controllo rispetto alle sfumature di senso all'interno di ogni categoria in modo molto più agevole. In altri termini, si è trattato di una revisione ulteriore che ha implicato valutare le singole *quotation* non all'interno del testo dell'intervista cui appartengono, ma in relazione al significato attribuito al codice. Si è trattato di un'operazione che abbiamo più volte ripetuto in parallelo alla codifica, in modo da avere costantemente polso della situazione e revisionare tempestivamente il nostro lavoro. Di seguito, un esempio di questo tipo di output attinente ai primi tempi della codifica:

Codes-quotations list

Code-Filter: All

HU: A_03
File: [C:\Users\abigail\Desktop\Analisi interviste\A_03.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2016-10-25 09:56:22

Code: Analisi attualità (A): abitudine notizie drammatiche (1-0)

P16: 2-63-A.docx - 16:67 [Che è una tristezza unica...pe..] (120:120) (Super)

Codes: [Analisi attualità (A); abitudine notizie drammatiche]

No memos

Che è una tristezza unica...perché purtroppo ci stiamo abituando, è questo che mi spaventa. Parlando con amici ho detto se affondasse una nave di gattini forse farebbe più effetto adesso che...e io stessa mi sto preoccupando, perché anch'io non ci faccio più tanto caso, ma non è che...cioè siccome ogni giorno vediamo ste cose...e questo è preoccupante a mio avviso.

Code: Analisi attualità (A): clima sociale (3-0)

P 6: 21-49-M.docx - 6:51 [è difficilissimo perché poi og..] (92:94) (Super)

Codes: [Analisi attualità (A); clima sociale]

Figura 57: output all codes di Atlas.ti

Per la precisione, dalla *figura 57* si nota che i codici vengono riportati in ordine alfabetico ed è possibile sapere anche il numero di citazioni che essi comprendono⁵⁶, mentre per ogni estratto viene indicato il documento da cui proviene e la collocazione al suo interno.

Per quanto concerne i momenti identificati con 1D e 1E, evidenziamo che essi ci hanno consentito di costruire le relazioni tra i codici e, più nello specifico di costruire

- le famiglie descrittive, come abbiamo visto già in parte già delineate nella fase di pre-analisi grazie alla struttura stessa dell'intervista, sono costituite dai codici che spiegano i temi emersi nel corso dell'indagine;
- le famiglie trasversali, definibili come dei raggruppamenti di codici che risultano salienti, ricorrenti e, soprattutto, che intersecano più aree tematiche, individuate invece con le famiglie descrittive. Si tratta, dunque di reti concettuali, di *network* individuabili tra i codici stessi;
- le relazioni tra codici

Entreremo nel merito di questi punti e delle altre funzionalità di Atlas.ti che abbiamo utilizzato nel corso della presentazione dei dati.

⁵⁶ Si considerino i numeri tra le parentesi graffe.

9. Presentazione dei risultati dell'analisi dei dati

Dopo aver a lungo discusso del sistema di codifica, dell'utilizzo che abbiamo fatto degli strumenti e del processo con cui abbiamo svolto l'analisi dei dati ci apprestiamo a presentarne i risultati. Prima, però, alcune premesse sono determinanti per giustificare l'ordine con cui abbiamo deciso di procedere nell'esposizione in modo che possa essere razionale ed assumere coerenza e senso logico nelle sue diverse parti.

Prima di tutto, avere un numero di codici molto alto, grazie della ricchezza delle conversazioni, ha condotto ad organizzare la loro esposizione per categorie descrittive: quindi, dopo una breve introduzione comunque dedicata alle etichette che abbiamo utilizzato per la codifica, procederemo con la spiegazione delle famiglie descrittive. Questo ci darà elementi sufficienti per proporre delle altre riflessioni che riguardano in primo luogo il rapporto tra le *quotation* generali (A) e quelle riferite a situazioni concrete (P) e, quindi, i codici co-correnti. Infine, continuando il nostro percorso guidati dal criterio della crescente complessità e raffinatezza dell'analisi, giungeremo alle famiglie trasversali.

a. I codici.

Come abbiamo evidenziato, il sistema di codifica è stato determinato da un complesso intreccio: infatti, i codici sono emersi dal basso (*bottom up*), ovvero dalla considerazione di quanto gli insegnanti hanno affermato durante i colloqui, mentre la maggior parte delle famiglie descrittive, o categorie di significato in cui i codici sono stati organizzati, è stata definita a priori a partire dalla struttura della traccia dell'intervista e, quindi, a ritroso dagli obiettivi della ricerca, dalle domande e dai problemi identificati (*top down*). Sommati A e P, il conteggio totale dei codici ammonta a 254 e sono stati utilizzati complessivamente 2005 volte. Quest'ultimo potrebbe sembrare un dato di per sé poco significativo o addirittura sterile, in quanto abbiamo deciso, considerato l'alto numero di codici componenti lo schema di codifica, di presentarli unicamente in relazione alle categorie più ampie di cui fanno parte, ovvero delle famiglie descrittive. Tuttavia, crediamo possa essere rilevante qui esaminare i codici risultati più e meno rilevanti, facendo dunque uso quantitativo delle funzionalità di Atlas.ti come abbiamo esposto poc'anzi, poiché abbiamo contato quante volte i discorsi degli insegnanti sono stati etichettati con i codici che abbiamo individuato. A nostro avviso, questo esame consente di scattare una fotografia della salienza che le singole categorie di dati hanno nelle dichiarazioni degli insegnanti: in altre parole pensiamo che questo possa mettere in luce gli argomenti più espressi dai docenti che abbiamo intervistato per quanto concerne gli aspetti che ritengono maggiormente rilevanti in tema di diversità culturale relativamente al loro lavoro. Abbiamo, quindi riflettuto su questi numeri relativi alle unità di codifica pensandoli qui come degli indicatori e

anticipiamo che ciò ha avuto ricadute poi sulla costruzione delle famiglie trasversali e sulla ricerca delle relazioni tra codici.

La tabella riporta i dieci codici che sono stati più utilizzati:

| # | Codici utilizzati con più frequenza | N |
|----|---|----|
| 1 | Difficoltà alunni stranieri (A): lingua | 63 |
| 2 | Difficoltà famiglie (A): lingua | 48 |
| 3 | Attività efficaci intercultura (P): usi e costumi | 48 |
| 4 | Difficoltà alunni stranieri (P): lingua | 36 |
| 5 | Difficoltà insegnante (A): molteplicità differenze | 32 |
| 6 | Attività efficaci intercultura (P): attività pratiche/laboratori | 30 |
| 7 | Attenzioni insegnamento setting multiculturale (A): cura clima classe | 29 |
| 8 | Attività efficaci intercultura (A): attività pratiche/laboratori | 28 |
| 9 | Necessità per realizzare l'intercultura (A): risorse personale/risorse economiche/materiali | 28 |
| 10 | Difficoltà insegnante (A): relazione/comunicazione con le famiglie | 28 |

Questo ci consente di avanzare alcune stime preliminari: innanzi tutto dalla tabella si ricava che l'etichetta applicata di più in assoluto risulta appartenere alla famiglia descrittiva "difficoltà alunni stranieri" e contiene le porzioni di testo che riguardano l'apprendimento e l'uso della lingua italiana. In più, dal momento che è presente la lettera "A" sappiamo che si tratta delle occasioni in cui gli insegnanti ci hanno parlato di tali difficoltà in senso astratto, come viene affermato nell'intervista 1-62-A:

«[...] Poi c'è tutto il problema della lingua, cioè come...va beh, per i neoarrivati chiaramente, eh, eh, è tutta da imparare e quindi là è un lavoro molto grosso per i bambini, no?!...

Riuscire a impadronirsi almeno della lingua base della comunicazione, in realtà, anche per gli altri bambini che già hanno un piccolo bagaglio di preparazione in questo senso... ehm... in realtà, imparare la lingua dello studio, la lingua che gli permette, poi, di seguire con profitto tutto il lavoro è un bell'impegno [...]».

In secondo luogo, vorremmo far notare come anche il corrispettivo “P” dello stesso codice si trovi tra quelli più frequenti, a sottolineare il peso che questa tematica assume già ad un primo sguardo macroscopico dei dati. Infatti, è possibile riscontrare che i docenti hanno posto in luce la stessa difficoltà per le famiglie dei bambini con origini straniere in ben 48 occasioni.

Abbiamo anche considerato in quante interviste questi tre diversi codici sono stati utilizzati ed

abbiamo realizzato dei grafici a torta (figure 58, 59, 60) dai quali si evince che la maggior parte degli insegnanti ci ha parlato almeno una volta di questi argomenti. In particolare, è possibile notare che nel caso delle difficoltà in astratto degli alunni, ben l’83% degli intervistati (vale a dire 38 persone) ha

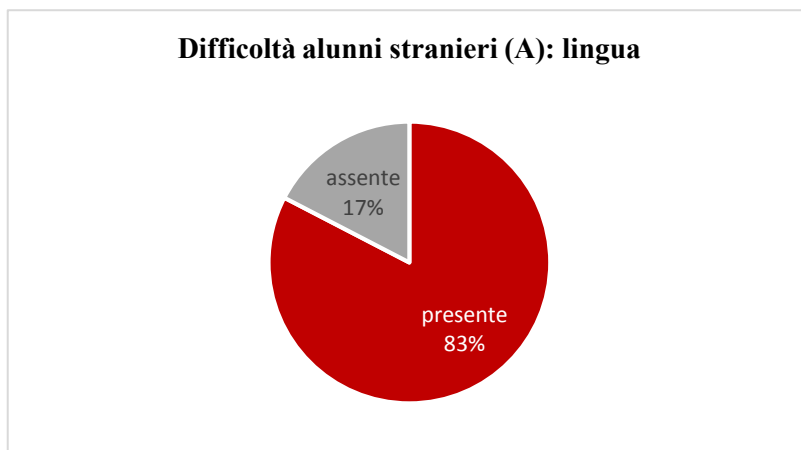


Figura 58: A alunni stranieri lingua

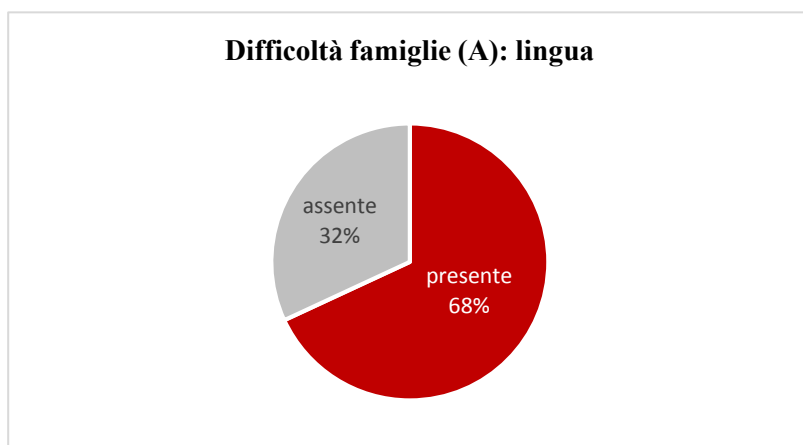


Figura 60: A Difficoltà famiglie lingua

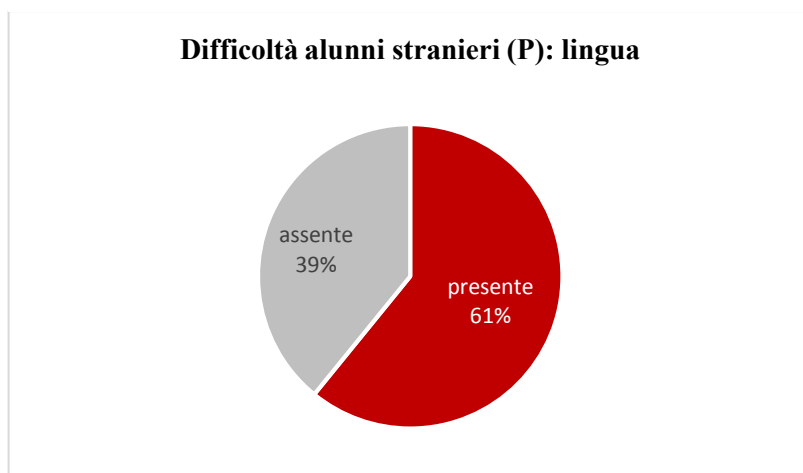


Figura 59: P difficoltà alunni stranieri lingua

ritenuto la lingua una problematicità prominente.

È molto alta anche la percentuale di docenti che ha affermato di aver riscontrato la stessa difficoltà anche per i membri della famiglia e dobbiamo precisare che ci hanno parlato esclusivamente dei genitori. Sensibilmente inferiore, invece, risultano i riscontri sul piano pratico delle difficoltà linguistiche degli alunni di origini straniere: infatti, soltanto nel 61% delle interviste sono comparsi degli esempi in questo senso e legati all’esperienza degli insegnanti. Anche se riprenderemo la questione della differenza tra “A” e “P” nel paragrafo ad essi dedicato, anticipiamo qui che più di qualche

docente alla specifica richiesta di raccontarci nello specifico di qualche bambino rispetto alle difficoltà

linguistiche, ci ha risposto che in classe ha solo bambini di seconda generazione o che hanno frequentato la scuola dell'infanzia, per cui le difficoltà non sono così rilevanti. Avremo modo in seguito di aguzzare la vista su questi aspetti, in quanto la lingua è un tema ricorrente e trasversale tra i vari argomenti individuati.

Proseguiamo, invece, ponendo sotto la lente d'ingrandimento il terzo codice utilizzato con più frequenza: notiamo che si tratta va a comporre la categoria delle "Attività efficaci per l'intercultura" e che ha come attributo la lettera "P": questa etichetta comprende tutti gli esempi in cui gli insegnanti hanno fatto riferimento a progetti realizzati che hanno avuto come oggetto gli usi e dei costumi di quelle identificate come le tradizioni dei paesi di provenienza di bambini e genitori. Riportiamo qui due esempi di quanto affermiamo. Nel primo, la maestra sta parlando di quando ha invitato a scuola le madri per raccontare come funziona la scuola delle diverse nazioni rappresentate:

«[...] Quindi ci hanno presentato modelli diversi, organizzazioni diverse, le mamme sono state bravissime perché sono venute... La mamma dello Sri Lanka è venuta con la divisa, vestita da maestra, con i *sari* che le maestre mettono...

I: Ma lei è maestra?

M: No, però ce l'aveva...così... Ci ha fatto vedere le foto. La mamma ucraina è venuta con l'alfabeto cirillico; la mamma del Perù è venuta con tutte le foto dell'alzabandiera che fanno le scuole e le divise; la moldava ha portato i disegni delle divise che hanno loro [...]» (Int. 8-51-G).

Il secondo estratto è uno dei tanti che riporta esperienze legate al cibo:

«[...] Ecco, progetti specifici, scusa se ti interrompo, percorsi specifici, non so, le danze e tutto...ecco l'anno scorso, sì, avevamo lavorato sulle emozioni e anche sul cibo, perché abbiamo fatto il progetto in parallelo con l'Expo sul cibo, e ogni...poi, all'ultimo giorno di scuola abbiamo fatto qui in mensa un pranzo multietnico, con tutti i genitori di tutta la scuola e, quindi, là avevamo un po' approfondito i cibi delle varie culture, ma non più di tanto...cioè al di là di quello, non chissà che cosa di specifico [...]» (Int. 33-47-E).

Dal momento che gli esempi sono davvero numerosi, analizzeremo con il dovuto spirito critico queste modalità di proporre attività centrate sulle diversità insieme alle altre ritenute dai docenti efficaci per promuovere l'intercultura a scuola nel paragrafo attinente alla relativa famiglia descrittiva, in modo da

costruire un ragionamento coerente con tutti i dati emersi per questo argomento. Basti qui rilevare come questa famiglia descrittiva occupi altre due posizioni nella rosa dei dieci codici più utilizzati e, precisamente con l'etichetta "attività pratiche/laboratori", sia "A" che "P": questa presenza non è casuale, poiché quando presenteremo il computo delle frasi generali e quelle legate alle esperienze dei docenti constateremo che si tratta della famiglia che è in controtendenza rispetto ai risultati che riguardano le altre categorie di senso.

Infine, segnaliamo che hanno avuto un alto numero di citazioni anche gli aspetti astratti attinenti alla cura del clima della classe tra le attenzioni che gli insegnanti riservano considerando di lavorare in un *setting* multiculturale (29 citazioni). Infatti nell'intervista 21-49-M si legge che

«[...] noi siamo molto contenti della classetta multietnica perché bisogna crederci in queste cose qua e creare il clima sereno perché i bambini fanno presto dal mio punto di vista ad adattarsi, i bambini sono bambini quindi non hanno filtri siamo noi adulti che dobbiamo creare il terreno, loro percepiscono se c'è - siamo noi adulti che dobbiamo - perché questa è la società ormai, dobbiamo prepararci a questo [...]».

La necessità di maggiori risorse in termini di personale e materiali per poter realizzare al meglio il loro lavoro in ambito interculturale totalizza in astratto 28 *quotations*, come anche le difficoltà che gli insegnanti segnalano in generale nella relazione e nella comunicazione con i genitori non italiani, come si evince dal seguente estratto:

«[...] la comunicazione è difficile, a volte, perché non è sempre così scontato, così facile farsi capire o comunque, a volte si danno per scontate alcuni determinati atteggiamenti, alcune determinate parole, alcuni determinati luoghi comuni che, invece, nell'altra cultura non hanno...quindi, questo soprattutto, la difficoltà nel, nel comunicare, nel farsi capire, negli intenti...ecco, questo [...]» (Int. 33-47-E).

Nella nostra panoramica iniziale troviamo utile anche considerare l'opposto di quanto appena affrontato, passando, cioè, a considerare i codici meno utilizzati. Per far ciò abbiamo individuato 40 codici che compaiono meno spesso, ovvero solo una volta (N=1). Ci siamo a lungo chiesti se non fosse il caso di accorpate queste etichette a delle altre tramite la funzionalità *merge* di Atalas.ti, ma ci siamo convinti che fosse importante mantenere traccia ad esempio di una risposta negata quando abbiamo chiesto un commento sui fatti di attualità. Oppure al fatto che un'insegnante senta la necessità di un qualche riconoscimento dall'esterno, tanto che si potrebbe parlare di un venir meno della motivazione

personale, dopo tanto *fare* che incrocia alcune delle tematiche che sono state – e con ogni probabilità saranno- al centro dell’attenzione della discussione sulla professionalità docente. Ricordiamo che la domanda è stata “che cosa serve ai docenti o che cosa manca per realizzare un buon lavoro interculturale a scuola?”

«[...] anche alle volte il riconoscimento del lavoro fatto perché è una cosa che agli insegnanti manca. Questo può anche essere visto in termini retributivi, anche quello è un aspetto di dignità, come dire...di riconoscimento del lavoro [...]» (Int. 10-48-E).

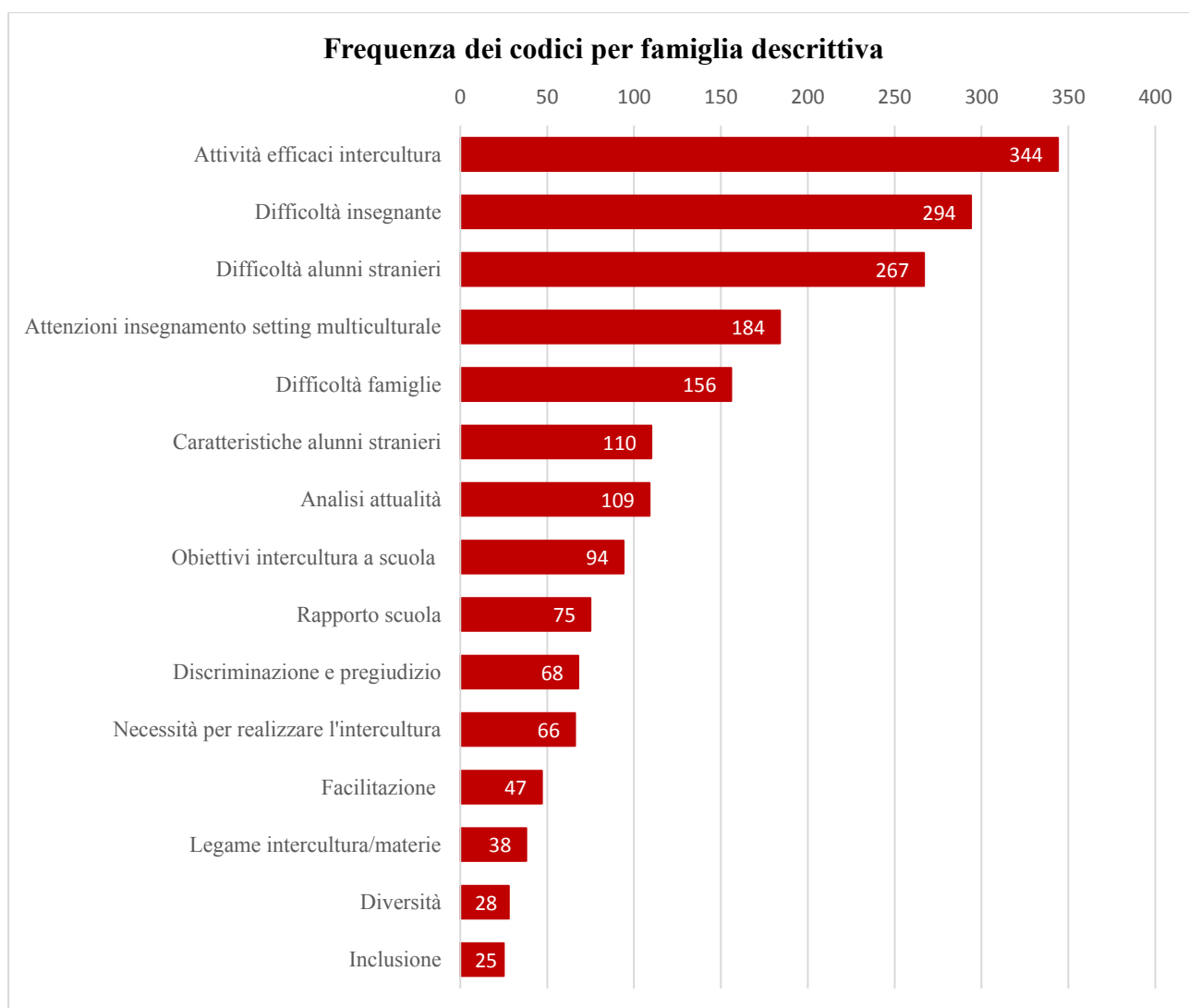
Ancora, abbiamo voluto non si perdessero le caratteristiche che vengono assegnate a priori a dei bambini perché pensiamo siano espliciti su riflettere approfonditamente sugli sguardi che abbiamo sulla realtà poiché enormi responsabilità derivano dal ruolo di educatore, nella speranza di poter parlare ancora ad insegnanti in formazione, sia iniziale che in itinere. Si tratta di origini che abbiamo incontrato in minor numero nelle classi in cui siamo stati accolti durante la nostra ricerca, ma non abbiamo ritenuto questo un buon motivo per escluderle dalle nostre considerazioni, come nel caso dei bambini pakistani:

«[...] tutti i filippini [...] sono molto pacati, non so se sia una cosa relativa alla cultura o bambini molto educati non ti so dire, comunque che non creavano assolutamente problemi relazionali e lì il livello di apprendimento era sicuramente più elevato [...]» (Int. 25-45-M).

b. Le Famiglie descrittive.

In via introduttiva, segnaliamo di aver organizzato l’esposizione delle famiglie descrittive secondo precisi criteri, in modo da poter essere quanto più esaustivi possibile. Per ogni categoria di senso, infatti, sarà rinvenibile uno schema chiaro: inizialmente, presenteremo una tabella per riassumere i codici suddivisi tra “A” e “P” che le compongono, quindi ne valuteremo il peso e forniremo degli esempi delle *quotations* più rilevanti, oltre che a considerare se è possibile rinvenire corrispondenze tra affermazioni espresse in astratto e quelle riferite ad esperienze concrete e in che misura.

Prima di addentrarci nei dettagli e procedendo dal generale al particolare, proponiamo una panoramica delle famiglie descrittive proprie del nostro sistema di codifica riassunte in un grafico a barre che riporta anche il numero complessivo di volte che i relativi codici sono stati affidati alle porzioni di testo dei docenti:



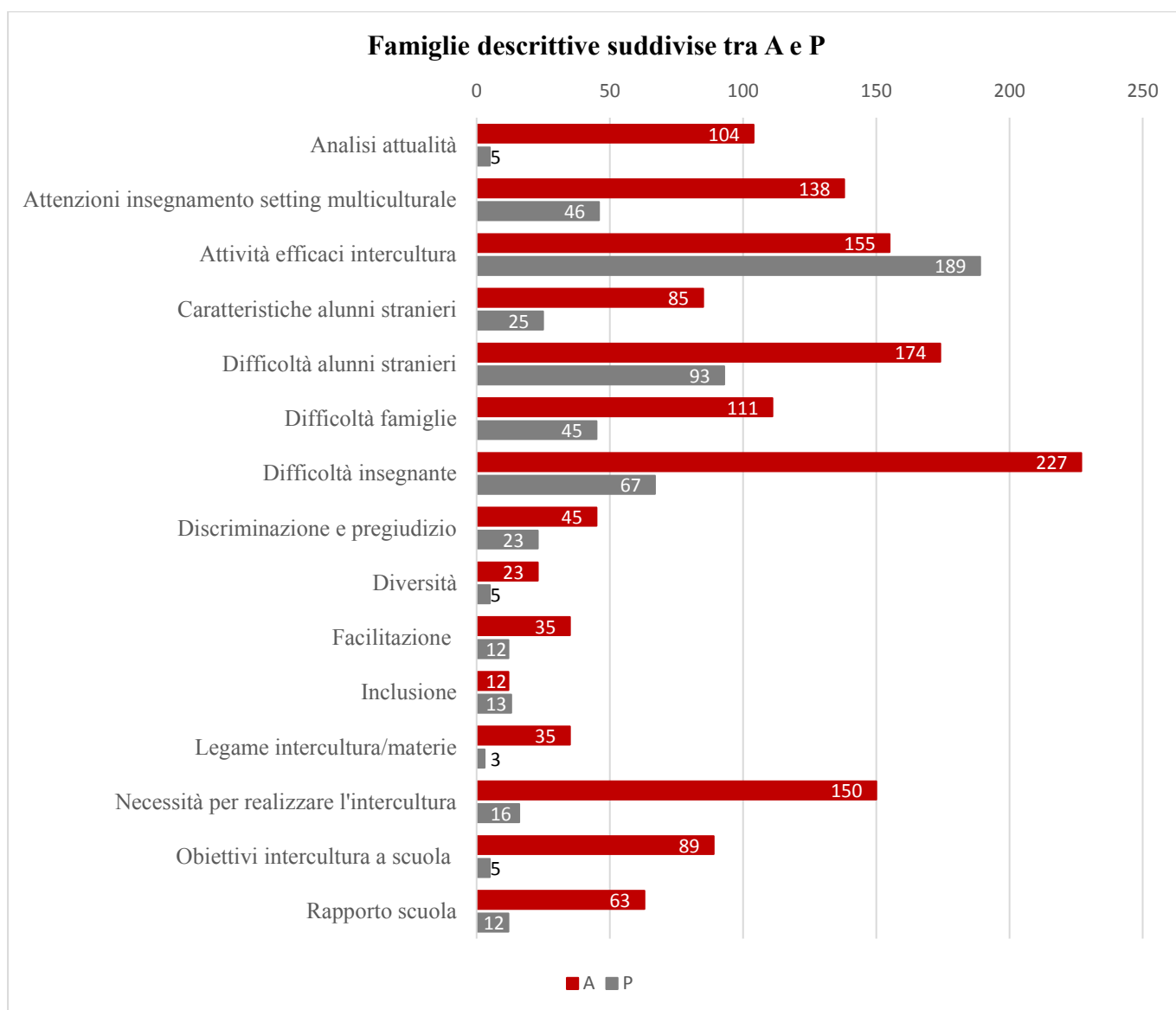
Dalla rappresentazione grafica si ricava che le famiglie descrittive sono 15: ricordiamo che la definizione delle famiglie descrittive è avvenuta principalmente *top down*, ovvero a priori sulla base delle domande che abbiamo proposto durante l'intervista semi-strutturata: questo è valido per le famiglie descrittive "Analisi attualità", "Attenzioni insegnamento *setting* multiculturale", "Attività efficaci intercultura", "Difficoltà alunni stranieri", "famiglie" ed "insegnante", "Necessità per realizzare l'intercultura" ed "Obiettivi intercultura a scuola". Le altre 7 categorie di senso, invece, sono emerse *bottom up* poiché hanno assunto ricorrenza nei discorsi degli intervistati, a riprova della flessibilità e della cura con cui li abbiamo analizzati. Per la precisione, esse sono: "Caratteristiche alunni stranieri", "Discriminazione e pregiudizio", "Diversità", "Facilitazione", "Inclusione", "Legame intercultura/materie" e "Rapporto scuola".

Dal grafico è possibile apprezzare come si distribuiscono le frequenze per le diverse categorie di senso: nell'asse delle ascisse sono riportati i valori che, con un intervallo di 50, si riferiscono alla sommatoria di tutte le volte che i codici afferenti alle diverse famiglie sono stati applicati nei testi delle interviste. Sull'asse delle ordinate, o y, sono indicate, invece, le famiglie descrittive. Nonostante si tratti di un

resoconto che considera i dati in modo complessivo, alcune osservazioni possono essere avanzate: innanzi tutto, questi numeri conferiscono la misura della ricchezza delle asserzioni raccolte da un punto di vista quantitativo. In secondo luogo, è facile interpretare il grafico per desumere quali sono le tematiche su cui i docenti si sono soffermati maggiormente: infatti, con ben 344 riferimenti ci hanno comunicato quali sono, secondo loro, le attività più efficaci per promuovere l'intercultura nei contesti scolastici. Non solo, ci hanno parlato in modo preponderante anche delle difficoltà che ritengono caratterizzare i percorsi dei bambini non italiani e quelle che incontrano loro stessi nello svolgimento del loro lavoro relativamente agli argomenti in questione. Infine, anche i codici riferiti alle attenzioni che gli insegnanti mettono in campo nelle classi multiculturali in cui agiscono hanno totalizzato una frequenza molto alta, ovvero 184. Le famiglie descrittive *bottom up* registrano valori logicamente di gran lunga inferiori, dal momento che non sono stati discorsi provocati da domande specifiche, ma sono assurti dal discorrere stesso degli intervistati. Tuttavia, il dato che ci ha sorpresi riguarda le caratteristiche attribuite a categorie di alunni, principalmente individuate in base alle loro origini: dedicheremo spazio a questi aspetti attraverso la descrizione esaustiva della famiglia descrittiva, ma anticipiamo quello che per noi è risultato essere un chiaro segnale della necessità e dell'urgenza di profonde riflessioni rispetto a questi punti, che possono venire commentati come delle pericolose generalizzazioni.

Ognuno di questi punti potrebbe venire esaminato più in profondità attraverso un'attenta analisi qualitativa: l'obiettivo, tuttavia, non era di fornire una mera e statica rappresentazione dei numeri relativi a quello che gli insegnanti hanno dichiarato. Infatti, dopo un'altra breve considerazione, procederemo nella nostra presentazione utilizzando gli estratti delle interviste per metterne in luce i risultati salienti provenienti da ciò che questo specifico gruppo di insegnanti ci ha raccontato, risultati che, peraltro, si sono rivelati preziosi e determinanti per gli *step* successivi.

Sebbene affronteremo nel prossimo paragrafo gli aspetti relativi agli attributi "A" e "P" troviamo qui utile anticipare un grafico a barre, giacché consente un'ulteriore visione d'insieme. Le categorie di senso sono disposte in ordine alfabetico e viene considerata la disgregazione dei dati per in base ad "A" e "P". Pensiamo che esso sia di per sé già eloquente rispetto agli esiti della nostra indagine:



Riprenderemo tale grafico e lo commenteremo nel dettaglio per quel che concerne le grandezze che riporta ed il loro valore nella sezione successiva, ma, data la prossimità dell'esposizione delle informazioni attinenti alla categoria stessa, vogliamo portare all'attenzione di chi legge che l'unica famiglia descrittiva che vede un numero significativamente maggiore di "P" è quella dal titolo "Attività efficaci intercultura".

Proseguiamo, dunque, con l'analisi delle famiglie descrittive più rilevanti, organizzate in base alle macro-aree di attinenza: le strategie messe in campo a scuola in favore dell'intercultura, le difficoltà e alcuni aspetti attinenti e le condizioni per l'intercultura.

I Le strategie per l'intercultura.

a) Attività efficaci intercultura.

La prima famiglia di cui ci occupiamo è quella che contiene le *quotations* degli insegnanti relative in generale alle attività che giudicano efficaci per promuovere la sensibilità interculturale a scuola (A) e, in pratica (P), alle esperienze vissute in questo senso.

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | Conteggio N utilizzi | Computo per attributo | Totale |
|--------------------------------|----------------------------------|--|----------------------|-----------------------|--------|
| Attività efficaci intercultura | A | 1 attività alternative | 2 | 155 | 344 |
| | | 2 attività pratiche/laboratori | 29 | | |
| | | 3 brainstorming | 2 | | |
| | | 4 collaborazione con il territorio | 5 | | |
| | | 5 collaborazione con le famiglie | 15 | | |
| | | 6 <i>cooperative learning</i> | 11 | | |
| | | 7 dialogo e confronto a partire da situazioni problema | 4 | | |
| | | 8 diritti dei bambini | 2 | | |
| | | 9 incontro e conoscenza reciproca | 7 | | |
| | | 10 intervento esperti esterni | 3 | | |
| | | 11 lavori in gruppo | 4 | | |
| | | 12 lavoro in équipe | 6 | | |
| | | 13 lingua | 13 | | |
| | | 14 narrazioni | 12 | | |
| | | 15 percorsi individualizzati | 3 | | |
| | | 16 percorsi interdisciplinari | 3 | | |
| | | 17 percorsi sulla diversità | 5 | | |
| | | 18 progetti di istituto/plesso | 1 | | |
| | | 19 scoperta similarità | 2 | | |
| | | 20 sostegno famiglie scuola e territorio | 1 | | |
| | | 21 usi e costumi | 25 | | |
| P | 1 attività alternative | 2 | 189 | | |
| | 2 attività pratiche/laboratori | 30 | | | |
| | 3 buone pratiche | 2 | | | |
| | 4 collaborazione con le famiglie | 24 | | | |
| | 5 collaborazione esperti esterni | 7 | | | |
| | 6 corso italiano mamme | 1 | | | |

| | | | | |
|--|----|--|----|--|
| | 7 | dialogo e confronto a partire da situazioni problema | 14 | |
| | 8 | diritti dei bambini | 1 | |
| | 9 | fiabe/storie/narrazioni | 17 | |
| | 10 | incontro e conoscenza reciproca | 3 | |
| | 11 | lavori in gruppo | 1 | |
| | 12 | lavoro in équipe | 4 | |
| | 13 | lingua | 14 | |
| | 14 | percorsi individualizzati | 2 | |
| | 15 | percorsi interdisciplinari | 9 | |
| | 16 | percorsi sulla diversità | 1 | |
| | 17 | progetti di istituto/plesso | 4 | |
| | 18 | scoperta similarità | 3 | |
| | 19 | sostegno famiglie scuola e territorio | 2 | |
| | 20 | usi e costumi | 48 | |

Si tratta della categoria di senso che comprende in assoluto più codici: 21 nell'ambito delle "A" e 20 in quello delle "P": non tutti, però, trovano corrispondenze tra i due attributi. Tra i più rilevanti i casi delle narrazioni e del *cooperative learning*, presenti solo tra le porzioni di testo codificate come astratte. In particolare il secondo ha attirato la nostra attenzione, perché forse in alcuni casi non è chiaro in che cosa esso consista:

«[...] attività concrete... mah, attività che fai un po' tutti i giorni, no? Cioè, tu quello che fai tutto il giorno, di qualsiasi materia lo fai in modo cooperativo, il bambino più bravo cerca di aiutare ... anche, non detto sempre quello bravo, cerca di aiutare di metterlo vicino a quello in difficoltà e un po' alla volta si arriva. Non c'è un modo specifico... [...]»
(Int. 15-48-H).

O, ancora, un docente con una formazione universitaria ammette che si tratta di pratiche che difficilmente si riescono ad applicare a scuola con continuità:

«[...] tutte quelle cose, ma non sono cose... farlo [il *cooperative learning*] giornalmente non è facile, cioè giorno dopo giorno, pensiamo un attimo a quello: che lo facciamo una volta a settimana ci sta anche, che il compagno ha finito prima e va ad aiutare l'altro, ci sta anche, ma parlando a livello giornaliero, chi lo fa?»

I.: eh, chi lo fa?

M.: nessuno. Sono belle le chiacchiere, in questo caso [...]» (Int. 26-35-M)

La nostra formazione e la nostra esperienza come insegnanti convergono in parte verso questa direzione: si tratta di azioni che non sempre risultano applicabili in tutti i contesti e in tutte le situazioni, per cui possono risultare più adatte altre forme di conduzione della lezione. Non intendiamo certo demonizzarle a favore di una mitizzazione del *cooperative learning*: nondimeno, proporre lezioni declinate in senso partecipativo, non è la sola prerogativa di questa metodologia didattica. Di sicuro come anche le altre, si tratta di una modalità che è difficile supporre di applicare a comando, in quanto abbisogna sia di tempo e di continui aggiustamenti dal punto di vista del lavoro dell'insegnante, che in questo caso diviene facilitatore, sia di occasioni plurime perché gli studenti trovino in essa il loro spazio, tanto più per quel che riguarda la scuola primaria. Se, però, si abbandona l'idea sul nascere, sarà difficile che si possano avere situazioni favorevoli in questa direzione.

Altri codici totalizzano un alto coefficiente tra le "P" e sono meno presenti tra le "A": forniamo un esempio di discorso in generale astratto relativamente alla "collaborazione con le famiglie":

«[...] Poi una cosa che avevamo ipotizzato e non siamo riuscite a fare, ma insomma abbiamo anche un altro anno è quella di invitare questi genitori e di creare delle occasioni di incontro con, dove si possano mettere insieme anche a livello di idee e di tematiche, di situazioni, le varie possibilità che si hanno di vivere esperienze simili, che potrebbe essere l'esperienza religiosa, l'esperienza della festa, l'esperienza della condivisione dei pasti o di occasioni particolari e di vedere che si possono fare in modi diversi e che ogni modo è lecito [...]» (Int. 19-48-H)

E di uno legato alle azioni messe in pratica e, dunque, codificato anche con la lettera "P":

«[...] Per esempio, nella classe X quest'anno abbiamo una rappresentante che è di origine rumena e quindi già questo è un bellissimo segnale perché si è candidata lei, insomma [...]. E' una persona con la quale sto collaborando molto, stiamo collaborando come insegnanti, molto disponibile, ha saputo...cioè abbiamo capito insieme quello che volevamo fare. Quindi lei si è data molto da fare proprio per tenere insieme le famiglie della classe, in particolare ha saputo contattare le famiglie di origine straniera o miste che a volte si tenevano un po' al limite [...] quindi

è riuscita a coinvolgere questi genitori che sono venuti proprio a proporre questi laboratori, che son stati, per esempio mettiamo il laboratorio sull'Iran... allora questa mamma ha presentato, chiaro, quindi attraverso video, attraverso la musica, ha presentato sia l'aspetto geopolitico, fisico, insomma alcune delle cose che ai bambini possono interessare, e poi ha presentato, è chiaro, aspetti della loro vita quotidiana, qualcosa sulla lingua, ma poi ha portato i cibi, ha portato oggetti di artigianato, ha fatto costruire ai bambini delle cose su un modello che aveva presentato [...]» (Int. 1-62-A)

Questi particolari porzioni di testo ci aiutano ad introdurre la questione delle attività che hanno come oggetto quelli che vengono ritenuti “usi e costumi” delle culture. Come avremo modo di appurare, tale tematica è così ricorrente che ci ha spinti a indagare la sua intersezione attraverso le categorie di senso, creando l'omonima famiglia trasversale. Di seguito, diamo due esemplificazioni di quali sfumature tale codice assume nel contesto delle “attività efficaci per l'intercultura”: dato il particolare peso, le abbiamo selezionate tra le 48 esperienze concrete che abbiamo codificato e, a differenza di quella proposta nel paragrafo precedente, queste vedono protagonisti i bambini. La prima riguarda un progetto sulle scuole nel mondo, ma l'insegnante ci offre anche degli esempi di altre possibilità:

«[...] l'anno scorso con la mia quinta, dove avevo solamente 4 stranieri, però⁵⁷ ho fatto fare una ricerca tutti i paesi anglofoni e abbiamo parlato dell'istruzione e di come era organizzata la scuola. Ecco i 4 bambini stranieri, avevamo due cinesi un inglese e due filippini, mi hanno portato la loro realtà della loro scuola e nel loro paese per cui abbiamo aperto un mini progetto fatto all'interno della nostra classe, su come è la scuola nei vari paesi l'abbiamo confrontata e abbiamo colto quello che secondo noi c'era di positivo, nelle loro realtà quello che in un ambiente come il nostro non potrebbe esistere perché siamo completamente diversi e abbiamo fatto un progetto di questo tipo. Quindi, la scuola nei vari paesi del mondo, ma ce ne sono tantissimi: le tradizioni le festività, il modo di vestirsi, tutto questo percorso si fa normalmente [in classi con bambini non italiani] io lo faccio anche se non ho tanti stranieri per la verità, proprio perché mi piace [...]» (Int. 44-61-M).

⁵⁷ Questo “però” è carico di significato, come si evince alla fine della citazione.

Il secondo esempio, invece, è relativo ad un esercizio che i bambini hanno svolto al computer:

«[...] Un'altra cosa che ho fatto e mi viene in mente in aula informatica ognuno ha rappresentato la propria bandiera è stato bellissimo. Poi purtroppo il file è andato, mi dispiace, ma lo vogliono rifare per fare il cartellone.

Ognuno ha disegnato la propria bandiera e quindi questo è stato bellissimo perché tutti conoscevano la propria bandiera [...]» (Int. 24-50-M).

Si tratta di progettualità che, a nostro avviso, nascondono molte insidie, prima tra tutte quella di sottolineare solo gli aspetti di diversità, o peggio, come nel caso dell'attività sulle scuole nel mondo, di ergersi a giudici delle differenti culture, che in tal modo assumono una forma statica e rigidamente definita.

Infine, l'ultimo codice che prendiamo in considerazione è quello del "dialogo e confronto a partire da situazioni problema": se sul piano delle "A" si trova con solo 4 codici, in quello delle "P" se ne contano ben 10 in più e vi ritroviamo citate delle azioni educativo-didattiche molto interessanti. Abbiamo selezionato la seguente perché è contemporaneamente relativa all'utilizzo delle "narrazioni", altro codice che rientra in modo importante in questa famiglia, e perché ciò ci permette di porre in luce il fitto e ricco intreccio di testimonianze che abbiamo raccolto attraverso la nostra ricerca.

«[...] a volte invento dei lavori di gruppo dove per esempio [chiedo] "tutti i coraggiosi, che hanno scelto [come qualità] il coraggio come risolverebbero questa cosa?". Quindi, sì, questi testi che fanno un po' da catalizzatori di emozioni, ma non solo, anche di idee e di pensieri, anche dell'insegnante. Perché poi ogni volta a seconda del gruppo che mi trovo davanti, lo stesso libro assume una metamorfosi diversa, cioè la modalità con cui si sviluppa il lavoro può essere diversissima [...]» (Int. 5-43-A).

Non vogliamo anticipare oltremodo quelle che saranno le conclusioni del nostro lavoro di indagine, ma vogliamo mettere in luce come la considerazione delle variabili di contesto da parte dell'insegnante consenta di avere uno sguardo interculturale ampio e di utilizzare, come in questo caso, dei testi in modi inediti ed originali per dar modo a tutti gli alunni di esprimere le proprie posizioni e le proprie specificità.

b) Attenzioni setting multiculturale

Con l'etichetta "attenzioni setting multiculturale" abbiamo codificato tutte quelle particolari cautele che i docenti hanno dichiarato di avere specificatamente perché operano in classi plurali. Non si tratta di vere e proprie progettualità, bensì di dettagli e premure che a volte non ne fanno parte, ma che caratterizzano lo stare in classe degli insegnanti. Proponiamo la sintesi fornita dalla tabella da cui si nota lo sbilanciamento sulle affermazioni astratte e, successivamente, degli esempi per chiarirne ulteriormente il contenuto attraverso la voce degli intervistati:

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | Conteggio N utilizzi | Computo per attributo | Totale |
|---|-----------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|---------------|
| Attenzioni insegnamento setting multiculturale | A | 1 ascolto/osservazione | 7 | 138 | 184 |
| | | 2 attività individuali vs attività gruppo classe | 10 | | |
| | | 3 cambiamento metodo | 13 | | |
| | | 4 coinvolgimento diretto | 6 | | |
| | | 5 consuetudini, usi e costumi | 3 | | |
| | | 6 cura clima classe | 29 | | |
| | | 7 dovute alla presenza di alunni stranieri | 20 | | |
| | | 8 flessibilità | 3 | | |
| | | 9 individualizzazione materiali/percorsi | 10 | | |
| | | 10 lavoro in équipe | 5 | | |
| | | 11 lingua | 7 | | |
| | | 12 non necessarie | 9 | | |
| | | 13 valorizzazione | 16 | | |
| | P | 1 sostegno famiglie scuola e territorio | 7 | 46 | |
| | | 2 ascolto/osservazione | 1 | | |
| | | 3 attività individuali vs attività gruppo classe | 3 | | |
| | | 4 attività su consuetudini, usi e costumi | 2 | | |
| | | 5 cambiamento metodo | 1 | | |
| | | 6 coinvolgimento diretto | 3 | | |
| | | 7 cura clima classe | 9 | | |
| | | 8 dovute alla presenza di alunni stranieri | 2 | | |
| | | 9 flessibilità | 2 | | |
| | | 10 individualizzazione materiali/percorsi | 2 | | |
| | | 11 lingua | 6 | | |
| 12 valorizzazione | 8 | | | | |

La domanda "venendo al tema dell'intercultura, ha sempre avuto bambini stranieri in classe?" e, più precisamente, la sotto-domanda "ha visto un'evoluzione nel tempo del lavoro dell'insegnante?" sono

stati gli stimoli principali per le frasi codificate con questa etichetta. 9 docenti hanno sostenuto che il loro lavoro non cambia se in classe ci sono dei bambini non italiani: le sfumature, però, sono importanti, perché in 2 pensano che

«[...] cambia in certi momenti e per certe cose e per altre cose no: cioè io vedo che comunque il bambino straniero inserito nella quotidianità della classe apprende molto [...] cioè non alterare sempre il *setting* di lavoro secondo me aiuta, vedo che probabilmente li motiva anche il fatto di personalizzare il lavoro, va benissimo... però poi per loro diventa anche motivante, [...] poi dipende da bambino a bambino, però diventa anche motivante il fatto di farcela [...]» (Int. 8-51-G).

«[...] ormai per me non sono neanche stranieri, nel senso che non mi ricordo neanche più da dove vengono. Sono anche bambini che parlano italiano, tranne una bambina che è arrivata l'anno scorso, tutti gli altri si esprimono correttamente, per cui...per me sono italiani, insomma [...]» (Int. 2-63-A).

Tra le porzioni di testo significative di chi invece sostiene che la presenza di alunni stranieri modifica il lavoro del docente, troviamo interessante proporre alcuni estratti che abbiamo trovato significativi: sono tutti inerenti anche all'apprendimento dell'italiano come L2, e li abbiamo posti in modo che si colga il crescente entrare nel dettaglio di che cosa è necessario cambiare:

«[...] ti scontri proprio con col pensiero “si dobbiamo fare qualcosa perché c'è l'intercultura, perché c'è il bambino straniero, devi insegnargli l'italiano, ma perché non si adeguano?” Invece siamo noi che dobbiamo adeguarci [...]» (Int.12-56-H).

«[...] M.: beh, di sicuro cambia.

I.: e in che cosa?

M: non so se in meglio o in peggio, sinceramente. Ma qualcosa cambia perché lavorare con bambini che non conoscono la nostra lingua implica un lavoro diverso e quindi non puoi avere l'attività diretta a tutta la classe, devi un attimino fare le attività e proporle in modo adeguato [...]» (Int. 26-35-M)

«[...] il lavoro cambia la modalità di approccio all'insegnamento, perché ovviamente devi cambiare il tuo linguaggio prima cosa e quindi cercar di adeguarti e di parlare in un modo comprensibile ai più, utilizzare molto di più la gestualità e molto di più le immagini quindi il grafico... l'immagine iconica qualsiasi essa sia, i mezzi multimediali quando li hai a disposizione... più che il tipo di attività cambia la metodologia a mio parere cambi l'approccio verso le attività [...]» (Int. 44-61-M)

Gli altri elementi riportati nella tabella indicano che è necessario ascoltare ed osservare più accuratamente per cogliere i bisogni del gruppo classe, che è bene valorizzare le caratteristiche di ognuno, magari attraverso il coinvolgimento diretto oppure grazie all'individualizzazione dei materiali e/o dei percorsi. Ancora, risulta importante che l'insegnante sia flessibile o lavori in équipe e talvolta si ritiene opportuno che i bambini si allontanino dal gruppo classe per potenziare soprattutto la comprensione e la produzione verbale.

Tra le frasi codificate con "cura clima classe" rientrano molte affermazioni generali, ad esempio

«noi siamo molto contenti della classetta multietnica perché bisogna crederci in queste cose qua e creare il clima sereno perché i bambini fanno presto, dal mio punto di vista, ad adattarsi. I bambini sono bambini quindi non hanno filtri, siamo noi adulti che dobbiamo creare il terreno, [...] perché questa è la società ormai, dobbiamo prepararci a questo [...]» (Int. 21-49-M).

«tutto dipende dal clima della classe, che chiaramente deve essere un clima accogliente e disposto nel quale viene sicuramente sottolineato il suo arrivo, il fatto che è una persona in più, viene da un altro paese, da un'altra cultura, è arricchente per l'intero gruppo, eccetera [...]» (Int. 10-48-E).

Ma anche alcune più precisamente incentrate sulle pratiche:

«E così ho pensato che fosse interessante raccogliere il clima della classe, [...] dove loro, a seconda se litigano, se fanno pace, [...] attaccano dei bollini: ogni classe ha stabilito quali simboli utilizzare e quindi abbiamo fatto questa rilevazione del clima, che viene fatta costantemente e magari le classi quarte e quinte fanno anche una rielaborazione statistica, quindi mescolare insieme varie cose [...]» (Int. 5-43-A).

c) Facilitazione.

L'ultima famiglia descrittiva che fa parte di questo gruppo è quella relativa alla questione della facilitazione: si tratta di una categoria di senso *bottom up* che contiene le dichiarazioni dei docenti relativamente all'importanza del supporto dei mediatori linguistici e culturali, alle strategie e agli strumenti reputati efficaci rispetto a questo tema. Seguendo il consueto schema espositivo, proponiamo la sintesi dei risultati attraverso la seguente tabella:

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | | Conteggio N utilizzi | Computo per attributo | Totale |
|-----------------------------|-----------------------------|------------------------|-------------------------------|-----------------------------|------------------------------|---------------|
| Facilitazione | A | 1 | mediatore | 14 | 35 | 47 |
| | | 2 | minor richiesta | 8 | | |
| | | 3 | strategie/strumenti | 10 | | |
| | | 4 | vantaggio per tutti i bambini | 3 | | |
| | P | 1 | mediatore | 4 | 12 | |
| | | 2 | minor richiesta | 4 | | |
| | | 3 | strategie/strumenti | 4 | | |

Constatiamo che anche per la facilitazione gli estratti codificati con la lettera "A" sono la maggioranza. In particolare, viene rilevato come «le facilitazioni che vengono utilizzate per questi bambini vanno bene poi per tutti gli altri, quindi il modellino, il disegno e la LIM, tutti i supporti visivi e tattili» (Int. 18-39-L).

Un aspetto che accomuna 8 dichiarazioni astratte e 4 legate alle esperienze concrete è la concezione per cui molto spesso facilitare implica semplificare e ridurre, come attestano le parole dell'insegnante identificata con il codice 24-50-M

«rispetto al curriculum [...] ci stiamo ancora lavorando perché ci sono state discussioni. Non mi si può parlare di parafrasi della poesia in quarta elementare, piuttosto che... cioè non è possibile insomma non è possibile trovo che siano veramente cose di difficile ... dobbiamo cercare di calibrare e di fare meno»

d) Legame intercultura-materie.

L'ultima famiglia descrittiva che è compresa nell'insieme che si riferisce alle azioni che gli insegnanti mettono in atto in classe in relazione all'intercultura è quella relativa al legame con le materie: infatti, la tabella richiama tutte le volte in cui sono stati fatti dei riferimenti diretti alle discipline.

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | | Conteggio N utilizzi | Computo per attributo | Totale |
|------------------------------------|----------------------|-----------------|---------------------------|----------------------|-----------------------|--------|
| Legame intercultura/materie | A | 1 | arte | 1 | 35 | 38 |
| | | 2 | geografia | 5 | | |
| | | 3 | inglese | 4 | | |
| | | 4 | italiano | 5 | | |
| | | 5 | matematica | 8 | | |
| | | 6 | materie più o meno adatte | 7 | | |
| | | 7 | musica | 2 | | |
| | | 8 | scienze | 1 | | |
| | | 9 | storia | 2 | | |
| | P | 1 | italiano | 1 | 3 | |
| | | 2 | matematica | 2 | | |

Vorremmo soffermarci in particolare sul codice “materie più o meno adatte” perché è emerso che, soprattutto per quanto concerne la matematica e l’italiano, le concezioni siano parecchio controverse: infatti, si trovano frasi che sostengono espressamente che le due discipline siano alternativamente più o meno convenienti per affrontare temi interculturali. Nel caso della matematica, ad esempio, i numeri sono visti come un linguaggio universale e, quindi, più semplice da trasmettere e da utilizzare, mentre altre volte è l’italiano ad essere innalzato a disciplina attraverso cui veicolare messaggi interculturali, con motivazioni che vanno nella direzione del caso di questo estratto:

«ci sono, appunto, alcune discipline, alcuni programmi che aiutano di più, ad esempio l’autobiografia in seconda, cioè la ricerca della propria storia personale in seconda aiuta o non aiuta questi bambini? Ricordo questa collega che diceva “il fatto di aver fatto rivivere la storia personale finora, che è così diversa da quella che sta vivendo adesso, può aiutare o può creare ancora più difficoltà nel bambino che è stato sradicato” ehm... il lavoro di italiano anche in quinta, magari che si fa un pezzettino anche di autobiografia, può essere tagliato su misura per queste situazioni» (Int. 18-39-L).

In altri casi, meno frequenti, vengono testimoniate posizioni totalmente contrarie: «l’ambito geografico e quello scientifico sono quelli che offrono più di tutti la possibilità di spaziare di creare progetti per questi ragazzini» (Int. 44-61-M). Come vedremo, sarà un aspetto che abbiamo ripreso nella riflessione

svolta durante i focus group, mettendo in luce l'importanza di puntare alla trasversalità non solo del discorso interculturale, ma anche della costruzione dei saperi.

II Le difficoltà

Il secondo gruppo semantico di famiglie descrittive che abbiamo creato riguarda le difficoltà: seguendo il criterio della frequenza, in ordine vi rientrano quelle degli insegnanti, degli alunni stranieri e delle famiglie. A questi, abbiamo collegato le famiglie descrittive “caratteristiche alunni stranieri” e “rapporto scuola” in quanto ci parlano di aspetti strettamente collegati alle complessità che i docenti hanno posto in luce durante le interviste. Proponiamo, quindi, l'analisi dei principali aspetti legati a queste tematiche.

a) Difficoltà insegnanti.

Con 294 etichette assegnate, il secondo posto in ordine di grandezza è occupato dalla famiglia che comprende le difficoltà che i maestri hanno dichiarato di incontrare durante il loro lavoro nei *setting* multiculturali. Attraverso la tabella provvediamo ad una sintesi dei codici che ne fanno parte:

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | Conteggio N utilizzi | Computo per attributo | Totale |
|------------------------------|-----------------------------|---|-----------------------------|------------------------------|---------------|
| Difficoltà insegnante | A | 1 alunni neoarrivati | 2 | 227 | 294 |
| | | 2 disciplina/comportamento | 9 | | |
| | | 3 fatica/stanchezza | 15 | | |
| | | 4 inserimenti in corso d'anno | 8 | | |
| | | 5 lingua | 26 | | |
| | | 6 materiali | 5 | | |
| | | 7 metodo | 3 | | |
| | | 8 molteplicità differenze | 32 | | |
| | | 9 nessuna | 2 | | |
| | | 10 non conoscenza | 9 | | |
| | | 11 promuovere atteggiamenti di apertura e accoglienza | 6 | | |
| | | 12 prospettiva individuale | 27 | | |
| | | 13 raggiungimento obiettivi programma | 17 | | |
| | | 14 relazione/comunicazione con le famiglie | 28 | | |
| | | 15 ridimensionare obiettivi/strategie/attività | 10 | | |
| | | 16 riflettere sul proprio lavoro | 4 | | |

| | | | | | |
|--|---|----|--|----|----|
| | | 17 | rigidità | 12 | |
| | | 18 | tempo | 12 | |
| | P | 1 | alumni neoarrivati | 1 | 67 |
| | | 2 | disciplina | 8 | |
| | | 3 | fatica/stanchezza | 4 | |
| | | 4 | inserimenti in corso d'anno | 10 | |
| | | 5 | lingua | 7 | |
| | | 6 | molteplicità differenze | 2 | |
| | | 7 | non conoscenza | 5 | |
| | | 8 | promuovere atteggiamenti di apertura e accoglienza | 2 | |
| | | 9 | prospettiva individuale | 13 | |
| | | 10 | raggiungimento obiettivi programma | 3 | |
| | | 11 | relazione/comunicazione con le famiglie | 10 | |
| | | 12 | ridimensionare obiettivi/strategie/attività | 1 | |
| | | 13 | rigidità | 1 | |

Le maggiori preoccupazioni degli insegnanti intervistati sono rivolte, come abbiamo considerato anche in altre sezioni della presente trattazione, alla comunicazione con le famiglie e agli aspetti che interessano gli apprendimenti dell'italiano come L2 da parte degli studenti stranieri, oltre che alla molteplicità delle differenze comprese nelle classi multiculturali in cui si trovano ad agire. Tali aspetti, tuttavia, non trovano lo stesso numero di riscontri nei corrispettivi relativi alle esperienze concrete, rappresentate nella seconda parte della tabella stessa.

Per quanto concerne la pluralità delle situazioni che devono affrontare, le dichiarazioni

«[...] il bambino straniero in realtà non è l'unica difficoltà che possiamo trovare in classe, cioè ne abbiamo tante. Quindi, secondo me, certi aspetti rientrano in quella che è la problematicità della classi attuali, che sono diverse, che hanno appunto bambini che hanno livelli di apprendimento diversi [...]» (Int. 1-62-A).

Per questo, un altro docente nel rilevare similmente le complessità, pone in luce che

«[...] alcune classi più numerose, dove ci sono anche bambini che hanno difficoltà di apprendimento di origine anche italiana, l'insegnante non

riesce a creare un offerta formativa così variegata e quindi magari [i bambini stranieri] restano un po' trascurati [...]» (Int. 25-45-M).

Un terzo esempio, invece, è utile perché cita quello che viene considerato in più occasioni un aspetto chiave: la lingua. Infatti,

«[...] la classe che seguo adesso diciamo la metà son bambini stranieri ed è abbastanza faticoso seguirli perché hanno tante lingue diverse e andrebbero seguiti abbastanza individualmente [...]» (Int. 36-x-G).

Infine, il docente 9-45-G evidenzia in modo deciso che questo può, dal suo punto di vista, costituire un problema per altri bambini,

«[...] per accogliere le difficoltà degli stranieri spesso perdi gli italiani, che avrebbero tutto il diritto di essere potenziati ma la scuola italiana non esiste, è una scuola a ribasso se vogliamo, cioè cerchiamo di portar su i più deboli a discapito di chi avrebbe potenzialità maggiori. E la difficoltà che ho io è che mi piacerebbe anche dare qualche chance a qualcuno che magari cogli che ha capacità, però come fai? [...]».

Non entreremo qui di nuovo nel merito dei punti relativi alla lingua e alla comunicazione con i genitori, già esplorate in altre sezioni della nostra trattazione, in quanto vogliamo mettere in luce degli aspetti che sono meno rilevanti in termini numerici, ma che, a nostro avviso risultano interessanti perché evidenziano altre sfaccettature in questo ambito. Più precisamente, ci riferiamo ai codici prospettiva individuale e rigidità. Per quanto concerne la prima, è significativo considerare che i ragionamenti possono risultare critici, ma di ampio respiro poiché comprendono il corpo docente, come, ad esempio, nella *quotation* seguente:

«[...] se tu mi chiedi “qual è la cosa che affligge gli insegnanti...” mi verrebbe da dirti “Aaah, la piaga dell’immigrazione...” [molta enfasi] perché per loro, per la maggior parte di loro, è una catastrofe, ma veramente solo perché a volte non guardano le cose da un altro punto di vista. E quindi secondo me i problemi non esistono, anzi. Cioè davvero li ingigantiscono e fanno nascere problemi anche dove non ci sono [...]» (Int. 5-43-A).

In altri casi, invece, la riflessione è svolta in prima persona, in quanto viene dichiarato che la presenza di alunni stranieri comporta la necessità di tener conto

«[...] delle] tue anche restrizioni, [del] tuo vissuto direi, [del] tuo vissuto che emerge. In qualche modo, tu, vieni interrogata in quel momento, vieni...c'è qualcosa che ti fa muovere, qualcos'altro dentro [...]» (Int. 11-45-H).

Quello che risulta significativo qui è anche rilevare quelle che sono le citazioni attinenti al codice registrate con "P": risultano molto diversificate tra loro.

Due esempi: il primo indica l'importanza di porre attenzione e cura rispetto alla diversità,

«[capita di sentire commenti di bambini di] altre classi, tipo: "la negra mi ha tirato la coda". Perché, secondo me, lo dico e lo ribadisco, ma non per portare avanti me stessa, proprio per riconoscere il valore di noi adulti, di noi insegnanti... [...] Un lavoro fatto... Lo devi fare per gli italiani, tanto per gli stranieri [...]» (Int. 33-47-E).

Il secondo è declinato sugli aspetti didattici

«[...] quando ero funzione strumentale c'è [stata] da parte di un insegnante una chiusura completa ed era difficile riuscire a capire la differenza tra compito facilitato e compito, come dire, dimezzato. Lo sforzo è stato proprio quello di far capire loro che non è la stessa cosa e far capire loro che c'erano delle modalità migliori per accogliere e non per vederlo come un problema, ma è stata proprio una barriera, proprio nei confronti dei bambini cinesi [...]» (Int. 17-52-H).

b) Difficoltà alunni stranieri

Abbiamo chiesto agli insegnanti coinvolti nella ricerca quali sono, secondo loro, le difficoltà che i bambini stranieri si trovano a fronteggiare durante il percorso scolastico e quelle che devono risolvere le famiglie nel seguire i loro bambini⁵⁸ col preciso intento di indagare le loro concezioni implicite e dirette. Il risultato è una lista di aspetti che vede al centro ancora una volta la lingua, seguita da temi

⁵⁸ In merito si consideri il punto 5.

ad essa attinenti, come l'esclusione dal gruppo sociale e lo svolgimento dei compiti pomeridiani. Infatti, i docenti ritengono che

«[...] i compiti [...] sono ponderati però poi questi bambini si ritrovano a dover lavorare da soli e quindi [...] arrivano con i compiti sbagliati con le cose e quindi [bisogna] ripartire, rifare [...]» (Int. 21-49-M).

Il problema per gli intervistati è che i bambini devono svolgere gli esercizi al pomeriggio senza l'ausilio dei genitori e questo viene sottolineato in modi diversi: ad esempio, ci sono affermazioni di chi cerca di immaginare quali sono le cause

«[...] la diversa modalità di interazione genitori-figli, è inutile che faccia finta che non esista perché comunque il fatto che un ragazzino sia seguito o meno a casa un po' cambia e questo non è molto positivo perché a volte ci son dei bambini che fanno fatica per cause che non dipendono da loro ma dalla veramente scarsa attenzione [...]» (Int. 29-52-A).

«[...] la difficoltà maggiore nell'eseguire i compiti? Sicuramente, i compiti per casa, il lavoro che c'è da svolgere a casa... questo è, è più pesante per loro, perché già loro hanno difficoltà linguistiche, quindi... e poi, non tutte le famiglie hanno un'istruzione che consente loro di seguire i compiti [...]» (Int. 37-54-G).

«[...] se i genitori lavorano i bambini sono abbandonati [...]» (Int. 13-x-I).

Che la motivazione sia una sorta di lassismo dei genitori, il loro grado di istruzione o il fatto che lavorano, l'esito è sempre lo stesso: la difficoltà per gli alunni non italiani di svolgere i compiti. Alcuni docenti si dimostrano consapevoli di ciò e trovano delle possibili soluzioni, come testimoniano le seguenti porzioni di testo:

«[...] dipende da quello che l'insegnante richiede no? [...]» (Int. 40-55-H).

«[...] cosa cerco di fare? Cerco di dare il più possibile in classe, cerco di chiamarli un po' di più in classe rispetto ad altri in modo tale che dico "ok

a casa non fai niente? Però per lo meno cerco di darti il più possibile qualche nozione qualche informazione in modo tale per organizzarti in modo che tu impari a camminare sulle tue gambe” [...]» (Int. 44-61-M).

«[i bambini stranieri hanno bisogno di] aiuto nei compiti, come può essere un doposcuola, o [...] un corso di recupero [...]» (Int. 35-52-G).

Per quanto concerne la corrispondenza delle esplicitazioni generali rispetto a quelle legate alle esperienze pratiche, è possibile affermare che il divario è notevole per tutti i punti appena presi in esame. Lo stesso può essere sostenuto anche per gli altri codici, fatta eccezione per

- il background traumatico, che vede, invece un numero maggiore di “P”;
- i differenti usi e costumi, a conferma del peso che è possibile riscontrare per questa categoria anche in altri ambiti;
- le situazioni economiche o familiari sia fortemente che debolmente connesse alla diversità culturale

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | | Conteggio N utilizzi | Computo per attributo | Totale |
|------------------------------------|----------------------|--|--|----------------------|-----------------------|--------|
| Difficoltà alunni stranieri | A | 1 | alumni neoarrivati | 6 | 174 | 267 |
| | | 2 | background traumatico | 4 | | |
| | | 3 | compiti a casa | 21 | | |
| | | 4 | differenti usi e costumi | 14 | | |
| | | 5 | disciplina/comportamento | 11 | | |
| | | 6 | esclusione dal gruppo sociale | 21 | | |
| | | 7 | identità | 8 | | |
| | | 8 | lingua | 63 | | |
| | | 9 | poca partecipazione | 5 | | |
| | | 10 | situazione familiare/economica debolmente connessa alla diversità culturale | 14 | | |
| | 11 | situazione familiare/economica fortemente connessa alla diversità culturale | 7 | | | |
| | P | 1 | background traumatico | 9 | 93 | |
| | | 2 | compiti a casa | 5 | | |

| | | | | | | |
|--|--|----|---|----|--|--|
| | | 3 | differenti usi e costumi | 10 | | |
| | | 4 | disciplina/comportamento | 5 | | |
| | | 5 | esclusione dal gruppo sociale | 10 | | |
| | | 6 | Identità | 1 | | |
| | | 7 | lingua | 36 | | |
| | | 8 | poca partecipazione | 1 | | |
| | | 9 | situazione familiare/economica debolmente connessa alla diversità culturale | 11 | | |
| | | 10 | situazione familiare/economica fortemente connessa alla diversità culturale | 5 | | |

Pensiamo sia rilevante porre in luce anche la questione della disciplina e del comportamento, ritenuta in 11 casi a priori e in 5 esperienze concrete una difficoltà degli alunni stranieri. Perciò proponiamo due *quotations* su questo argomento:

«[...] abbiamo bambini [stranieri] che non riescono a stare seduti sulla sedia, per più di 10 minuti...quindi, all'interno di una lezione che sia frontale, o no [ovvero se] le attività sono ludiche e non particolarmente strutturate. Faccio un esempio: se facciamo una lezione in inglese dove magari hanno canzoncine, si devono muovere, devono fare delle cose non sanno stare un po' alla regola, è una baraonda, è una baraonda totale [...]»
(Int. 37-54-G).

«[...] c'è la categoria degli alunni [...] che sono nati sempre qua in Italia che però, chiaramente, conservano in maniera ancora molto più forte le loro tradizioni. Sono i bambini africani con tutta una cultura, ovviamente, dal modo di esprimersi, al modo di porsi, al modo di stare in classe [...]»
(Int. 24-50-M).

Anche se con gradi diversi, queste due dichiarazioni affermano, generalizzando, che i bambini stranieri non sono disciplinati e hanno dei comportamenti poco adeguati al contesto scolastico. Nel secondo caso, addirittura, l'insegnante ritiene che questa caratteristica sia ascritta ad una particolare provenienza, ad una determinata cultura. Vedremo in seguito che non si tratta degli unici esempi possibili in questa direzione.

c) Caratteristiche alunni stranieri.

In questa famiglia descrittiva abbiamo incluso le affermazioni dei partecipanti volte ad esplicitare quelle che abbiamo inteso essere le peculiarità individuate dagli stessi rispetto alle provenienze dei bambini. Dobbiamo doverosamente porre in luce il fatto che si tratta di una famiglia bottom up, ossia che non si tratta di una domanda compresa nella nostra traccia di intervista semi-strutturata. Tuttavia, i riferimenti in questo senso sono stati così numerosi da spingerci a creare un'apposita famiglia: non nascondiamo che non ci aspettavamo così tanti estratti in questa direzione, 110 in totale. Ecco la relativa tabella:

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | | Conteggio N utilizzati | Computo per attributo | Totale |
|---|----------------------|-----------------|------------------------------------|------------------------|-----------------------|--------|
| Caratteristiche alunni stranieri | A | 1 | bambini africani | 10 | 85 | 110 |
| | | 2 | bambini arabi/marocchini/musulmani | 14 | | |
| | | 3 | bambini cinesi | 15 | | |
| | | 4 | bambini dell'est | 8 | | |
| | | 5 | bambini filippini | 1 | | |
| | | 6 | bambini indiani | 1 | | |
| | | 7 | bambini rom | 13 | | |
| | | 8 | definizione "straniero" | 19 | | |
| | | 9 | in generale | 4 | | |
| | P | 1 | bambini africani | 3 | 25 | |
| | | 2 | bambini arabi/marocchini/musulmani | 3 | | |
| | | 3 | bambini cinesi | 7 | | |
| | | 4 | bambini dell'est | 3 | | |
| | | 5 | bambini pakistani | 2 | | |
| | | 6 | bambini rom | 6 | | |
| | | 7 | bambini stranieri in generale | 1 | | |

Anche solo ad un primo sguardo, la categorizzazione degli alunni in base alla provenienza risulta lampante, anche se, considerando i numeri, la maggior parte dei codici assegnati va alle concezioni che gli insegnanti hanno dei bambini stranieri in generale e alle percezioni che hanno della definizione di straniero. Vorremmo commentare che sono davvero le più disparate: il ventaglio comprende il *gioco noi-loro* a cui fa riferimento Agostinetti (2014) e vede, da una parte, il polo relativo alle visioni positive, come riportato nei seguenti esempi riguardano la determinazione attribuita a questi bambini

«[...] alcuni di questi bambini hanno anche più rispetto dei nostri, una capacità di godersi le cose che i nostri han perso, di dare proprio il valore [...]» (Int. 29-52-A).

Oppure, la considerazione che hanno della figura del maestro:

«[...] per loro l'insegnante è talmente una figura di grande riferimento, che ha una valenza estremamente positiva, tutte le accezioni positive, insomma quello che dice l'insegnante è comunque qualcosa di autorevole. Devo dire dalla mia esperienza che veramente son bambini che tutto quello che...i consigli, i pensieri dell'insegnante sono veramente tenuti da conto [...]» (Int. 10-48-E).

«[...] c'è radicata in loro, secondo me, questa idea di essere stranieri, che vengono trattati diversamente perché sono stranieri, è una cosa che si portano un po' dalle famiglie. In qualche modo rimane in loro qualcosa di questo [...]» (Int.7-53-E).

O, dall'altra parte, si trovano affermazioni che si riferiscono ad una sorta di retaggio e che ci parlano di sfumature del colore della pelle:

«[...] adesso mi vien sempre da pensare, ai bambini musulmani, ma anche ai bambini che vengono dall'est Europa, anche loro hanno delle grosse difficoltà, sebbene che sono bianchi rispetto ai bambini, al bambino nigeriano [...]» (Int. 32-56-B).

Non solo: in un caso vengono anche compiute distinzioni relativamente al genere dei bambini stranieri, che determinerebbe chiare inclinazioni, secondo questa porzione di testo:

«[...] questi bambini, i maschietti soprattutto, hanno, mostrano eccellenza nelle attività motorie, nelle attività sportive per un dono strutturale proprio della loro conformazione...ehm, anche se sono poco abituati a, come dire, allo stare seduti, proprio per dirlo in termini molto semplici: loro hanno bisogno di muoversi, hanno bisogno di correre, di saltare, per cui faticano un po' a star seduti...questo i maschietti [...]. Le femminucce sono molto

portate per la musica, la ritmica, soprattutto, hanno questo dono, che non sempre sviluppano, ovviamente [...]» (Int. 34-60-G).

Riportare, poi, tutte le concezioni parziali rispetto alle singole provenienze richiederebbe probabilmente un capitolo a parte: ci limitiamo qui a constatare che tutte queste attribuzioni di codici raccontano di sguardi di maestri che tendono a generalizzare, viziati da concezioni che non permettono loro di vedere limpidamente, e quindi pensare, i bambini in questione rispetto alle loro specificità di persone uniche ed irripetibili. Da un punto di vista logico, tali generalizzazioni assumono il rischio di divenire stereotipi che non consentono di considerare il particolare progetto storico di tali alunni in quanto persone, perdendo così il valore dell'educabilità di ognuno sotteso agli assunti epistemologici della pedagogia in quanto scienza.

d) Rapporto scuola.

Non si discostano di molto le valutazioni che possono essere condotte rispetto ad un'famiglia descrittiva compresa in questo insieme: si tratta delle concezioni espresse dagli intervistati rispetto al rapporto tra le famiglie straniere e la scuola. Affidiamo la sintesi alla consueta tabella:

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | | Conteggio N utilizzi | Computo per attributo | Totale |
|-------------------------------|----------------------|-----------------|---------------------|----------------------|-----------------------|--------|
| Rapporto con la scuola | A | 1 | famiglie africane | 8 | 63 | 75 |
| | | 2 | famiglie cinesi | 7 | | |
| | | 3 | famiglie dell'est | 8 | | |
| | | 4 | famiglie italiane | 10 | | |
| | | 5 | famiglie marocchine | 3 | | |
| | | 6 | famiglie pakistane | 1 | | |
| | | 7 | famiglie straniere | 26 | | |
| | P | 1 | famiglia dell'est | 2 | 12 | |
| | | 2 | famiglia marocchina | 4 | | |
| | | 3 | famiglia straniera | 2 | | |
| | | 4 | famiglie cinesi | 1 | | |
| | | 5 | famiglie italiane | 3 | | |

Anche in questo caso, si tratta di una categoria di senso emersa dagli stessi dati raccolti, spesso come specificazione della domanda relativa alle difficoltà che gli insegnanti ritengono riscontrino le famiglie straniere nel seguire il percorso scolastico dei loro bambini. Riportare citazioni relative alle diverse

provenienze sarebbe probabilmente troppo dispendioso, ci limitiamo a rilevare che sono state compite riflessioni anche rispetto alle famiglie italiane, spesso in termini comparativi relativamente allo scarso investimento sulla scuola rispetto ad altre culture.

Relativamente alle famiglie straniere in generale, la gamma dei commenti raccolti è davvero ampia e si riferisce al fatto che esse considererebbero la scuola una sorta di “parcheggio”, ma anche un’opportunità per i loro figli di poter ottenere il benessere che a loro è mancato e che li ha portati a migrare. Molti commenti si sono concentrati principalmente sull’assenza di queste famiglie alle iniziative proposte dalla scuola, a volte giustificando tale comportamento attraverso il tema del lavoro, in altri casi adducendo come motivazione la supposta chiusura della comunità alla quale afferiscono, sia essa musulmana, africana o cinese. Queste riflessioni ci conducono a considerare l’ultima famiglia descrittiva di questo contenitore semantico.

e) Difficoltà famiglie.

Proponiamo subito l’efficace panoramica su questa famiglia descrittiva:

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | | Conteggio N utilizzi | Computo per attributo | Totale |
|----------------------------|----------------------|-----------------|--|----------------------|-----------------------|--------|
| Difficoltà famiglie | A | 1 | aspetti legati alla cultura | 9 | 111 | 156 |
| | | 2 | conoscenza sistema scolastico | 18 | | |
| | | 3 | impegni lavorativi | 2 | | |
| | | 4 | lingua | 48 | | |
| | | 5 | mettersi in relazione/chiusura | 24 | | |
| | | 6 | situazione familiare/economica debolmente connessa alla diversità culturale | 10 | | |
| | P | 1 | aspetti legati alla cultura | 7 | 45 | |
| | | 2 | conoscenza sistema scolastico | 3 | | |
| | | 3 | lingua | 23 | | |
| | | 4 | mettersi in relazione/chiusura | 11 | | |
| | | 5 | situazione familiare/economica debolmente connessa alla diversità culturale | 1 | | |

Ci rendiamo subito conto del collegamento con la questione del rapporto con la scuola messo in risalto nel paragrafo precedente, oltre al fatto che gli intervistati considerano cruciale anche in questo caso la questione della lingua, inevitabilmente legata alla comunicazione casa/scuola, allo svolgimento dei compiti pomeridiani e alla conoscenza del sistema scolastico e la relativa partecipazione. Vogliamo far

notare, inoltre, il forte sbilanciamento all'interno della famiglia sulle proposizioni espresse in generale, rispetto a quelle legate all'esperienza concreta.

Per quanto concerne le situazioni familiari o economiche debolmente connesse alla diversità culturale, possiamo riportare che vi rientrano per la maggior parte affermazioni inerenti le povere o modeste possibilità, due esempi

«[...] Forse la fatica maggiore è quella di far sì che il figlio abbia tutto come gli altri [...]» (Int. 2-63-A).

«[...] la loro difficoltà vedo che è un po' quella e poi credo anche economica nella richieste che si fanno che per oi sono abbastanza scontate e le diamo per scontate per questo piuttosto che quello vedo che anche se non son richieste esose però ho visto ad es. nelle uscite didattiche loro dicono no non posso e quindi annoto soprattutto questo ecco [...]» (Int. 28-52-A).

Meno spesso i rilievi riguardano la configurazione familiare:

«[...] qui sono famiglie che hanno problemi anche particolari cui per il lavoro cui perché magari un genitore è qui l'altro è ancora in patria [...]» (Int. 44-61-M).

Infine, anche per questa categoria di senso, evidenziamo il peso del codice "lingua", rimandando allo specifico approfondimento in merito rintracciabile nel paragrafo delle famiglie trasversali.

III Condizioni per l'intercultura

Rientrano in questo insieme le famiglie descrittive riguardanti gli obiettivi dell'intercultura nei contesti scolastici e le necessità individuate dalle insegnanti per realizzarla. Procediamo con ordine.

a) Obiettivi intercultura a scuola

Caratterizzata da un logico sbilanciamento sul piano dell'astrazione (89/94 codifiche), questa famiglia descrittiva *top down* contiene tutti gli obiettivi che le docenti hanno segnalato essere di primaria importanza per la realizzazione di un'educazione e di una didattica interculturali.

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | | Conteggio N utilizzi | Computo per attributo | Totale |
|---|----------------------|-----------------|--|----------------------|-----------------------|--------|
| Obbiettivi intercultura a scuola | A | 1 | accoglienza | 4 | 89 | 94 |
| | | 2 | capacità di organizzazione | 2 | | |
| | | 3 | capacità di relazionarsi | 11 | | |
| | | 4 | coinvolgere tutti | 8 | | |
| | | 5 | competenze | 2 | | |
| | | 6 | compresenze | 1 | | |
| | | 7 | conoscere usi e costumi altre culture | 18 | | |
| | | 8 | conoscersi | 4 | | |
| | | 9 | cooperare | 4 | | |
| | | 10 | formazione persona critica/responsabile/collaborativa/aperta | 5 | | |
| | | 11 | lingua | 3 | | |
| | | 12 | obbiettivi minimi programma | 2 | | |
| | | 13 | riconoscere valori al di sopra delle culture | 5 | | |
| | | 14 | rispetto | 2 | | |
| | | 15 | star bene a scuola | 5 | | |
| | | 16 | valorizzazione differenze | 13 | | |
| | P | 1 | conoscere usi e costumi altre culture | 3 | 5 | |
| | | 2 | lingua | 1 | | |
| | | 3 | obbiettivi minimi programma | 1 | | |

Il dato che potrebbe sorprendere riguarda la focalizzazione delle etichette sulla conoscenza degli usi e dei costumi delle altre culture e sulla valorizzazione delle differenze. Se della prima parleremo nella sezione riguardante le famiglie trasversali, è sulla seconda che ci vogliamo concentrare in questo frangente perché le concezioni in merito sono varie: dalla dimensione strettamente legata alla cultura

«[...] Gli obiettivi... beh senz'altro cogliere la ricchezza, la diversità, partire dalla propria cultura, vedere che [BREVE PAUSA] è un motivo di arricchimento e anche capire che le differenze possono essere comprese anche senza essere per forza interpretate, cioè voglio dire: tu fai il Ramadan, io non lo faccio però va bene così, tu puoi fare tranquillamente il tuo Ramadan che io faccio tranquillamente la mia... [...]» (Int. 8-51-G).

A quelle addirittura profetiche:

«[...] siate il meglio di quello che voi siete, cioè non dobbiamo esser tutti grandi matematici, grandi letterati, ci può essere l'atleta allora che ti insegna come muoverti per ... oppure c'è quello che sa fare i conti velocissimamente, quello che ti sa creare dal niente, prendendo un pezzo di carta ti sa creare qualche cosa, dove io sono handicappatissima (ride) per es. e tu rimani a bocca aperta e cerchi ecco di valorizzare le capacità di ciascuno [...]» (Int. 44-61-M).

Fino ad arrivare alle concezioni che rivelano uno sguardo limpido nei confronti di tutti i bambini in quanto persone educabili, anche se vengono rilevate delle problematicità da risolvere:

«[...] valutare e valorizzare, cioè pesare le cose facendo brillare le cose che oggettivamente possiamo far brillare di quel bambino e anche capire come davvero aiutare a superare il problema. Quindi, valutare perché bisogna vedere i problemi veri dove sono [...]» (Int. 5-43-A).

Gli altri codici sono orientati all'accoglienza, alla relazione e alla formazione della persona in direzione interculturale: la domanda che sorge spontanea riguarda quanto di tutto ciò vien tradotto effettivamente nelle pianificazioni e nelle pratiche degli insegnanti, aspetti che saranno oggetto dei prossimi capitoli.

b) Necessità per realizzare l'intercultura.

Le risposte alla domanda “che cosa servirebbe, secondo lei per realizzare l'intercultura a scuola?” sono riassunte nella seguente tabella:

| Famiglia descrittiva | Attributo del codice | Nome del codice | | Conteggio N utilizzi | Computo per attributo | Totale |
|--|----------------------|-----------------|---------------------------------------|----------------------|-----------------------|--------|
| Necessità per realizzare l'intercultura | A | 1 | aiuto esperti esterni | 10 | 150 | 166 |
| | | 2 | collaborazione territorio | 2 | | |
| | | 3 | condivisione buone pratiche | 1 | | |
| | | 4 | conoscere usi e costumi altre culture | 8 | | |
| | | 5 | flessibilità | 6 | | |
| | | 6 | formazione docenti | 21 | | |
| | | 7 | lavoro con i genitori | 16 | | |
| | | 8 | lavoro in équipe | 10 | | |
| | | 9 | lavoro in piccolo gruppo | 1 | | |
| | | 10 | lingua inglese | 1 | | |

| | | | | | |
|--|---|----|--|----|----|
| | | 11 | motivazione personale | 10 | |
| | | 12 | riconoscimento esterno | 1 | |
| | | 13 | riflessione e confronto | 6 | |
| | | 14 | risorse personale/risorse economiche/materiali | 28 | |
| | | 15 | sensibilità personale | 16 | |
| | | 16 | superare gli schemi | 6 | |
| | | 17 | tempo | 6 | |
| | | 18 | visione sociale/importanza gruppo | 1 | |
| | P | 1 | aiuto esperti esterni | 2 | 16 |
| | | 2 | Formazione docenti | 1 | |
| | | 3 | lavoro in équipe | 5 | |
| | | 4 | risorse personale/risorse economiche/materiali | 4 | |
| | | | superare gli schemi | 3 | |

Anche in questo caso, lo sbilanciamento sulle “A” non ci meraviglia, data la domanda che implica il piano delle ipotesi. Ne emergono delle urgenze e bisogni trasversali e preponderanti, come le risorse in termini economici e materiali, ma anche in collegamento alla necessità di personale per permettere le compresenze o il supporto di esperti esterni. In quest’ultimo caso ci si riferisce per lo più ai mediatori, per cui le politiche comunali degli anni scorsi hanno comportato tagli sostanziosi.

Un elemento interessante è quello legato alla necessità di formazione che gli insegnanti percepiscono: approfondendo attraverso le porzioni di testo, si evince che esse sono plurali. Ad esempio, si chiede di avere degli esperti che esponano le caratteristiche delle diverse culture:

«[...] si potrebbero fare anche dei corsi dove non so noi docenti potremmo conoscere meglio anche queste culture cioè proprio presentare anche la cultura che ne so gli arabi per es. presentare un po’ no la storia la sappiamo, le loro caratteristiche, le loro usanze i loro modi per avere una conoscenza diciamo più appropriata per capire magari quando ti si presenta un bambino ti devi dare delle spiegazioni perché chissà quando ha un certo comportamento e ti aspettavi un altro secondo me, quindi anche un mezzo accenno alle varie culture ai modi di fare e di pensare, secondo me [...]»
(Int. 38-31-G).

Una formazione che sia concentrata sulla spiegazione della didattica individualizzata:

«[...] una formazione sul tema, che non basta il corso di aggiornamento di 2-3 ore, in cui viene l'esperto a parlare che, sì, sensibilizza un attimo, ma non dà una preparazione vera. Quindi formazione direi, neanche tanto linguistica, a sto punto, ma proprio di approccio alle didattiche semplificate, a una mentalità di PDP, quindi programmazioni individualizzate [...]» (Int. 9-45-G).

O, ancora, sulle “buone pratiche”:

«[...] bisognerebbe avere una formazione, allora mi fai la formazione e ... sono interessata aderisco a questo corso, e mi dai appunto delle buone pratiche, delle buone prassi o comunque mi dai anche del materiale per poter ovviare in caso di arrivo di un bambino straniero [...]» (Int. 46-x-I)

Ma anche qualcosa che è più in linea con quanto pensiamo di proporre attraverso il focus group in forma di pilota:

«[...] Allora da una parte la formazione, però una formazione sistematica, una formazione che si riprende negli anni ed una formazione che coinvolge i gruppi di lavoro, cioè non solo l'insegnante singolo che magari partecipa a corsi esterni, ma sarebbero molto importante corsi che vengono fatti in loco tra chi già collabora, tra chi lavora. Una formazione che sia, così...proprio a livello culturale, che dia degli strumenti soprattutto di apertura, di conoscenza, ma che dia poi anche delle modalità di gestione delle problematiche, di gestione delle classi, perché poi, è chiaro, all'interno di questo poi devi conoscere, non so, una metodologia piuttosto che un'altra. Conoscerla però vuol dire anche averla vista funzionare, vuol dire provare, sperimentare, vuol dire poter avere chi ti aiuta a verificare. Ecco, io quindi credo soprattutto questo, soprattutto per gli insegnanti la formazione, ma una formazione sistematica e condotta con criteri adeguati [...]» (Int. 1-62-A).

c. I Codici co-correnti

Grazie alle funzionalità di Atlas.ti, siamo in grado di sostenere che nell'analisi delle conversazioni semi-strutturate, i codici relativi alle attività efficaci per promuovere l'educazione interculturale a scuola attraverso gli usi ed i costumi è correlato il codice “collaborazione famiglie”, poiché questo

accade in 24 occasioni sulle 48 segnalate dal *software* e la lettera attribuita è la “P”. Ciò significa che nel concreto coinvolgimento delle famiglie straniere per la partecipazione alle iniziative proposte dalla scuola, si è richiesto loro di parlare o esporre elementi considerati tipici di una determinata provenienza. Per spiegare esaurientemente a cosa facciamo riferimento, facciamo ancora una volta ricorso a porzioni di interviste significative in questa direzione:

«[...] spesso ho coinvolto i genitori laddove era possibile anche avessero proprio una conoscenza minima (x3) dell’italiano a fare i genitori narratori per dire e allora l’allestimento la poltrona in classe eee tutto una cosa suggestiva, che raccontavano fiabe, per esempio della loro cultura, era già una modalità per dire questa è una cultura, non è la nostra, non è LA cultura ce n’è una che porta questo, questo e questo [...]» (Int. 22-63-N).

«[...] ad esempio, ricordo che in questo ciclo scolastico, in prima elementare, appunto per la forte presenza di alunni stranieri abbiamo deciso io con alcune mamme di dare una valenza a tutte queste diversità che c’erano, che io mi sono ritrovata in classe essendo maestra prevalente e abbiamo deciso di trovarci in un momento extrascuola, quindi di pomeriggio, in un sabato pomeriggio, di trovarci e condividere il cibo e quindi ogni mamma straniera ha portato la sua ricetta, i suoi piatti, con tutti gli ingredienti e il procedimento per realizzare la ricetta e abbiamo mangiato, quindi abbiamo condiviso questo momento dei luoghi di provenienza, quindi è stato un bel momento[...]» (Int. 10-48-E).

«[...] una festa dove avevano riproposto tutte le ricette regionali che avevamo fatto, ma gli stranieri avevano fatto tutti una delle loro ricette, quindi c’erano piatti ucraini, moldavi, colombiani, insomma... [...]» (Int. 6-36-F).

d. Le famiglie trasversali

Per la nostra analisi, è molto rilevante considerare i codici che sono risultati il minimo comun denominatore tra diverse famiglie, che nel lessico di Atlas.ti confluiscono in famiglie trasversali. Ne abbiamo individuate due principali e, come anticipato nel corso della trattazione sono relative alla

lingua e agli usi e costumi. Di seguito proponiamo la considerazione di qual è il loro contenuto e perché è così importante per l'indagine oggetto di questo scritto.

a) *Lingua*

Il codice "lingua" è rintracciabile in una pluralità di famiglie descrittive: nella *rappresentazione grafica 61*, elaborata grazie alle funzionalità del software utilizzato per l'analisi dei dati qualitativi, è possibile apprezzare il *network* creato intorno a tale argomento:

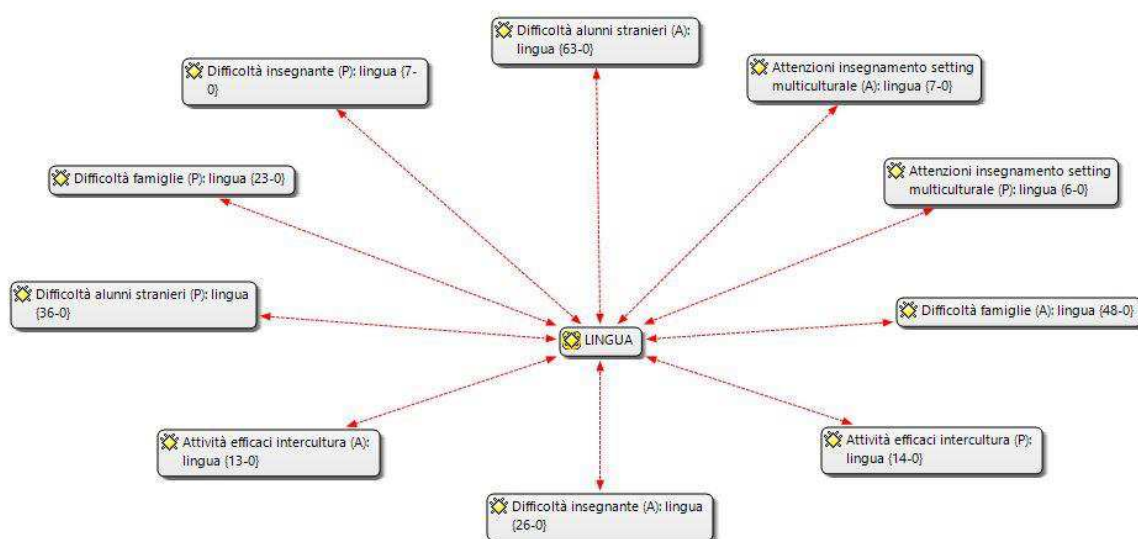


Figura 61: famiglia trasversale "lingua"

L'argomento che di più in assoluto è stato affrontato dagli insegnanti nel corso dei colloqui semi-strutturati è quello della lingua. È stato posto in relazione a tutte le tipologie di difficoltà di cui abbiamo chiesto riscontro: *in primis* quelle degli alunni, ma è stata segnalata come la maggior difficoltà anche per i genitori e riveste peso anche nella famiglia descrittiva di quelle degli insegnanti. Infatti, in questi tre casi si registrano le frequenze maggiori.

Per quanto concerne i bambini, le docenti sono concordi nel segnalare che si tratta del primo e più importante scoglio che uno studente straniero si trova ad affrontare. La differenza, a nostro avviso sta nelle loro concezioni in merito, come poniamo in luce attraverso la seguente selezione di estratti:

«[...] Per un buon lavoro interculturale ci vorrebbe un buon corso di lingua prima di entrare a scuola.

Se questo non è possibile deve essere da subito accompagnato in un percorso linguistico perché senza di quello non ci può essere integrazione [...]» (Int. 09-45-G).

«[...] penso che il primo scoglio da affrontare sia la lingua, la comunicazione, il linguaggio, nel senso che se il nuovo arrivato, non conoscente la nostra lingua, per lui sia difficile riuscire a mettersi in comunicazione. La comunicazione penso sia il primo passo per poter instaurare una relazione e quindi sicuramente lo scoglio della lingua, il bisogno di far comprendere ciò che lui vuole esprimere e non riesce a farlo penso sia difficile, quindi è essenziale riuscire ad entrare ed eventualmente anche trovare un canale alternativo per poter entrare in sintonia con lui [...]» (Int. 16-28-H).

«[...] Il bambino italiano non solo imparerà bene l'italiano, ma lo imparerà insieme a dei compagni, scoprendo anche delle cose che non avrebbe mai scoperto se la lingua italiana fosse solo un veicolo di comunicazione tra tutti...uguali, che sanno tutti le stesse parole. E quindi che c'è in più anche un arricchimento sulla riflessione linguistica, perché a volte i bambini...non so, dei paesi dell'est, fanno delle riflessioni, ti fanno fare delle riflessioni sulla grammatica paragonandola al loro registro linguistico, anche a quello che hanno a casa, e questo arricchisce ancora di più, facciamo il caso, la lezione di italiano [...]» (Int. 05-43-A).

Anche per quanto concerne le famiglie, soprattutto se neoarrivate, la lingua è vista come

«[...] una difficoltà grossissima, perché capire cosa fa la scuola, cosa il bambino a casa deve continuare a fare, nel momento in cui non parlano l'italiano o anche il bambino è ancora alle prime armi con l'italiano [...]» (Int. 01-62-A).

Anche se in modo meno preponderante, questo codice è stato utilizzato anche nel merito delle categorie di senso relative alle attività efficaci per l'intercultura e alle particolari attenzioni dedicate dalle insegnanti alle classi per la loro configurazione multiculturale.

b) Usi e costumi

Ricorriamo ancora alla mappa dei network per evidenziare la trasversalità del tema degli usi e costumi

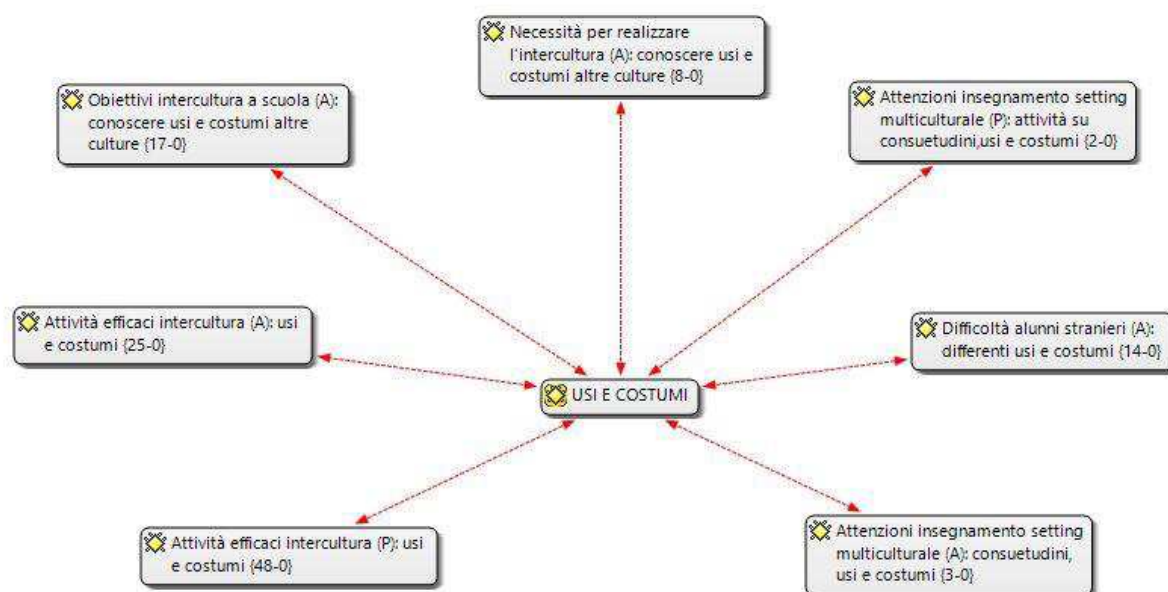


Figura 62: famiglia trasversale "usi e costumi"

Il codice registra 117 utilizzi totali in 5 famiglie descrittive diverse: attenzioni insegnamento *setting* multiculturale, attività efficaci intercultura, difficoltà alunni stranieri, necessità intercultura ed obiettivi intercultura a scuola. La frequenza più alta viene attribuita alla seconda categoria di senso elencata: è necessario sottolineare che si tratta di riferimenti legati ad esperienze concrete riportate dalle insegnanti. In questo senso, vengono citate progettualità che, come abbiamo visto in precedenza, coinvolgono spesso i genitori e puntano sui cibi, sui vestiti e sulle usanze tipiche attribuite alle culture in modo statico.

Inoltre, riteniamo significativo porre in luce che in ben 17 occasioni la conoscenza degli usi e dei costumi viene indicata come un obiettivo importante per promuovere l'educazione interculturale nei contesti scolastici.

10. Riflessioni ed implicazioni per gli altri *step* della ricerca

Con le interviste semi-strutturate abbiamo provveduto alla rilevazione e analisi delle concezioni, primo tassello del puzzle del nostro disegno empirico della ricerca. La ricchezza dei risultati è difficile da sintetizzare, dato l'ampio ventaglio di concezioni raccolte, da quelle relative alle attività considerate efficaci per promuovere l'intercultura a scuola fino al rapporto dei genitori stranieri con il sistema di

istruzione italiano. Abbiamo anche valutato il rapporto tra espressioni astratte e quelle legate a concreti esempi pratici, riscontrando un forte sbilanciamento sulle prime, tranne che nei casi debitamente segnalati.

Compito delle prossime fasi della ricerca sarà quello di indagare quanto tali concezioni esplicitate risultano coerenti nelle progettazioni e nelle azioni degli insegnanti.

Capitolo Settimo

7. Le osservazioni.

Troviamo doveroso introdurre la seconda fase che ha scandito l'indagine empirica con una contestualizzazione relativa in generale all'approccio etnografico e in particolare alla sua applicazione in ambito educativo: infatti, dal momento che in letteratura si rintraccia «un panorama ampio e variegato di riflessioni e studi intorno ai principi dell'etnografia come metodo di ricerca utile per studiare temi e questioni inerenti lo sviluppo e la dimensione umana» (Bove, 2009, p.41), riteniamo opportuno specificare la prospettiva dalla quale abbiamo deciso di muovere. Procederemo, quindi, illustrando le caratteristiche dell'osservazione partecipante, quale strumento della “cassetta degli attrezzi” dell'etnografo (Cardano, 2006) che abbiamo ritenuto adeguato ai fini della ricerca e le motivazioni che ci hanno condotti a tale selezione, per entrare, infine, nel dettaglio del lavoro sul campo e delle note etnografiche raccolte. Nel far ciò, per conferire sistematicità all'esposizione, ripercorreremo quelli che sono stati gli stadi di questo specifico segmento di ricerca: alla fase che precede il lavoro sul campo corrisponderemo l'analisi delle scelte in chiave metodologica, attraverso la descrizione di come abbiamo formulato le note etnografiche e del campione di riferimento ci addentreremo nei punti salienti dell'osservazione partecipante, mentre l'ultimo stadio coinciderà con l'approfondita articolazione dell'oggetto della stessa per l'analisi dei risultati.

1. Perché l'etnografia.

In via introduttiva, l'etnografia affonda le sue radici negli studi antropologici che si collocano in Occidente tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento e che si sono occupati di popolazioni fino ad allora poco conosciute ed appartenenti a mondi ritenuti lontani in un clima scientifico ancora influenzato dal positivismo (Cardano, 2006). Sebbene non sia possibile identificare con chiarezza un

fondatore o un iniziatore di questo approccio, si conviene nell'attribuire a Malinovski, eminente antropologo europeo, la prima formalizzazione sistematica ed organizzata del metodo etnografico: in particolare, nell'avviare il report di una propria ricerca (1922), egli esalta la necessità di vivere tra le persone del luogo, al fine di poter delineare per via induttiva le caratteristiche (regole e mentalità) della società che si intende studiare. Successivamente, in seno alla Scuola di Chicago, di orientamento fortemente progressista e reputata in maniera unanime l'esordio della sociologia urbana (Manella, 2013), l'etnografia diviene protagonista prima con Park, che sottolinea l'importanza dell'utilizzo dell'osservazione, e poi con Blumer che, invece, definisce i presupposti teorici del lavoro etnografico (Cardano, 2006, p. 48). Dopo l'ulteriore approfondimento metodologico fornito da William Foote White negli anni Quaranta, l'etnografia conosce un periodo d'ombra della durata di trent'anni poiché le viene preferita la *survey research*. In generale, negli ultimi decenni, la rinnovata attenzione rispetto alle culture locali come contesti di ricerca ha contribuito a rinvigorire l'attenzione nei confronti di questo approccio scientifico, che non deve essere confuso con la più generale sfera della ricerca qualitativa, accezione utilizzata, invece, per descrivere l'insieme di metodi e pratiche disponibili per la raccolta di dati di tipo qualitativo, appunto (Schensul & LeCompte, 2010, p.28). Sebbene gli aspetti epistemologici indubbiamente incontrino i nostri interessi, non riteniamo questa la sede per un approfondimento relativo alle dimensioni costitutive dell'antropologia come scienza, ma ci apprestiamo a fornire la definizione di metodo etnografico come sua attività originale (Malighetti & Molinari, 2016, p.1), a tratteggiarne la relazione con la tematica educativa e, inoltre, avremo cura di considerare criticamente l'evoluzione del ruolo del ricercatore-etnografo.

Con il termine "etnografia" si designa allo stesso tempo sia un esito, sia un processo di ricerca: nel primo caso, ci si riferisce ad una narrazione riguardante la vita quotidiana di un gruppo di persone relativamente, ad esempio, a credenze, valori, atteggiamenti, percezioni, emozioni, comportamenti o strutture di potere. Invece, alla seconda accezione del termine si attribuisce quell'approccio sistematico, scientifico ed investigativo che punta alla comprensione della vita sociale e culturale dei "nativi"⁵⁹, utilizzando il ricercatore come strumento di raccolta dei dati attraverso metodi rigorosi durante una permanenza sul campo per un periodo di tempo rilevante (Malighetti & Molinari, 2016, p. 1; Schensul & LeCompte, 2010, p. 25-30; Pole & Morrison, 2003, p. 2). Infatti, la ricerca etnografica, metodo d'indagine favorito di antropologi e sociologi, ha come finalità la descrizione e interpretazione di quanto osservato: più dettagliatamente, essa mira a «ricostruire il profilo della cultura dal punto di vista dei suoi membri [...] delineare le regole che governano l'interazione sociale, [...] i valori e le credenze che abitano quella cultura» (Cardano, 2006, p. 45). In altre parole, l'etnografia consiste in una procedura di natura empirica tesa ad un'accurata descrizione di una realtà che, allo stesso tempo,

⁵⁹ Termine del vocabolario specifico della disciplina utilizzato, insieme ad "indigeni", per indicare le persone coinvolte nelle ricerche etnografiche parte della cultura studiata. Ci avvarremo anche noi di queste espressioni nel prosieguo della trattazione.

si compone del punto di vista delle persone parte di quella comunità ed è volta a cogliere la loro visione del mondo e le dimensioni dei significati che vi attribuiscono (Bove, 2009, p.42).

Entrando nel merito dell'etnografia condotta a scuola, Susi pone in luce come essa trovi particolare fortuna in ambito inglese con Peter Woods nel contesto della *Open University* e come negli Stati Uniti «questo indirizzo di ricerca costituisca lo sviluppo di quell'incontro tra antropologia ed educazione le cui origini rimandano ai lavori di George Splinder» (2000, p. 147). Puntando la lente d'ingrandimento sul contesto italiano, appuriamo che le prime ricerche in chiave antropologica che si sono concentrate sull'educazione si sono avute alla fine degli anni Settanta del secolo scorso (Leoncini, 2011, p. 232): forte rilievo venne dato alla relazione che intercorre tra educazione e antropologia culturale da Callari Galli nel suo testo *Antropologia e educazione* (1975). Qui l'autrice sostiene innanzi tutto che educazione e cultura sono fortemente interconnesse, poiché la prima rappresenterebbe una modalità del processo di reiterazione della seconda, e, di conseguenza, che se considerate congiuntamente possono rappresentare la chiave di lettura del grande problema risultante dal pluriculturalismo che caratterizza la storia dell'Italia, dalle differenti condizioni sociali riscontrabili nelle diverse regioni e dalla stratificazione dell'antagonismo di classe con l'alterità riscontrabile nelle subculture (Gobbo, 2013, p. 153). Con Gobbo (ivi, p. 154), constatiamo come il riconoscimento dell'esistenza delle diversità caratterizzanti il contesto italiano che avvenne nei primi anni Novanta, unitamente all'attenzione rispetto alle tematiche relative alla giustizia sociale che esso suscita, sono stati la causa di un ulteriore avvicinamento tra le due discipline, significativo soprattutto se considerate le sue ricadute in relazione agli eventi migratori successivi. Tali fenomeni, infatti, hanno condotto alla necessità di immaginare costruzioni di senso inedite tese all'interdisciplinarietà al fine di promuovere il dialogo ed il superamento dei conflitti all'interno delle classi multiculturali (Callari Galli, 1993, p. 146). Infine, il dibattito italiano ed europeo relativo al rapporto tra antropologia ed educazione è stato arricchito dai lavori di Gobbo che, in collaborazione con J. Ogbu, ha contribuito al fiorire degli studi in questa direzione: particolarmente interessante ai fini della presente indagine, risulta la proposta della studiosa (2000, 2004) di legittimare gli insegnanti stessi al ruolo di etnografi, scaturita, come ella stessa dichiara «dalla consapevolezza che i cambiamenti nelle scuole e nelle classi non derivano esclusivamente dalle diversità culturali, religiose o linguistiche degli studenti, ma sono anche prodotte da regole ed aspettative educative, nonché dalle strategie di *coping* [...] degli insegnanti» (Gobbo, 2012, p. 157)⁶⁰. Tale citazione assume rilievo ed eloquenza, se consideriamo il focus della ricerca riportata in questo scritto e il ruolo di insegnante che chi scrive ricopre.

⁶⁰ Nostra traduzione dall'originale: «[...] *stammed from the awareness that school' and classroom' changes do not originated exclusively from the students' cultural, religious, or linguistic diveristy, but are also produced by educational rules and expectations as well as by students and teachers' coping strategies. [...]*»

Se questi riferimenti motivano la nostra scelta relativa all'approccio etnografico, nel prossimo paragrafo, procederemo a giustificare la preferenza dell'osservazione partecipante come strumento di ricerca.

2. Le scelte metodologiche.

Dunque, le indagini e le collaborazioni di Francesca Gobbo (2003) hanno messo in luce l'utilità e l'adeguatezza dell'utilizzo della ricerca etnografica nei contesti educativi quando l'obiettivo è quello di indagare la quotidianità scolastica nelle sue pratiche e nelle sue interazioni, al fine di promuoverne una profonda e significativa comprensione rispetto a credenze, percezioni e relative condotte. L'approccio etnografico, infatti, risulta essere particolarmente adatto alla descrizione, all'interpretazione e alla comprensione delle prospettive degli attori delle realtà scolastiche intese come comunità (Gobbo, 2003, p. 13), dal momento che permette di svelare come gli attori del stesso processo formativo lo concepiscano e vi riflettano per giungere, conseguentemente, a mettere in campo determinate azioni (Susi, *ivi*).

Se è vero che «fare etnografia non significa semplicemente descrivere realtà sociali (relazioni, mondi, professioni, istituzioni), ma farlo in base a presupposti che ne illustrino aspetti poco evidenti o comunque non ovvi» (Dal Lago, De Biasi, 2002, p. X) centrale si delinea la scelta dello strumento attraverso il quale avviene l'accesso al campo, nonché la posizione che in esso il ricercatore assume. I metodi a disposizione dell'etnografo risultano «plurali, così come le procedure di studio considerate coerenti con la prospettiva etnografica possono essere varie» (Bove, 2009, p. 42): in questo catalogo annoveriamo «l'osservazione partecipante, l'intervista etnografica, la registrazione video o audio, la scrittura etnografica tramite le note, eccetera» (Bove, *ibidem*). La propensione per uno di essi o per una combinazione di più strumenti trova logica spiegazione di situazione in situazione nelle ragioni che guidano l'elaborazione della domanda conoscitiva e la precisa definizione dell'oggetto di studio: con queste parole intendiamo dichiarare ancora una volta la nostra distanza rispetto alla corrente della Grounded Theory per cui gli interrogativi affiorano nel corso della stessa indagine, dal momento che, come posto in luce nel capitolo 5, abbiamo individuato sia la domanda, sia l'oggetto della nostra ricerca, mirando così ad una chiarezza concettuale ed operativa che, tuttavia, non esclude flessibilità ed elasticità nella conduzione dell'analisi e nelle riflessioni che ne scaturiscono.

Dunque, all'interno del nostro percorso eminentemente di natura qualitativa e diretto all'individuazione delle concezioni delle insegnanti rispetto alla diversità culturale al fine di predisporvi un percorso formativo, abbiamo selezionato l'osservazione partecipante come secondo vertice che contraddistingue lo schema della nostra triangolazione. Con Corbetta, ci apprestiamo a definirla come una

«strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce in maniera diretta e per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale, preso nel suo ambiente naturale, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni» (cit, p. 19).

Questa citazione racchiude in sé tutti gli aspetti indispensabili da descrivere per chiarire le specifiche angolazioni da cui le tematiche sono state vagliate e per collocare le successive riflessioni: si tratta di peculiarità che meritano specifica attenzione e che ci impegniamo a dipanare nel corso delle prossime pagine.

Prima di addentrarci nell'esame degli elementi che hanno distinto le osservazioni partecipanti condotte per il presente studio, crediamo sia utile proporre alcune puntualizzazioni rispetto al ruolo del ricercatore nell'ambito dell'etnografia ed offrire alcune considerazioni in chiave riflessiva rispetto al peso che tali precisazioni hanno avuto nel processo di ricerca qui riportato.

Come precedentemente emerso, il "campo" è un aspetto fondamentale nell'osservazione partecipante: dal momento che al tempo stesso esso è luogo ed oggetto di indagine, particolari cautele devono essere dedicate all'accesso e all'immersione da parte del ricercatore nello spazio in cui il suo oggetto di ricerca si sostanzia. Ne deriva che molto ruota intorno all'osservatore, poiché "gli elementi utili all'antropologo non sono ottenibili mediante procedimenti meccanici di osservazione, scelta e classificazione, ma sono piuttosto il frutto di un faticoso lavoro di traduzione e di interpretazione" (Fabietti, 1998, p. 13). Diviene, a questo punto, rilevante ai fini della trattazione far riferimento alla riflessione proposta da Malighetti e Molinari (2016), da cui si evince quale sia stato il processo di trasformazione che ha interessato la considerazione della figura dell'etnografo. In un primo momento, con Malinowski, si è avuta una sorta di idealizzazione della figura del *fieldworker*: infatti, la vicinanza prima al funzionalismo e, successivamente, allo strutturalismo ha condotto gli studiosi ad attenersi ad un insostenibile ed irrealistico ideal-tipo del ricercatore rigoroso e metodico traslato dogmaticamente dalle scienze naturali, provocando una artificiosa rigidità e, soprattutto, la mancanza di riflessione sull'incarico e sulla funzione sottesi allo svolgere ricerca in ambito sociale. È con Geertz che avviene la «problematizzazione dell'esperienza etnografica e dei suoi riflessi sulla produzione della conoscenza antropologica» (Malighetti, 2016, p. 13), in quanto egli apre l'antropologia alla prospettiva ermeneutica, ponendo il ricercatore in collegamento con la cornice storica e linguistica in cui è inserito e sostenendo che «il metodo non è un processo estrinseco, ma converge con l'oggetto e implica il soggetto» (ivi, p. 14). Ancora, Geertz rifugge sia il rigore obiettivo dal sapore positivista, sia "l'immedesimazione empatica", poiché ritiene che facciano scomparire le specifiche caratteristiche dell'altro, adeguandolo allo sguardo del ricercatore. È in questo che si sostanzia il passaggio dalla

pretenziosa esigenza di una visione oggettivata, rappresentante l'antropologia classica, ad una svolta definita interpretativa, che ha dato poi origine ad una molteplicità di orientamenti particolari e a dirigere la riflessione verso temi come decolonizzazione e globalizzazione, legati indissolubilmente alle mutevoli e ormai relative categorie spazio-temporali (Augé, 2014). Relativamente a questi aspetti e per quanto concerne l'economia del presente lavoro, ci dichiariamo qui consci che adottare un approccio etnografico implica condurre un processo conoscitivo di tipo dialogico al fine di descrivere una cultura dal suo interno (Bove, 2009) e ciò può comportare il rischio che il ricercatore venga avviluppato nella situazione stessa, soprattutto se si trova all'inizio del proprio percorso. Per questo, abbiamo ritenuto fondamentale durante i mesi dedicati alla nostra presenza nelle classi da un lato mantenere la consapevolezza della prospettiva di persona esterna dell'osservatrice e, dall'altro, valorizzare al massimo le interazioni con le nostre interlocutrici per rintracciare le concezioni, nonché rendere possibile l'analisi delle strutture e degli scopi delle azioni educative osservate (Sorzio, 2005, p. 71). In questo frangente, si è rivelato indispensabile per chi scrive il continuo e costruttivo confronto in chiave critica e riflessiva col supervisore: infatti, essendo il dottorato un'occasione formativa, stimiamo il potersi rapportare con ricercatori esperti utile e necessario per l'esito della ricerca e per lo stesso processo di apprendimento, nonché indispensabile per mantenere piena ed attenta cognizione di causa. A testimonianza del complesso, ma ordinato e rigoroso, processo sotteso al percorso di ricerca svolto e creando volutamente una ricorsività che dimostra il grado di interconnessione tra le diverse considerazioni, aggiungiamo che la necessità delle valutazioni poc'anzi espresse si è rivelata il diretto riverbero delle precise scelte intraprese sul versante metodologico che ci accingiamo a descrivere. Pertanto, proseguendo nella trattazione, seguiremo le indicazioni fornite da Cardano: al fine di «disporre degli elementi necessari a stratificare, per così dire, il corpus testuale che raccoglie le note etnografiche in ragione della solidità empirica dei materiali di cui si compone, la descrizione dell'attività deve attraversare almeno [...] sei luoghi, relativi ora all'accesso, ora al lavoro sul campo» (2011, p 142). Per una maggiore chiarezza espositiva, abbiamo provveduto ad ordinarli come segue:

- a) le forme di negoziazione dell'accesso;
- b) l'atteggiamento delle persone osservate nei confronti del nostro lavoro
- c) la natura delle relazioni personali di fiducia instaurate con i partecipanti;
- e) la tipologia e l'intensità dell'osservazione e della perturbazione;
- f) le caratterizzazioni relative alle note etnografiche;
- g) le condizioni di arruolamento.⁶¹

⁶¹ I punti *f* e *g* troveranno collocazione nel paragrafo successivo per adempiere all'intento dichiarato in fase introduttiva, ovvero la suddivisione del report in base alle fasi dello studio stesso.

Per perseguire questo intendimento, inizieremo affrontando il tema che riguarda la collocazione dell'osservatrice in primis rispetto al livello della partecipazione e, quindi, rispetto alla specifica forma che questa assume. Il primo punto attiene alla posizione su un ipotetico asse del coinvolgimento i cui poli sono dati, come anticipato nel paragrafo precedente, ad un estremo dalla tipologia di osservazione forzosamente oggettiva permutata dalle cosiddette scienze esatte e dall'altro dalla completa immedesimazione empatica. Nel tentativo di rendere graficamente i gradienti possibili per una comprensione più fruibile, adottiamo la suddivisione proposta da Spradley (1980):

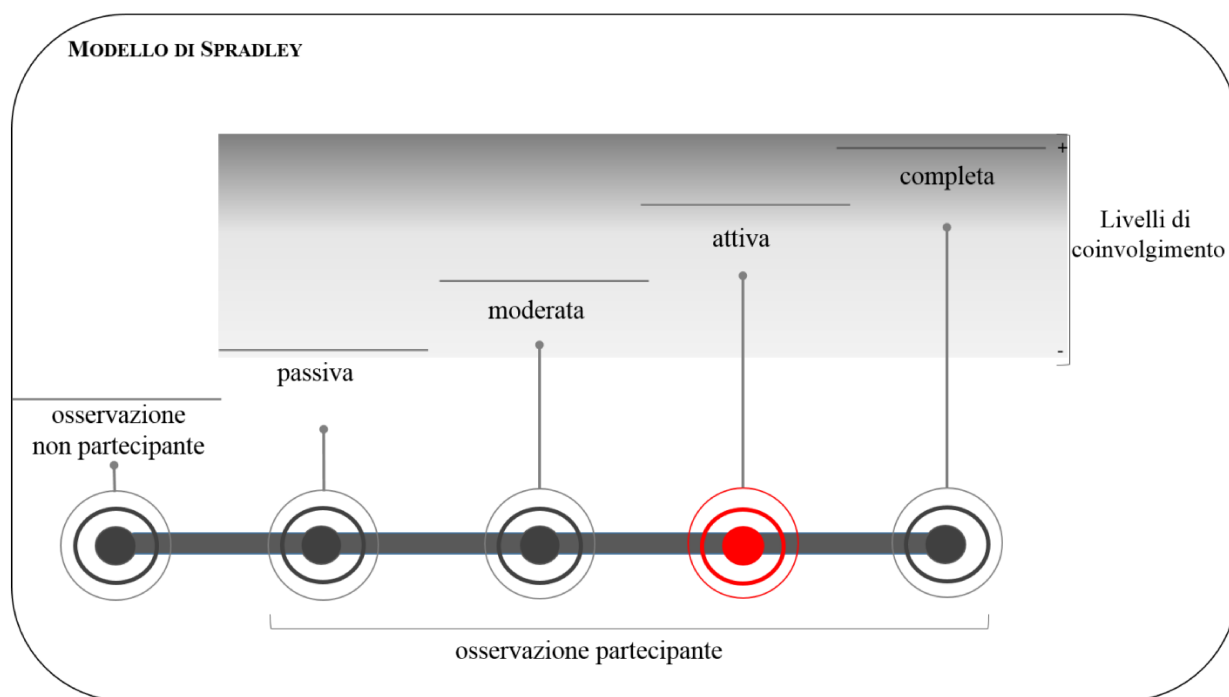


Figura 63: Modello di Spradley

Consideriamo qui l'osservazione partecipante: se il profilo passivo del ricercatore consiste nell'essere *outsider*, ovvero esterno alla scena, e se quello completo implica il totale esser parte del contesto, possiamo posizionare il nostro livello di coinvolgimento sulla sua configurazione attiva, poiché siamo stati inclusi nelle situazioni-classe ed abbiamo condiviso le esperienze vissute dalle insegnanti. In alcune occasioni, ci è stata richiesta da parte di alcune docenti una sorta di co-conduzione di brevi porzioni di lezione, andando a determinare il nostro pieno coinvolgimento nella scena: al fine di evitare il più possibile irrigidimenti da parte delle partecipanti, abbiamo naturalmente acconsentito, cercando, contestualmente, di arginare gli episodi a brevi passaggi, come si evince da questo passaggio

Note osservative

[...]

Dopo la presentazione C., mi chiede davanti ai bambini se ho voglia di leggere. Tutti gli alunni inneggiano la mia partecipazione e l'insegnante non attende la mia risposta (1) e mentre cerca il libro sullo scaffale mi spiega che il lunedì mattina sono soliti cominciare con la lettura di un capitolo e che in questo periodo stanno leggendo Lotta combinaguai (Lindgren, 2015) (2). Mi mette in mano il libro aperto al punto giusto (2): prima di partire chiedo ai bambini di raccontarmi chi è Lotta e che cosa è successo fino al punto della storia in cui sono arrivati. C. ci osserva e interviene raramente per qualche aggiustamento. Leggo un capitolo, i bambini sono attenti. Mi viene chiesto di proseguire e così, col consenso di C., leggo anche il secondo. Al termine, l'insegnante prende la parola [...]

Figura 64: nota osservativa

In altre occasioni, siamo rimasti a margine della scena per tutto la durata della lezione, salvo qualche raro scambio. In merito, si considerino gli estratti dalle note

Note metodologiche

[...] non si è mai alzata per tutta la lezione dalla sua sedia dietro alla cattedra, non mi ha mai rivolto la parola, se non all'inizio per dirmi dove mi sarei dovuta sedere. La lezione è decisamente frontale e per nulla partecipata.

[...] Ritorna continuamente sul fatto che vuole silenzio, anche attraverso dei ssst nel suo discorso, e pare chiaramente in ansia [...]

Si tratta di una situazione dovuta all'imbarazzo causato dalla mia presenza? In fin dei conti ha preso parte alla ricerca perché membro della commissione intercultura, ho dovuto chiamarla 3 volte per l'intervista... [...]

Figura 65: nota osservativa

Un'ulteriore e rilevante distinzione deve essere fatta in merito all'identità in incognito o manifesta del ricercatore all'interno del gruppo: entrambe le possibilità implicano dei punti di forza e di debolezza che abbiamo scelto di sintetizzare in una tabella, in base all'esplicitazione offerta da Cardano (2006, pp. 56-60).

| | OSSERVAZIONE COPERTA | OSSERVAZIONE SCOPERTA |
|----------------|---|--|
| PUNTI DI FORZA | Reattività: non vi è alterazione del comportamento. Guardiani: non viene attivato il ruolo di coloro che (si) sono incaricati della protezione del gruppo. | Flessibilità: possibilità di movimento sul campo data dall'assunzione del proprio ruolo da parte del ricercatore. Distacco: il ricercatore ha facoltà di distanziarsi cognitivamente pur rimanendo immerso nella cultura che lo ospita. |

| | | |
|---------------------------|--|---|
| <p>PUNTI DI DEBOLEZZA</p> | <p>Rigidità: minori possibilità di movimento sul campo.</p> <p>Coinvolgimento: ridotta capacità di distanziarsi dall'oggetto di studio dai punti di vista cognitivo ed emotivo.</p> <p>Commiato: non è facile allontanarsi dagli osservati.</p> <p>Pubblicazione dei risultati: diventa difficile poter pubblicare la ricerca.</p> | <p>Guardiani: si deve tener conto delle possibili difficoltà della relazione con chi protegge il gruppo.</p> <p>Malintesa percezione, che conduce a comportamenti non naturali.</p> <p>Reattività.</p> <p>Arbitrato: il ruolo del ricercatore può venire travisato e gli può venire chiesto dai partecipanti di prendere posizione per risolvere conflitti.</p> |
|---------------------------|--|---|

Essendoci presentati fin dal principio come un gruppo di ricerca che lavora nell'ambito dell'intercultura, in particolare interessato alle relative pratiche nei contesti didattici, la nostra osservazione è stata caratterizzata per essere chiaramente palese (Corbetta, 2015, p. 26), anche se abbiamo utilizzato particolare accortezza nel non attirare l'attenzione delle insegnanti sul fatto che l'oggetto delle nostre osservazioni sarebbero state proprio le loro azioni. In questo senso, potremmo definire come omesso l'obiettivo delle nostre osservazioni, andando a determinare una sorta di configurazione ibrida, poiché sebbene le persone coinvolte fossero a conoscenza del ruolo in quel frangente di chi scrive, non erano pienamente consapevoli dell'oggetto delle osservazioni. Infatti, abbiamo svelato dettagliatamente lo scopo della nostra presenza in classe durante il normale orario scolastico solo nel corso dei primi incontri dei diversi focus group. Questo ci ha consentito di dissimulare il nostro interesse per la ricerca di aspetti che rivelassero la coerenza con quanto le insegnanti avevano precedentemente dichiarato in sede di intervista, facendo emergere liberamente le loro concezioni implicite. Da questo punto di vista, anche il fattore temporale ha contribuito a facilitare tale operazione: poter contare su tempi distesi ha comportato che per la maggior parte delle partecipanti, infatti, siano intercorsi almeno 4 mesi tra l'intervista e le osservazioni (giugno 2016-ottobre 2016). Rispetto ai punti di forza e a quelli di debolezza individuati da Cardano (2006), a posteriori possiamo affermare, sulla base delle nostre note etnografiche, che non si sono riscontrati particolari diffidenze da parte delle insegnanti coinvolte in questa seconda fase della ricerca, probabilmente anche perché si è trattato, come abbiamo già anticipato altrove, di adesioni volontarie. Durante le prime ore di osservazione i comportamenti sono apparsi raramente rigidi e poco naturali, ma il fatto che le insegnanti dovessero comunque gestire la classe ha implicato che queste condotte artificiali cadessero in breve tempo. Inoltre, abbiamo rilevato più di qualche situazione in cui alcune docenti hanno cercato una sorta di solidarietà vicina alla definizione di "arbitrato" fornita da Cardano,

soprattutto concernenti prese di posizione rispetto a colleghe o a genitori, ma abbiamo cercato il più possibile di mantenerci su posizioni neutre e, non offrendo sponda a tali commenti, nella maggior parte dei casi gli episodi non si sono ripetuti. Un esempio concreto è rinvenibile nella nota etnografica seguente

Note osservative
[...] Chiamandomi un attimo in disparte, l'insegnante mi sussurra
Ins.: Ecco, sono già le 12.25 e E. doveva arrivare almeno 10 minuti fa. È sempre in ritardo, poi scopri che è in giro per la scuola, non è che sia altrove, ma viene in classe sempre dopo. Se ne approfitta perché ci sono io.
Un bambino attira l'attenzione dell'insegnante con una richiesta sul numero di un esercizio (9) [...]

Figura 66: nota osservativa

Prima di passare a delineare le attenzioni e le cautele riservate al delicato momento dell'accesso al campo, troviamo adeguato proporre una riflessione direttamente collegata con questa tematica che ci aiuta a descrivere la tipologia di interazione avviata con le partecipanti. Abbiamo già accennato che chi ha condotto interviste ed osservazioni è a tutti gli effetti un'insegnante e che questo ha costituito un valore aggiunto: infatti, si è rivelato un dettaglio particolarmente influente e decisamente facilitante sia per quanto riguarda l'accesso al campo, che la fiducia riscossa (Cardano, 2006). In sostanza, le nostre osservazioni partecipanti hanno fatto largo uso della tecnica dello *shadowing*, ovvero abbiamo seguito "come un'ombra" ogni docente, sperando le loro stesse situazioni e relazioni e chiedendo approfondimenti, attraverso interviste informali e richieste di *backtalk*. Il fatto di non provenire dall'ambiente accademico, ma di avere una discreta esperienza in termini di tempo come maestra, ha fatto sì che l'osservatrice riuscisse a sintonizzarsi facilmente con le partecipanti, soprattutto grazie alla percezione di queste ultime che fosse parte del loro gruppo dovuta alla dimestichezza con gli aspetti relativi ai contesti scolastici e all'utilizzo del linguaggio specifico della cultura afferente. Naturalmente, tutto ciò è stato affiancato da un consapevole tentativo di essere quanto più socievoli possibile e di apparire poco minacciosi e per nulla giudicanti: per questo, non si è trovato necessario puntualizzare l'incorrettezza dei diversi ruoli che in alcuni sporadici casi delle insegnanti hanno attribuito in modo del tutto indipendente all'osservatrice. Ci riferiamo specificamente, alle insegnanti a cui sono stati assegnati i codici, che hanno concluso fossimo una tirocinante pre-servizio, provvedendo, così, ad accoglierci sotto alla loro ala e a spiegarci nel dettaglio con numerosi *backtalk* spontanei scelte ed azioni (Cardano, 2006). Altre docenti, invece, ci hanno investite del ruolo di esperte e, per questo, hanno richiesto i consigli più disparati, a partire da particolari concernenti la gestione della classe, per giungere a prerogative considerate legate alla singola cultura. In tali circostanze, si è cercato apparire rassicuranti e di evitare risposte dirette, preferendo porre ulteriori questioni rispetto alla tematica sollevata e chiedendo riferimenti alle esperienze professionali delle stesse interlocutrici.

Anche in questi casi, il velo è stato tolto durante gli incontri di focus group. Giacché vi abbiamo fatto più di un riferimento, introduciamo qui il significato che Cardano attribuisce all'espressione *backtalk* e Gobo (2008) a *intervista informale*, dal momento che si sono rivelate situazioni verificatesi molto frequentemente nel corso della nostra presenza in classe, ma soprattutto durante la nostra partecipazione alle riunioni di progettazione settimanale. Secondo Gobo,

«un'intervista etnografica è un particolare tipo di intervista discorsiva condotta dall'etnografo durante la sua continua ricerca sul campo (Spradley, 1979). Il suo scopo è quello di rivelare i significati culturali utilizzati dagli attori e di indagare aspetti della cultura osservata che sono ancora poco chiari o ambigui anche se sono stati oggetto di una stretta osservazione» (2008, p. 200).⁶²

Si tratta, sostanzialmente, dell'«insieme delle osservazioni e dei commenti “nativi”, riferiti ora alla relazione osservativa, ora alle interpretazioni della cultura elaborate dall'etnografo» (Cardano, 2006, p. 65). La differenza sostanziale tra *intervista etnografica informale* e *backtalks* risiede nel fatto che nel primo caso è esclusivamente il ricercatore a scatenare lo scambio, mentre i secondi possono venire richiesti o essere offerti spontaneamente. Tuttavia, abbiamo trovato il loro utilizzo estremamente proficuo, dal momento che, molto spesso, le insegnanti hanno voluto raccontarci i particolari relativi agli alunni presenti in classe, permettendoci di raccogliere elementi utili alla nostra ricerca. Ne forniamo qui un semplice esempio, estratto dalle note osservative di una progettazione settimanale:

Note osservative

[...] Mi racconta che si tratta di un bambino secondo lei davvero molto intelligente, ma i suoi genitori si disinteressano completamente alla scuola: il papà lavora molto e, ritiene, anche la mamma. Aggiunge anche che Y. è lasciato in balia del fratello più grande e “impara tutte le monellerie”, alcune anche “gravi” e mi porta l'esempio del tentativo di falsificare la firma della mamma per una nota [...]

Figura 67: nota osservativa

Infine, vogliamo precisare che, rispetto ai suggerimenti offerti da Cardano (2006) relativamente alla conquista della fiducia degli “indigeni”, gli elementi riguardanti le informazioni disponibili sulla cultura e sui suoi membri sono stati raccolti durante la fase delle interviste semi-strutturate e attraverso la consultazione dei PTOF, di cui si è reso conto nel capitolo relativo al campione. Lo stesso vale per

⁶² Nostra traduzione dall'originale: «An 'ethnographic interview' is a particular type of discursive interview conducted by the ethnographer during his or her ongoing research in the field (Spradley, 1979). Its purpose is to reveal the cultural meanings used by actors, and to investigate aspects of the culture observed which are still unclear or ambiguous even though they have been subject to close observation».

le figure che lo studioso denomina “mediatori culturali”, ovvero quelle persone che abbiamo trovato più semplice avvicinare, che ci hanno consentito un agevole primo incontro con le altre insegnanti o che sono addirittura state delle intermediarie: nel nostro caso, si è trattato, come già evidenziato, delle docenti che ricoprivano la carica di funzione strumentale nei diversi Istituti comprensivi coinvolti. Risulta interessante, invece, porre l’attenzione sulla negoziazione: l’autore scrive che «il lavoro sul campo inizia con un singolare rito di inversione di status: l’osservatore diventa l’oggetto di osservazione dei nativi» (2006, p. 63) e noi riteniamo il caso di dover far riferimento in questa sede ai bambini presenti nelle classi che ci hanno ospitato durante le osservazioni. Essi rappresentano i destinatari finali di questa ricerca: è vero che si è inteso individuare un possibile percorso per rendere più consapevoli gli insegnanti in modo che possano migliorare le loro pratiche, ma la finalità ultima di tale proposito risiede nel promuovere e favorire equità tra gli alunni. Anche se gli insegnanti hanno rappresentato l’oggetto delle nostre osservazioni non abbiamo potuto certo ignorare l’importante presenza in classe dei bambini: infatti, ogni primo momento delle nostre apparizioni in classe è stato esclusivamente riservato a loro. Si è trattato di un tempo esplicitamente dedicato all’introduzione della ricercatrice da parte delle insegnanti e alle domande degli alunni: abbiamo ritenuto indispensabile dirigere le nostre attenzioni in questa direzione sia per un motivo etico legato alle stesse ragioni che ci spingono in questa ricerca, sia perché abbiamo valutato che presentarsi e spiegare ai bambini le motivazioni del nostro essere lì avrebbe contribuito a far rientrare la nostra partecipazione in tempi più brevi nei parametri ritenuti di “ordinari”, viziando così l’ambiente naturale il meno possibile. Infatti, secondo Corbetta «man mano che l’osservatore viene accettato nell’ambiente studiato e la sua presenza diventa consuetudinaria, le diffidenze si attenuano e il comportamento degli “osservati” torna a essere normale» (2015, p. 26). Anche secondo Cardano «con il passare del tempo si riduce la perturbazione [...] imputabile alla presenza sul campo di un ricercatore. Col tempo le persone coinvolte nello studio si abituano alla presenza del ricercatore, fino a dimenticarsi delle ragioni che lo hanno condotto fra loro» (2011, p. 95). Inoltre, il metodologo propone una precisazione, specificando che si tratta di perturbazione osservativa e non interattiva: essa consiste nella consapevolezza da parte delle persone osservate che il ricercatore dedica loro delle attenzioni, mentre la seconda riguarda l’osservazione coperta e il fatto che la mera presenza dell’osservatore induce alterazioni nei comportamenti degli osservati.

Il riferimento al tema del tempo proposto da Cardano ci induce a rinviare al paragrafo 3 per un approfondimento relativo alla durata delle osservazioni, in quanto per questioni di chiarezza espositiva abbiamo ritenuto più adeguato posizionarlo in seguito alla presentazione delle partecipanti.

3. Le note etnografiche

Nell’introdurre la questione relativa alla modalità di registrazione delle osservazioni, un riferimento a *che cosa* si è osservato è dovuto, sebbene esamineremo a fondo tale aspetto nella prima parte del

paragrafo riguardante l'analisi dei risultati: infatti, al fine di non apparire superficiali ed approssimativi, anticipiamo fin d'ora che tali aspetti in queste righe verranno solo tratteggiati, mentre il dettaglio di questi ultimi è riservato al prosieguo della trattazione, poiché ci concentreremo in questa sede squisitamente al *come* abbiamo fissato i dati raccolti attraverso la nostra presenza in classe. Infatti, «gli etnografi scrivono. [...] Scrivono anche, generalmente fin dall'inizio della loro ricerca, appunti promemoria e soprattutto note di campo» (Marzano, 2006). Esse «nascono dall'interazione fra osservatore e realtà osservata, per cui constano essenzialmente di due componenti: la descrizione dei fatti, degli accadimenti, dei luoghi e delle persone; l'interpretazione data dal ricercatore a questi avvenimenti, con le sue impressioni, riflessioni e reazioni.» (Corbetta, 2015, p. 37). Sotto il profilo epistemico, Cardano ci ricorda che nonostante tali scritture costituiscano «la base empirica su cui poggiano i principali risultati cui lo studio perviene», non dobbiamo scordare quella che l'autore stesso definisce contemporaneamente peculiarità e limite del metodo etnografico: il fatto che tali annotazioni «dispiegano per intero il proprio significato solo a colei o a colui che li ha redatti, all'osservatore, per il quale quegli appunti, al di là del loro contenuto letterale, evocheranno specifici ricordi, frammenti di un'esperienza personale che solo il loro autore è in grado di ricomporre con giustezza» (2011, p. 142). A tal proposito, è indispensabile operare nella direzione della più approfondita giustificazione sia delle descrizioni che delle loro ragioni, non tanto a garanzia di imparzialità ed oggettività (Dal Lago e De Biasi, 2002), quanto della trasparenza e dell'equilibrio, poiché siamo consapevoli che in ogni caso i resoconti saranno comunque influenzati dalla specifica postura dell'etnografo (Geertz 1973). In merito, intendiamo specificare la consuetudine con la quale abbiamo raccolto e registrato i dati delle osservazioni partecipanti: durante la presenza in classe, abbiamo utilizzato un quaderno in cui abbiamo annotato brevi frasi e dettagliati resoconti, a seconda della situazione. Come anticipato poc'anzi, alcune insegnanti ci hanno coinvolti nella conduzione della lezione e quindi i nostri appunti a caldo si sono limitati a brevi frasi o scambi, a volte anche solo a singole parole. Quando, invece, le maestre hanno preferito considerarci attori secondari, le nostre annotazioni sul campo hanno potuto essere, fin da subito, più articolate. Per rinvenire i fondamenti e gli scopi delle azioni, ma soprattutto le concezioni ad essi sottesi, abbiamo registrato fedelmente nel nostro blocco degli appunti anche le vive parole delle insegnanti, poiché «metaforicamente i termini sono come dei ganci che ancorano un significato e attraverso loro possiamo indagare gli schemi mentali e i modi di ragionare degli attori sociali.» (Gobo, 2000, p. 89) Infatti, sempre con Gobo, ricaviamo che «osservare il comportamento è molto importante: anzi, è cruciale. Ma l'osservazione in sé, senza un concomitante ascolto del discorso che precede, accompagna o segue il comportamento osservato può essere la causa di errori»⁶³. Questo perché «i discorsi danno [...] accesso alle interpretazioni dei partecipanti, agiscono anche come "ganci" su cui

⁶³ Nostra traduzione dall'originale: «*Observing behaviour is very important: indeed, it is crucial. But observation in itself, without concomitant listening to the speech that precedes, accompanies or follows the behaviour observed may be the cause of errors*»

firmare le rappresentazioni sociali. Quindi, il linguaggio è un mezzo eccellente per penetrare sia le interpretazioni che le azioni degli attori sociali»⁶⁴ (2008, pp.177, 182)

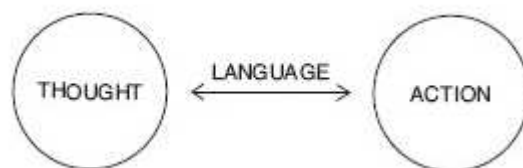


Figura 68: fonte Gobo, 2008, p. 182

Riportiamo qui un esempio relativo ad un intervento, per la verità piuttosto conciso, ma che ci sembra calzare perfettamente quanto appena presentato, in quanto l'insegnante con una sola frase ci fa capire cosa pensa dell'alunno in questione, la forma che ha assunto relazione tra di loro e il fatto che considera lo specifico frangente una conferma delle sue convinzioni:

Note osservative
 [...]

 Lettura "Dino Sauro"
 Ins.: Parte C. (2)
 Durante la lettura, P. interrompe per chiedere che cosa significa "adulazione"
 A. ha la risposta giusta e interviene spontaneamente "quando ti piace tanto qualcuno e sei gentile" (3): viene ripresa perché non alza la mano per chiedere la parola, ma anche confermata dall'insegnante.
 La lettura riprende. L'insegnante interrompe dicendo che "ergersi" (presente ne testo) vuol dire stare eretti (4).
 Chiama M. per continuare, ma non è a segno.
 Ins.: Siamo a Padova, scuola X, seconda classe sulla destra. E tu sei distratto, come sempre! (5)
 Chiama un altro bambino e M. abbassa lo sguardo. I banchi sono separati, nessuno si alza per indicargli il punto esatto da dove la lettura riprende. [...]

Figura 69: nota osservativa

Ritornando al processo che ha caratterizzato il nostro studio, evidenziamo che un secondo momento abbiamo ripreso questi scritti e li abbiamo sistematizzati, andando a creare il corpus delle note etnografiche. Gobo richiamando Spradley fa notare che «la stesura dei protocolli etnografici dovrebbe essere eseguita con particolare rigore, soprattutto da chi conduce ricerche nella società di cui fa parte e di cui conosce la lingua.»⁶⁵ (2008, p. 213) A questo riguardo, veniamo a precisare prima graficamente e poi per iscritto le diverse fasi di osservazione che abbiamo effettuato sul campo (Cardano, 2006) e il

⁶⁴ Nostra traduzione dall'originale: «Discourses therefore afford access to the interpretations of participants; they also act as 'hooks' on which to hang social representations. Hence, language is an excellent means with which to penetrate both the interpretations and the actions of social actors»

⁶⁵ Nostra traduzione dall'originale: «According to the anthropologist Spradley, ethnographic protocols should be compiled with particular rigor. This applies especially to those who conduct research in the society to which they belong and whose language they already know»

relativo ruolo che esse hanno assunto nelle nostre note etnografiche in base alla suddivisione proposta da Schatzman e Strauss (1973):

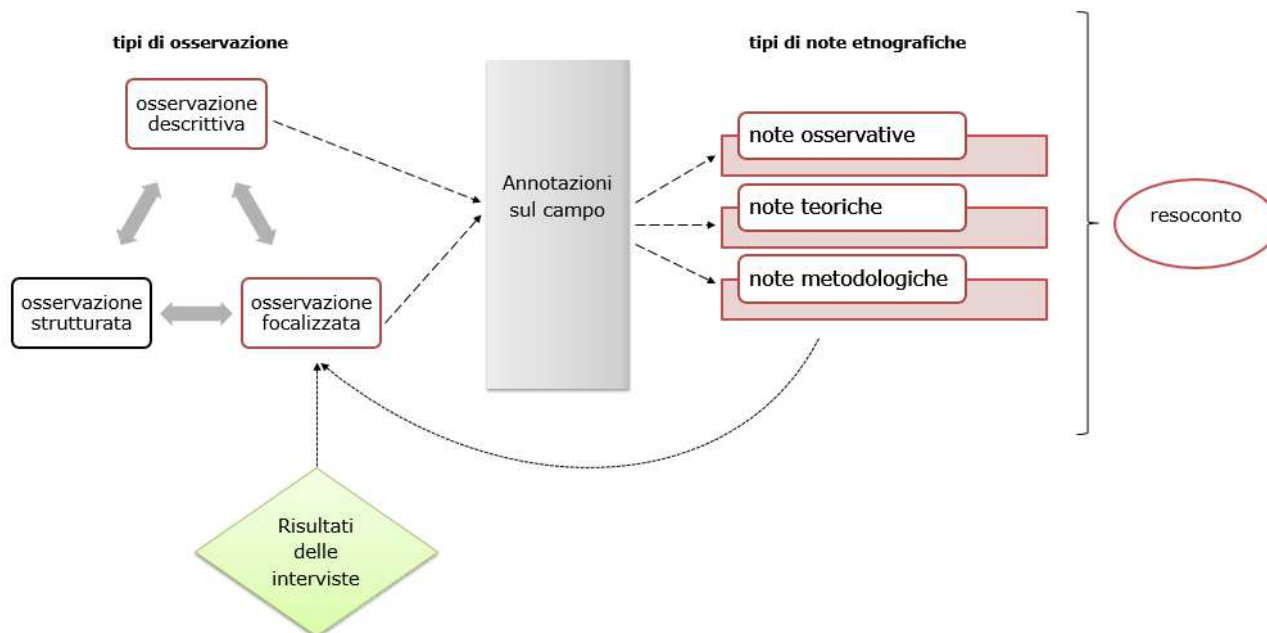


Figura 70: tipi di osservazione e tipi di note etnografiche

Durante la nostra indagine abbiamo praticato l'osservazione descrittiva e quella focalizzata: la prima è stata condotta all'inizio degli incontri con ogni insegnante. Infatti, abbiamo ritenuto che al primo ingresso in classe la perturbazione osservativa, che consiste, come abbiamo visto, in quelle variazioni del comportamento dei nativi dovute al fatto di sapere di essere osservati, sarebbe stata considerevole: perciò, abbiamo dedicato questo tempo alla nostra presentazione e a raccogliere elementi che fornissero una «descrizione comprensiva e, proprio per questo, necessariamente di superficie della cultura» (Cardano, 2006, p. 66). Cardano, inoltre, individua gli aspetti di l'osservazione descrittiva deve dar conto e, più precisamente:

- a) lo spazio, ovvero le proprietà del luogo in cui si svolgono le azioni, sia dal punto di vista ambientale, che da quello sociale;
- b) il tempo, inteso come un resoconto degli eventi che hanno coinvolto le persone osservate
- c) gli attori presenti sulla scena
- d) le attività principali individuate in relazione ai punti precedenti

Anche Gobo sottolinea l'importanza del contesto in quanto sostiene che

«le pratiche sociali sono sempre situate, in quanto si svolgono in una situazione organizzata che comprende una serie di risorse per le azioni e dei vincoli. [...] Considerare il contesto, quindi, significa soprattutto

osservare lo spazio o l'impostazione fisica. E questo è rappresentato principalmente dagli arredi e dagli artefatti in cui si svolgono le azioni»⁶⁶ (2008, pp. 182-183)

Abbiamo organizzato nelle note etnografiche queste informazioni rappresentando graficamente nella prima sezione la disposizione dell'ambiente e inserendo alcune informazioni relative all'insegnante e ai componenti della classe: ne forniamo un esempio nella figura 71.


| NOTE ETNOGRAFICHE | |
|---|---|
| Insegnante | Cod. 09-45-G |
| Scuola | G |
| Classe | 2' |
| Numero bambini | 12 (13) |
| Setting |  |
| <p>Obiettivi: <i>Eh per un buon lavoro interculturale ci vorrebbe un buon corso di lingua prima di entrare a scuola, se questo non è possibile deve essere da subito accompagnato in un percorso linguistico perché senza di quello non ci può essere integrazione.</i></p> <p><i>Unità didattiche sugli aspetti che possono essere comuni alle culture presenti in quella classe</i></p> | |
| 1' OSSERVAZIONE | |
| Data | 10 novembre 2016 |
| Ora | 8.15-10.15 |
| <p>Note osservative: Matematica: gli amici del 10 e del 100. Vengo brevemente presentata dall'insegnante, rapido giro di nomi dei bambini. Si passa alla costruzione di una tabella: l'insegnante passa tra i banchi per controllare che sia corretta. La tabella viene compilata dall'insegnante alla lavagna con la collaborazione dei bambini, che riportano i contenuti nel quaderno (1). [...]</p> | |
| <p>Note teoriche: 1. Se necessario rispiega, ma non risulta per nulla empatica. Non si sofferma ad aiutare i bambini in difficoltà, si limita a dire di rifare o correggere [...]</p> | |
| <p>Note metodologiche: 1. Sarà una situazione determinata dalla mia presenza? [...]</p> | |

Figura 71: nota etnografica

Prenderemo ora in prestito la metafora relativa alla ripresa fotografica utilizzata da Cardano (2006), che richiama due ottiche diverse per evidenziare le prerogative delle due diverse forme di osservazione che vogliamo qui considerare: egli avvicina quella descrittiva all'utilizzo di un grandangolo, ovvero

⁶⁶ Nostra traduzione dall'originale: «Social practices are always situated practices, in that they take place in an organized situation comprising an array of both resources for action and constraints upon it. [...] Considering the context, therefore, means above all observing the physical space or setting. And this is represented mainly by the furnishings and artifacts amid which actions take place»

un obiettivo dalle lunghezze focali brevi, solitamente meno di 50mm, che consentono di aumentare molto la profondità di campo e realizzare ottime foto di paesaggi. Invece, il metodologo paragona l'osservazione focalizzata ad uno scatto realizzato con un teleobiettivo, dal momento che consente un'analisi più dettagliata dell'oggetto; naturalmente, sono diverse le lenti che vengono categorizzate con questa etichetta: sta alla perizia del fotografo saper scegliere quella più adatta alla specifica circostanza. Questa seconda tipologia di osservazione ci consente un riferimento all'operazionalizzazione, in quanto «aiuta l'etnografo a disciplinare l'osservazione, la raccolta di informazioni e gli attributi che giudica collegati all'argomento studiato [...]. In altre parole, la definizione operativa dà rigore all'attività interpretativa del ricercatore»⁶⁷ (Gobo, 2008, p.94). Essa è fortemente interconnessa con la concettualizzazione, che inizialmente permette di chiarire quali sono le informazioni necessarie per l'indagine poiché consente di riflettere attentamente sul tema della propria ricerca prima di entrare nel campo. Secondo Gobo queste due indispensabili azioni «si intrecciano in un costante processo riflessivo di regolazioni reciproche in virtù della possibile ri-specificazione dell'originale formulazione di un concetto o della ri-concettualizzazione del dato»⁶⁸ (2008, p. 97). Come abbiamo avuto modo di esplicitare più volte per il disegno generale dello studio, anche la progettualità che sottende questo particolare segmento dell'indagine «non si svolge nel vuoto, non prende l'avvio da una sorta di *tabula rasa*, ma è guidata [...] da una particolare “sensibilità” verso certi concetti piuttosto che verso altri» (Corbetta, 2015, p. 31). Infatti, coerentemente con le domande, con il disegno di ricerca e con la parte teorica, sono stati gli stessi risultati delle interviste semi-strutturate a conferire una cornice entro cui si è concentrata l'attenzione dell'osservatrice rispetto all'infinito numero di sollecitazioni che l'essere in classe implica: più precisamente, per ogni insegnante che ha preso parte a questa fase della ricerca abbiamo considerato quanto dichiarato durante il colloquio e individuato dei parametri di osservazione. Nella figura 71 ne riportiamo una esemplificazione: infatti, abbiamo ritenuto importante tener presente che la docente in questione aveva espresso una chiara ed incontrovertibile posizione in merito all'acquisizione dell'italiano come L2, per questo abbiamo selezionato dalla trascrizione dell'intervista ed inserito nelle note l'estratto in questione.

Soffermandoci ancora a considerare la medesima immagine, è possibile notare l'esistenza di tre sezioni dedicate a tre categorie diverse di note, rispettivamente osservative, metodologiche e teoriche. Nell'approntare tale schema abbiamo, infatti, seguito i consigli di Gobo: nel suo testo *Doing Ethnography* (2008, pp.217-222), riprendendo quanto esplicitato da Schatzman and Strauss (1973, pp.

⁶⁷ Nostra traduzione dall'originale: «*The operational definition helps the ethnographer to discipline the observation, the information-gathering, and the attributes that he or she deems connected to the topic studied [...]. In other words, the operational definition gives rigor to the researcher's interpretative activity*».

⁶⁸ Nostra traduzione dall'originale: «*conceptualization and operationalization interweave in a constant reflexive process of reciprocal adjustments by virtue of the possible re-specification of the original formulation of a concept, or the re-conceptualization of the datum*»

99–101), il metodologo suggerisce di attribuire ad ognuna delle tipologie contenuti diversi. Nel dettaglio, le note osservative coincideranno con delle scrupolose e particolareggiate descrizioni degli accadimenti: esse «dovrebbero contenere il minor numero possibile di interpretazioni da parte del ricercatore. Ciò significa (per quanto possibile) che le note osservative non dovrebbero essere altro che schiette e semplici descrizioni degli eventi e [in esse si] dovrebbero evitare aggettivi qualificativi» (2008, p. 218)⁶⁹. L'utilità delle seconde, quelle metodologiche, consiste nella possibilità di rilevare, evidenziare e riportare eventuali problematicità e complicazioni incontrate dal ricercatore nello svolgimento dell'osservazione: pertanto, esse possono assumere anche forma interrogativa, ma si rivelano particolarmente vantaggiose in quanto «rappresentano un feedback costante tra l'attività osservata, il metodo utilizzato e la reazione dei partecipanti» (Gobo, 2008, p. 220)⁷⁰. Infine, le note teoriche: esse combaciano con ipotesi, interpretazioni e spiegazioni che scaturiscono nel corso dell'osservazione e per questo devono venire distinte dagli altri appunti. Attraverso esse il ricercatore «sviluppa nuovi concetti, li lega a quelli già maturati, o a qualsiasi altra osservazione» (Schatzman and Strauss, 1973, p. 101) nel tentativo di creare nuove direzioni di senso⁷¹. Raramente abbiamo utilizzato anche una quarta forma di annotazione, quelle che Gobo chiama “note emotive” e che Corbetta definisce come la spiegazione da parte del ricercatore dei sentimenti provati durante la presenza sul campo. Egli ritiene che questa tipologia di scritti sia rilevante poiché

«rappresenta non solo una forma di autoanalisi utile per il controllo di sé nel corso del lavoro sul campo; ma anche una documentazione utile per una ricostruzione a posteriori della dinamica che si è venuta creando fra osservatore e osservati attraverso una rilettura critica dei dati raccolti, anche al fine di individuare possibili distorsioni generate dalle emozioni del ricercatore» (Corbetta, 2015, p. 39).

Inseriamo qui un breve estratto a titolo esemplificativo dell'utilizzo che ne abbiamo fatto nella nostra indagine:

⁶⁹ Nostra traduzione dall'originale: «*should therefore contain the smallest possible amount of interpretation by the researcher. 2 This means that (as far as possible) observational notes should be no more than plain and simple descriptions of events, and that they should avoid, for example, qualifying adjectives*».

⁷⁰ Nostra traduzione dall'originale: «*represent constant feedback among the activity observed, the method used and the reaction of the participants*».

⁷¹ Nostra traduzione dall'originale: «*develops new concepts, links these to older ones, or relates any observation to any other in this presently private effort to create social science*».

Note emotive

[...] Mi sono davvero sentita in imbarazzo: non ha saputo gestire la situazione, i bambini si sono spaventati perché l'hanno vista agitata e B. (proprietaria del gioco in questione) ha cominciato a piangere a dirotto. Una volta rientrata in classe, passata l'emergenza e medicata la bambina, l'insegnante mi è parsa costernata e mortificata a causa dell'accaduto e questo ha amplificato la mia sensazione [...]

Figura 72: nota emotiva

Infine, a conclusione e a compiutezza del paragrafo relativo al *come* abbiamo registrato le nostre osservazioni, richiamiamo i principi che, secondo Cardano (2006, pp. 74-77), contribuiscono a redigere delle note etnografiche quanto più ordinate (principio di distinzione), vicine al linguaggio e, quindi, all'esperienza dei "nativi" (principio di concretezza), meticolose e fedeli (principio di ridondanza). In base al primo principio, quello di distinzione, è necessario stendere le note avendo cura di rendere ravvisabili le fonti e i contesti, ma soprattutto la natura delle affermazioni: ciò nel nostro lavoro si sostanzia direttamente nella distinzione proposta dinanzi relativa alle diverse categorie di note etnografiche che abbiamo adottato e nelle attenzioni che abbiamo impiegato riportando precisi riferimenti alle situazioni in cui le azioni si sono compiute. Invece, per quanto concerne il principio della concretezza, ottenendo il nostro apprezzamento, l'autore fa efficacemente riferimento al cinema neorealista per spiegare che le osservazioni devono essere riportate con un linguaggio estremamente concreto, eludendo qualsiasi tipo di astrazione o di gergo scientifico. Proponiamo di seguito un esempio che riteniamo attinente:

Note osservative

[...] La lezione viene interrotta dall'arrivo di E. (un'altra insegnante della classe): porta con sé l'avviso concordato per la consegna delle schede "Le insegnanti della classe 2'B consegneranno le schede di valutazione il giorno XX dalle ore 16.00 alle ore 17.00. A seguire si terranno gli incontri individuali per coloro che non hanno incontrato le insegnanti nelle scorse settimane." Le due docenti si scambiano un commento sugli orari degli appuntamenti individuali: "ho messo prima G. e poi Y., ma secondo me non gli andrà bene perché ha la piccola al nido". Alla fine, concordano che "che è meglio se glieli scriviamo noi [nel quaderno degli avvisi dei bambini]".

M. chiede ai bambini di prendere il libretto delle comunicazioni e di copiare l'avviso che ha cura di scrivere alla lavagna e spiegare. Aggiunge che scriverà di suo pugno l'orario dell'appuntamento per i genitori che non sono già stati ricevuti. Sono 5: chiede loro di avvicinarsi alla cattedra una volta finito di copiare, nel frattempo propone agli altri di colorare una scheda consegnata la settimana prima. [...]

Quando i bambini più veloci finiscono di copiare, cominciano a parlare tra loro: M. li richiama e consiglia di andare "indietro nel quaderno e finire i lavori che devono essere colorati". W. Non ha finito, ma sta chiacchierando a voce alta con 3 compagni. L'insegnante lo chiama e ripete a voce alta mentre scrive l'appuntamento: l'orario è alle 17.30.

W.: come fa il mio papà con il ristorante? Se deve fare una consegna?

Ins.: si metterà d'accordo con la mamma.

W.: ma la mamma come fa a prendermi?

Interviene C. che ha seguito la conversazione

C.: e se il papà deve fare la consegna?

Ins.: (dopo un attimo di esitazione) vedrai che riesce ad organizzarsi.

Figura 73: nota osservativa

Infatti, la scelta durante la scrittura degli appunti sul campo è stata quella di riportare *verbatim* le parole dell'insegnante e del bambino e pochi altri dettagli per mantenere alta la concentrazione sulla scena: l'intera situazione è stata ricostruita a caldo mediante la redazione della nota osservativa a margine dell'osservazione. Per attenerci al criterio di concretezza abbiamo deciso di non parafrasare gli scambi registrati, presentandoli incastonati nel testo.

Infine, riteniamo che lo stesso estratto rappresenti nella prima parte una efficace dimostrazione del parametro relativo alla ridondanza: per Cardano esso combacia con «la necessità di descrizioni nelle quali nulla venga dato per scontato e per questo indegno di menzione» (2006, pp. 76-77), come se ci si dovesse dedicare all'analisi delle note etnografiche solo molto tempo dopo la loro compilazione.

Capitolo Ottavo

8. L'analisi documentale.

«Il contenuto interpretativo di un documento umano dipende notevolmente dalla competenza e dallo schema teorico con il quale il documento viene letto. Una persona, in virtù della sua esperienza e dei suoi interessi, può scoprire in un documento cose che un'altra persona può non vedere [...] i documenti umani sembrano prestarsi facilmente a diverse interpretazioni. Si può vedere questo dalla facilità con la quale possono essere analizzati da differenti teorie. Le teorie sembrano in grado di ordinare i dati» (Blumer, 1939, pp.76-77)

Iniziamo il capitolo sull'analisi documentale con questa citazione proposta da Corbetta (2015, p. 145) perché ci è da stimolo per diverse riflessioni in relazione a quanto abbiamo analizzato. Innanzi tutto è bene specificare che per *document analysis* intendiamo con Bowen «una procedura sistematica per la revisione o la valutazione dei documenti, sia stampati che elettronici» (2009, p. 27)⁷². Quindi,

«come altri metodi analitici nella ricerca qualitativa, l'analisi dei documenti richiede che i dati vengano esaminati e interpretati per

⁷² Nostra traduzione dall'originale: «*a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic*».

ottenere significato, acquisire conoscenze e sviluppare conoscenze empiriche (Corbin & Strauss, 2008; Rapley, 2007)» (*ibidem*)⁷³.

Inoltre, sempre Bowen sottolinea che spesso, ed è anche il nostro caso, ci si serve dell'analisi documentale in concomitanza con altri metodi di ricerca qualitativi al fine di realizzare una triangolazione, intesa come «la combinazione di metodologie nello studio dello stesso fenomeno» (Denzin, 1970, p. 291).

Leggiamo queste affermazioni in riferimento all'ultima parte dell'estratto del testo di Blumer, ossia quando si riferisce alle possibili diverse interpretazioni e alle teorie ad esse sottese: concludiamo che sussiste la necessità di spiegare e giustificare le motivazioni con cui ci prodighiamo in queste pagine. Dunque, precisando ancora una volta che non seguiamo i dettami della Grounded Theory, chiariamo fin da subito che abbiamo utilizzato i documenti di cui a breve tratteremo per indagare le concezioni indirette esplicite degli insegnanti parte della ricerca rispetto alla diversità culturale. Ovvero, nel condurre la nostra indagine sulle progettazioni siamo andati alla ricerca di quegli elementi che possono essere compresi come delle espressioni dei docenti in merito alle pratiche educativo-didattiche che ritengono efficaci in senso interculturale.

Continuando a scandagliare i fattori motivanti che ci hanno spinti a compiere l'analisi documentale e gli obiettivi che da essi derivano, facciamo ancora una volta riferimento all'articolo di Bowen. Egli stesso destina il suo scritto a coloro che definisce i “novizi della ricerca” poiché il suo testo ha un «approccio nuts-and-bolts per analizzare i documenti» (2009, p. 27)⁷⁴, ossia si riferisce specificatamente ai dettagli pratici ed organizzativi. Lo studioso della Western Carolina University evidenzia che le funzioni per cui ci si impegna nell'analisi di questi materiali sono 5, li esponiamo sotto forma di elenco puntato e poi li riprendiamo in relazione al nostra specifica indagine:

1. «i documenti possono fornire dati sul contesto in cui operano i partecipanti alla ricerca» (*ivi*, p. 29)⁷⁵;
2. «le informazioni contenute nei documenti possono suggerire alcune domande che possono essere effettuate e situazioni che devono essere osservate nell'ambito della ricerca» (*ivi*, p. 30)⁷⁶;

⁷³ Nostra traduzione dall'originale: «*Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge (Corbin & Strauss, 2008; see also Rapley, 2007)*».

⁷⁴ Nostra traduzione dall'originale: «*Targeted to research novices, the article takes a nuts-and-bolts approach to document analysis*».

⁷⁵ Nostra traduzione dall'originale: «*documents can provide data on the context within which research participants operate*»

⁷⁶ Nostra traduzione dall'originale: «*information contained in documents can suggest some questions that need to be asked and situations that need to be observed as part of the research*»

3. «i documenti forniscono dati supplementari alla ricerca. Le informazioni e le conoscenze derivanti dai documenti possono essere utili aggiunte a una base di conoscenze» (*ibidem*)⁷⁷;
4. «i documenti forniscono un mezzo per monitorare il cambiamento e lo sviluppo. Se diverse bozze di un particolare documento sono accessibili, il ricercatore può confrontarle per identificare le trasformazioni. Ad esempio, anche i sottili cambiamenti in una bozza possono riflettere gli sviluppi sostanziali di un progetto (Yin, 1994)» (*ibidem*)⁷⁸;
5. «i documenti possono essere analizzati come un modo per verificare i risultati o corroborare prove da altre fonti. I sociologi, in particolare, usano tipicamente l'analisi dei documenti per verificare i loro risultati (Angrosino & Mays de Pérez, 2000). Se l'evidenza documentale risulta contraddittoria piuttosto che corroborante, il ricercatore dovrebbe continuare a indagare» (*ibidem*)⁷⁹.

Nel tentativo di porre in relazione i 5 punti esposti con i nostri obiettivi per quel che concerne il segmento di indagine condotta attraverso la *document analysis*, scartiamo immediatamente l'ultimo poiché di chiaro stampo positivista e perché non è nostra intenzione verificare, bensì considerare la coerenza tra le affermazioni dei partecipanti e le loro sotto diversi punti di vista per promuovere sviluppi in chiave riflessivo-formativa.

Procedendo a ritroso, non ci è possibile sostenere di avere materiale sufficiente per prendere in considerazione l'evoluzione dei documenti che abbiamo raccolto. In principio la scelta di seguire le docenti anche durante le riunioni di progettazione settimanale era stata compiuta proprio nella direzione di avere accesso e poter osservare questa delicata fase. Tuttavia, salvo rare occasioni, ciò non è stato possibile, in quanto spesso gli insegnanti hanno usato questo tempo per adempiere le richieste burocratiche o per discutere delle problematiche emerse nelle classi. Le *figure 74 e 75* rappresentano due esempi provenienti dalla trascrizione delle note raccolte sul campo:

⁷⁷ Nostra traduzione dall'originale: «documents provide supplementary research data. Information and insights derived from documents can be valuable additions to a knowledge base»

⁷⁸ Nostra traduzione dall'originale: «documents provide a means of tracking change and development. Where various drafts of a particular document are accessible, the researcher can compare them to identify the changes. Even subtle changes in a draft can reflect substantive developments in a project, for example (Yin, 1994)».

⁷⁹ Nostra traduzione dall'originale: «documents can be analysed as a way to verify findings or corroborate evidence from other sources. Sociologists, in particular, typically use document analysis to verify their findings (Angrosino & Mays de Pérez, 2000). If the documentary evidence is contradictory rather than corroboratory, the researcher is expected to investigate further».

Note metodologiche

[...] In definitiva, l'intera riunione di progettazione è stata impiegata per completare le schede informative richieste dalla segreteria dell'Istituto rispetto alle abilità dei bambini individuati o segnalati come BES. Non ho avuto modo di osservare le insegnanti progettare [...]

Figura 74: nota metodologica

Note metodologiche

[...] Sebbene fosse prevista anche la presenza di D. (l'altra insegnante di prima coinvolta nella ricerca – n.d.r.), non è stata presente, poiché impegnata in una riunione con la psicologa che segue un bambino della classe in cui lavora. Dovevo chiedere conferma di nuovo prima di venire? Perché non sono stata avvisata? [...]

Figura 75: nota metodologica

In questa sede non vogliamo generalizzare, poiché siamo consapevoli di poterci esprimere solo per il campione preso in esame, e non intendiamo nemmeno porci nella posizione di sostenere che alcune mansioni non dovrebbero essere in carico ai docenti, ma desideriamo porre in luce che tale aspetto può contribuire a spiegare l'esiguità delle progettazioni raccolte.

Per quel che concerne i primi tre punti, invece, possiamo inizialmente affermare che le diverse tipologie di pianificazioni raccolte molto ci raccontano dell'organizzazione del lavoro sia per quanto concerne le persone, sia per quanto riguarda la sua strutturazione proposta dai diversi Istituti Comprensivi. In secondo luogo, abbiamo anche avuto modo di osservare la messa in azione di due progettualità e, infine, questo ci ha messi nella posizione di collegare i dati provenienti da due strumenti di indagine diversi, andando a contribuire alla validità interna della triangolazione e, quindi, della ricerca. Un estratto efficace in questo senso è il seguente, sempre ricavato dalle osservazioni partecipanti

Note osservative

[...] Le insegnanti si sono messe d'accordo sul momento rispetto a come gestire le esperienze ludiche che volevano proporre. Trovandoci in palestra con due classi insieme, questo ha causato molta confusione, perché ad esempio alcuni alunni hanno cominciato a rincorrersi (6). Riprendere l'attenzione ha richiesto qualche minuto e molte energie [...]

Note metodologiche

[...]

6) Avendo osservato la progettazione dell'attività, posso sostenere che in quella sede le docenti in questione si sono limitate a compiere un elenco delle esperienze da proporre e, forti dell'aver frequentato il corso sul teatro insieme, non si sono accordate sugli aspetti organizzativi e gestionali. Sarebbe invece stato il caso, dal momento che il riunire due classi ha amplificato il caos [...]

Figura 76: nota osservativa e metodologica

1. I materiali raccolti.

Compiendo un passo in avanti, riteniamo che i “documenti” in oggetto rappresentino un

«materiale informativo su un determinato fenomeno sociale che esiste indipendentemente dall'azione del ricercatore [...] quindi viene prodotto dai singoli individui o dalle istituzioni per finalità diverse da quelle della ricerca sociale: questa tuttavia se ne può impossessare per utilizzarlo ai propri fini conoscitivi» (Corbetta, 2015, p. 106).

Da un punto di vista organizzativo, il metodologo nel suo manuale sulle metodologie della ricerca sociale distingue i documenti istituzionali da quelli personali e, semplicemente scorrendo l'indice, è possibile anche categorizzare le diverse tipologie di materiali. Infatti, tra i primi Corbetta fa rientrare i documenti provenienti dai mezzi di comunicazione di massa, quelli presenti online, le documentazioni giudiziarie ed aziendali o politiche, ma anche la narrativa, i testi pedagogici e i racconti della cultura popolare (2015). Invece, tra i documenti personali vengono elencati le autobiografie, i diari, le lettere e le testimonianze orali. Rispetto a questa suddivisione, quindi, abbiamo concluso che le pianificazioni didattiche delle insegnanti potessero essere comprese tra i documenti istituzionali, trattandosi di materiali di lavoro e non di «documenti lasciati da persone nella dimensione privata della loro vita»

(p. 123). Tuttavia ci siamo, in parte, dovuti ricredere. Quest'ultima affermazione si ricollega al riferimento che abbiamo fatto in precedenza rispetto all'organizzazione delle progettazioni a livello individuale e a livello id Istituto Comprensivo: grazie alla nostra indagine, abbiamo rilevato diverse tipologie di stesura delle pianificazioni.

A questo punto, prima di procedere nel ragionamento, è conveniente presentare nello specifico i materiali raccolti per circostanziare le riflessioni che proponiamo in merito. Abbiamo chiesto alle 31 insegnanti che hanno aderito alla seconda fase della ricerca la disponibilità di fornirci una progettazione che ritenevano attinente alla tematica interculturale e la raccolta si è protratta per quasi un intero anno scolastico, ovvero con diverse sollecitazioni in questo senso in concomitanza con osservazioni e *focus group*, quindi da ottobre 2016 ad inizio maggio 2017. Specifichiamo che non abbiamo richiesto specificatamente una pianificazione individuale, ma abbiamo lasciato a loro la scelta di provvederne una legata alle attività messe in essere in classe, una di plesso, o di Istituto. In totale, abbiamo raccolto 4 progettazioni, che peraltro risultano essere anche disomogenee tra loro anche per quel che concerne il focus. Per non aumentare ulteriormente la complessità dell'esposizione con altri codici, in principio ci riferiremo ad esse in base quelli che identificano le stesse docenti che ce le hanno consegnate e poi sposteremo l'attenzione sui loro contenuti.

| Codice autrice | insegnante | Strutturazione del testo | Collocazione rispetto al curriculum | Relazione osservazioni partecipanti |
|-----------------------|-------------------|---------------------------------|--|--|
| 03-51-B 32-56-B | | Sì | Extracurricolo | Sì |
| 11-45-H | | No | Extracurricolo | No |
| 20-57-M | | Sì | Nel curriculum | Sì |
| 22-63-N | | No | Extra curriculum e nel curriculum | Sì |

Le insegnanti 3-51-B e 32-56-B all'epoca della ricerca lavoravano in modo parallelo su due classi quinte e durante una riunione pomeridiana settimanale a cui abbiamo partecipato hanno steso la progettualità relativa al laboratorio teatrale. Lo spunto per la scelta dell'oggetto della pianificazione è derivato da un corso di aggiornamento che avevano frequentato insieme; anche l'indicazione degli obiettivi e la selezione delle attività è stata compiuta in base a questo criterio, come si evince dal seguente estratto proveniente dalle note osservative

| 1' OSSERVAZIONE - PROGRAMMAZIONE | |
|--|-----------------|
| Data | 11 ottobre 2016 |
| Ora | 16.30-18.30 |
| <p>Note osservative:</p> <p>Le insegnanti stendono una programmazione seguendo la traccia della scheda-progetto adottata dall'Istituto: si tratta di una progettualità che le vedrà impegnate nei prossimi due mesi durante l'orario di compresenza del lunedì e che ha come oggetto la realizzazione di uno spettacolo teatrale. La scelta deriva dalla formazione sul teatro dell'inclusione che entrambe hanno seguito nel mese di settembre 2016. Mi raccontano di aver già letto il testo di G. Gaber <i>Sogno in due tempi</i> con i bambini per poterne ricavare insieme delle scene.</p> <p>Dopo questo primo momento in cui mi mettono al corrente di quello che stanno facendo e dopo aver compilato i dati generali richiesti dalla scheda-progetto, iniziano la stesura: il primo punto riguarda il problema da affrontare / bisogno rilevato e lo completano facendo riferimento al materiale fornito durante il corso di aggiornamento e prendendo spunto dalle Indicazioni nazionali, come anche per quel che concerne l'individuazione della finalità generale. A questo punto, interrompono la scrittura per confrontarsi rispetto alle difficoltà di alcuni bambini e concludono che il progetto sarà molto utile per loro, perché potranno esprimersi al di là delle richieste scolastiche.</p> <p>Passando alla definizione degli obiettivi, insorgono dei dubbi (1): alcune battute delle insegnanti:</p> <p>32-56-B: "Dobbiamo metterne tanti [di obiettivi]"</p> <p>03-51-B: "l'abbiamo messo come finalità, non si può [come obiettivo]"</p> <p>03-51-B: "meglio questo, che è più facile da misurare" "questo mi piace"</p> <p>32-56-B: "[...] Come i nostri che hanno il pregiudizio"</p> <p>03-51-B: "basta, mettiamo qualcosa sull'intercultura" (2)</p> <p>03-51-B: "viene un papiro" 32-56-B: "ben, facciamo bella figura"</p> <p>Mi raccontano che una progettualità di plesso prevede l'elaborazione del sociogramma di Moreno: è il primo anno che questa attività viene proposta e sembrano molto positive rispetto alla sua utilità e intendono inserirlo anche nel loro progetto, immaginando di "fare un prima e un dopo" (vogliono somministrare il questionario alla fine del progetto).</p> <p>Alla programmazione è presente anche l'insegnante di sostegno di una bambina delle due classi che non interviene, ma passa il suo tempo ad ascoltare passivamente o a scrivere col cellulare. Le chiedono se vuole correggere delle verifiche: declina.</p> <p>Passano al determinare, per gli obiettivi che hanno scelto di misurare, gli indicatori, il valore atteso e la modalità di rilevazione: inseriscono l'osservazione diretta (senza l'ausilio di griglie di osservazione), un questionario di valutazione, il peer tutoring ed il brainstorming (3). Per "saper collaborare" si conclude che non è implicato il ragionamento. Chiedono la mia collaborazione per individuare il terzo indicatore relativo all'obiettivo <i>Scoperta di sé attraverso l'incontro con l'altro: sentire, riconoscere ed elaborare le emozioni</i>: considerando il fatto che dovrebbero essere in ordine di complessità, suggerisco <i>Essere consapevoli delle emozioni, stati d'animo e sentimenti propri ed altrui</i>. Decidono di valutare tali indicatori attraverso il</p> | |

sociogramma di Moreno (4). Riflettono sui bambini che si trovano nelle classi 03-51-B: “pensiamo a quali sanno relazionarsi con gli altri...” 32-56-B: “mi no savaria chi salvare” [io non saprei chi salvare].

L'attività viene interrotta dalla referente SOS+BES per delle questioni relative agli orari e al personale: si accordano facendo riferimento a quando la bambina ha gli incontri di “terapia”.

Al termine della stesura, relativamente al valore atteso per il terzo obiettivo, sono molto soddisfatte: “dovrebbero andar fuori tutti abbracciati”.

La progettazione si conclude con la stampa e l'invio a me del testo.

La pianificazione fornita dall'insegnante 11-45-H è relativa ad un progetto di plesso svolto durante l'anno scolastico 2013-2014 che ha visto i bambini impegnati nella realizzazione di un corto con la

tecnica dello *slow motion* di cui omettiamo il titolo per tutelare la privacy.

L'attività è nata dalla sensibilità delle insegnanti rispetto al tema e dalla collaborazione con un'esperta



Figura 77: artefatto relativo alla progettazione 1

esterna di animazione che ha curato la parte delle riprese. Le classi hanno lavorato suddivise per età discutendo e riflettendo su articoli selezionati della Dichiarazione dei diritti del fanciullo (ONU, 1989) per giungere ad una loro rappresentazione cinematografica, di cui abbiamo un fermo immagine alla figura 77. Sebbene l'esito sia davvero curato ed accattivante, si tratta della progettualità che è più distante nel tempo e con cui siamo entrati meno in relazione durante la nostra indagine.

Per la precisione, dobbiamo segnalare che l'insegnante 20-57-M non ci ha consegnato una vera e propria progettazione, bensì il piano annuale delle attività per disciplina, sostenendo durante il nostro colloquio di non pianificare nulla di specifico sull'interculturalità, ma di cercare di avere uno sguardo interculturale sulle discipline. Il documento si compone di 14 pagine e, seppure in linea generale, espone aspetti di grande interesse, soprattutto per quanto concerne le considerazioni che possono essere compiute sulle metodologie didattiche dichiarate. Ne riportiamo un estratto nella figura 78:

| COMPETENZA DI RIFERIMENTO | CONOSCENZE ESSENZIALI | ABILITÀ (disciplinari o trasversali) | INDICAZIONI METODOLOGICHE E/O SITUAZIONI DIDATTICHE (anche per lo sviluppo delle attitudini collegate alla competenza) POSSIBILI ITINERARI DIDATTICI E/O CONTESTI SIGNIFICATIVI |
|--|---|--|--|
| <p>ORIENTARSI NEL TEMPO E NELLO SPAZIO UTILIZZANDO DIVERSI STRUMENTI.</p> <p>RICONOSCERE LE TRACCE STORICHE DEL PASSATO NEL PROPRIO AMBIENTE DI VITA E NEL TERRITORIO.</p> | <p>Tracce, documenti, fonte (scritta, orale, iconografica e materiale)</p> <p>Organizzazione delle informazioni.</p> <p>Connettivi temporali: prima, adesso, dopo, ieri, oggi, domani, tanti anni fa, l'anno scorso.....</p> <p>Mentre, contemporaneamente, durante...</p> <p>Indicatori causali: perché, perciò....</p> <p>La ciclicità del tempo: i momenti della giornata, i giorni della settimana, i mesi, le stagioni (l'anno)</p> <p>La durata percepita e reale</p> <p>L'orologio.</p> <p>La linea del tempo.</p> <p>Il tempo meteorologico e il tempo storico.</p> <p>La storia personale.</p> | <p>USO DELLE FONTI</p> <p>Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze su eventi della propria vita e del proprio passato.</p> <p>Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del proprio passato.</p> <p>ORGANIZZAZIONE DELLE INFORMAZIONI</p> <p>Rappresentare graficamente e verbalmente sequenze di azioni, fatti vissuti e narrati.</p> <p>Riconoscere relazioni di successione e contemporaneità in fenomeni e in semplici racconti</p> <p>Riferire in modo semplice le conoscenze acquisite.</p> <p>STRUMENTI CONCETTUALI</p> <p>Organizzare le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali.</p> <p>Individuare analogie e differenze attraverso il confronto tra quadri storico-sociali diversi.</p> <p>PRODUZIONE SCRITTA E ORALE</p> <p>Rappresentare le conoscenze in diverse modalità.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Attività laboratoriali e problem-solving. • Uscite didattiche. • Media. • Conversazioni. • Brainstorming. • Cooperative-learning. • Storie narrate. • Interviste. |

Figura 78: progettazione annuale insegnante 20-54-M

Infine, l'ultima progettazione che abbiamo raccolto è quella dell'insegnante 22-63-N: si tratta della seconda parte di un progetto più ampio inteso a scoprire la città, a partire in quella in cui si vive, fino a giungere in generale alle città del mondo. Si tratta di percorso che ha visto la nostra presenza per un segmento, oltre a quella di esperti esterni e alla collaborazione dell'insegnante di religione; difatti, è stato pensato dall'insegnante trasversalmente a diversi ambiti disciplinari: geografia, storia, storia dell'arte, immagine, italiano e religione.

2. Per una lettura critica dei dati raccolti.

Troviamo che con una così scarsa copertura, data dal ridotto numero di documenti raccolti, e una così ampia variabilità sia difficile svolgere un'analisi documentale del tutto significativa ed efficace, tuttavia ciò non ci esime dal proporre alcune ponderazioni in merito ai dati raccolti: proseguiamo, dunque, approfondendo gli aspetti sintetizzati in precedenza.

a. Strutturazione del testo.

Riferendoci alle premesse epistemologiche che sottendono e guidano il nostro lavoro e considerando che l'esito dell'indagine svolta attraverso la triangolazione compiuta attraverso interviste, osservazioni ed analisi documentale è stato un percorso formativo che ha preso in considerazione anche la coerenza

della stesura di una pianificazione didattico-educativa, riteniamo rilevante spenderci rispetto alla strutturazione dei testi raccolti. Come abbiamo accennato in precedenza, l'organizzazione delle progettazioni raccolte a volte è stata determinata dalle richieste dell'Istituto Comprensivo di afferenza. È il caso della progettazione delle insegnanti 20-57-M, 3-51-B e 32-56-B. In particolare, le ultime due nella stesura hanno compilato un *form* standard al quale tutti gli insegnanti dell'istituzione scolastica si attengono. Ne diamo prova nella seguente tabella completata dalle docenti stesse.

| PROGRAMMAZIONE | |
|--|---|
| Problema da affrontare / bisogno rilevato (3) | Si rileva un numero rilevante di alunni con difficoltà comportamentali ed emozionali (incapacità ad accettare le regole, aggressività, timidezza, ansia). |
| Finalità generali(4) | La scoperta di sé e del mondo: favorire l'interazione sociale attraverso il processo creativo e le capacità di ascolto e fiducia verso i compagni; rafforzare il desiderio di conoscere se stesso e l'altro |
| Obiettivi (indicare tutti quelli previsti) (5a) | Comprendere un testo teatrale, individuare personaggi, sequenze e relazioni. Sapersi rapportare con il pubblico. Far vivere ai bambini in modo divertente e intelligente l'esperienza teatrale rendendola creativa e stimolante. Padroneggiare strumenti e modalità di espressione verbale e non, attraverso l'espressione corporea, la danza creativa e collettiva e il canto. Sviluppare le capacità motorie e relazionali, valutando le proprie esigenze in rapporto agli altri. Saper riflettere sulle proprie esperienze di vita, di ascolto e di disponibilità alla negoziazione. Scoperta di sé attraverso l'incontro con l'altro: sentire, riconoscere ed elaborare le emozioni |
| Obiettivi prescelti per la misurazione: (5b) | Ob.n°1: Comprendere un testo teatrale, individuare personaggi, sequenze e relazioni. |
| | Ob.n°2: Far vivere ai bambini in modo divertente e intelligente l'esperienza teatrale rendendola creativa e stimolante |
| | Ob.n° 3; Scoperta di sé attraverso l'incontro con l'altro: sentire, riconoscere ed elaborare le emozioni |

L'attenzione si concentra sulla definizione delle problematiche rilevate, delle finalità e degli obiettivi individuati per andare ad incidere sulle stesse questioni poste in luce. Da un punto di vista logico, appare coerente, se non fosse che poi la definizione delle attività in relazione agli obiettivi non viene richiesta, ma si passa direttamente alle modalità di valutazione. Abbiamo già evidenziato come questo elemento abbia suscitato delle complessità durante lo svolgimento delle azioni didattiche attraverso l'estratto proveniente dalle note osservative: per questo, riteniamo che sia necessario che la stesura

della progettazione debba essere completa e che dev'essere conferita pari dignità a tutti gli aspetti che la compongono.

L'insegnante 22-63-N, invece non ha seguito nessuno schema, evidentemente non si tratta di una richiesta dell'Istituto Comprensivo in cui lavora. La sua pianificazione risulta antitetica a quella precedente, come è possibile appurare dalla *figura 79*:

INCONTRI D'AULA CON BUGNO
10-24 novembre 2-15-19- dicembre 2016 13 gennaio 2017

Altri "momenti" settimanali di laboratorio senza dottoranda (3-17 novembre 2016; 16 gennaio 2017).
Tutti gli incontri sono di 2 ore ciascuno.

ATTIVITA'

Quasi tutto è raccolto sia nei cartelloni esposti nell'aula, sia individualmente negli appunti o materiali sviluppati dagli alunni nel raccoglitore ad anelli e classificati nelle differenti sequenze e contenuti.

Fasi

1. circle time; con L.B.)- presentarsi: Io sono... mi piace...
 - "I luoghi che amiamo" rappresenta con un disegno l'ambiente che più ami, che suscita in te più ricordi.
 - materiali raccolti e classificati su un cartellone secondo gli ambienti raffigurati (es. campagna, montagna, città, ...)

Cartellone 1 "Noi: i luoghi che amiamo"
2. scelto l'ambiente-città facendo un parallelo con l'ambiente ed i percorsi della Prima parte; osservati gli elementi ad esso relativi rilevandone le caratteristiche. Riportato in un elenco collettivo di elementi, confrontato, raggruppato per ambiti (es. elementi urbani, elementi artistici, politici, economici, emotivi...)
brainstorming
Cartellone 2 "La città: elementi e caratteristiche".
Attività collettiva. Gruppo classe.
3. Concordato per ogni categoria al punto 2, un simbolo ed un colore così da giungere ad una classificazione più completa e leggibile con criteri oggettivi. Conseguentemente abbiamo riorganizzato gli elenchi al punto 2 (su scheda, attività del gruppo-classe). Esposta solo la scheda, non abbiamo rifatto tutto il cartellone considerandolo un lavoro inutilmente gravoso e noioso.
Attività collettiva. Gruppo classe.
4. Giungere ad una definizione dell'ambiente prescelto, ossia la città, attraverso:
 - brainstorming (materiali individuali)
 - cartellone 3 "La città: le nostre definizioni":

Figura 79: progettazione insegnante 22-63-N

Abbiamo definito questa progettazione come contrapposta a quella considerata in precedenza poiché in questo caso riscontriamo un elenco di attività e non i passaggi logici precedenti, ovvero quelli relativi alla determinazione delle finalità e degli obiettivi. È possibile rintracciarli comunque nel testo, confusi tra le attività, come nel caso del punto 4 della figura in esame. Non solo: sono assenti anche le modalità di valutazione. Precisiamo che il documento è scritto al tempo passato perché si tratta di una successiva

rielaborazione: l'insegnante stessa ci ha chiesto di non pubblicare la scansione del foglio che ci aveva consegnato all'inizio del percorso, in favore di quello che alleghiamo. Testimoniamo, tuttavia che il primo materiale fornito poco discosta da quello che è qui presente: le modifiche riguardano l'ampliamento di quello che inizialmente era un semplice elenco puntato illustratoci in forma orale.

b. Collocazione rispetto al curriculum

Come abbiamo sostenuto alla fine del capitolo 1, una delle sfide dell'interculturalità giocata nei contesti scolastici è che essa sia abita davvero le azioni dei docenti in modo trasversale, diventando anche una modalità di proporre il "normale" *fare lezione* (Agostinetto, 2016). Non si tratta di una teorizzazione relegata a livello accademico, ma è anche un aspetto rinvenibile ne *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI, 2007):

«la possibilità di trattare i temi interculturali come prospettiva trasversale appare, allo stato attuale, una soluzione rispondente alle esigenze dell'approccio che abbiamo fin qui definito "alla diversità". L'introduzione trasversale e interdisciplinare dell'educazione interculturale nella scuola risponde alla necessità di lavorare sugli aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti, evitando l'oggettivizzazione delle culture, l'essenzialismo, la loro decontestualizzazione, il rischio di folklorizzazione e di esotismo» (p. 17).

Nonostante ciò, la metà delle progettazioni che abbiamo raccolto si colloca indiscutibilmente al di là del curriculum. Diversamente, la progettazione sul tema delle città si conforma come un interessante e dinamico ibrido e il fatto stesso che l'insegnante 20-57-M ci abbia fornito la pianificazione disciplinare adducendo a motivazione la costante attenzione alla tematica interculturale può essere considerata un indizio del recepimento degli indirizzi ministeriali e delle indicazioni accademiche.

Torneremo a breve sulla questione della conferma o meno di quanto abbiamo appena affermato attraverso le osservazioni perché vogliamo proporre una riflessione che collega l'esiguità dei dati raccolti, la loro collocazione nel curriculum e la strutturazione delle progettazioni: nel nostro domandare in modo insistente, ma cordiale alle insegnanti le loro progettazioni abbiamo dovuto registrare in svariate occasioni un disingaggio da parte delle insegnanti. Soprattutto per quanto riguarda gli Istituti β e γ : ogni volta le docenti ci rispondevano che i progetti che ci avevano promesso erano a livello di plesso, aggiungendo l'indicazione di una o dell'altra persona responsabile all'epoca dello svolgimento. Il risultato è stato un continuo rimpallare e rimandare che, alla fine, ha condotto ad un esito non positivo. Questi aspetti potrebbero essere considerati degli indizi del fatto che, in realtà, le

progettazioni non sono state stese: attenzione, con questo non vogliamo dire che le attività che ci hanno raccontato non si siano svolte e non vogliamo assolutamente insinuare la malafede delle partecipanti, semplicemente ci chiediamo se, trattandosi di pianificazioni comuni ed extra-curricolo, non si sia trattato di un prendere accordi a livello collegiale che non è stato poi trascritto formalmente. Tuttavia, il risultato non cambia e ne siamo dispiaciuti perché, come abbiamo avuto modo di porre in luce nel corso del capitolo sulle osservazioni, non abbiamo avuto occasione di assistere a lezione specificatamente focalizzate su quelli che abbiamo denominato “usi e costumi”. Le progettazioni a livello di plesso che ci erano state promesse, invece, vertevano proprio su queste tematiche.

In questa direzione va anche l’affermazione dell’insegnante 08-51-G registrata durante l’osservazione condotta nel corso di una progettazione: infatti, rispetto alla nostra richiesta dello scritto di un’attività di coinvolgimento dei genitori stranieri sul racconto delle scuole dei loro paesi di origine, ci ha risposto che la progettazione non è disponibile perché non l’ha redatta.

c. Relazione dei documenti raccolti con le osservazioni.

Sottolineiamo fin dal principio della presente sezione che quanto esporremo nelle prossime righe assume rilievo anche per quanto concerne l’aspetto della validità interna della triangolazione che abbiamo condotto mediante l’utilizzo dei tre dispositivi di indagine (interviste semi-strutturate, osservazioni ed analisi documentale) fin qui descritti e dei relativi risultati.

Sul totale delle 4 progettualità raccolte, di 3 abbiamo avuto esperienza tramite le osservazioni partecipanti.

In merito alla progettazione delle insegnanti 3-51-B e 32-56-B, la nostra presenza durante le attività didattiche non è stata continuativa, poiché esse si sono svolte durante l’unica ora di compresenza settimanale che le due docenti avevano. L’accordo preso per le osservazioni prevedeva che noi stessimo a scuola tutta la mattinata del lunedì, prima in classe con una maestra e dopo la compresenza con la seconda. Inoltre, la proposta in questione era prevista con decorso annuale e prevedeva la preparazione di due momenti di condivisione con i genitori durante la festa organizzata per le vacanze del periodo natalizio ed anche nel corso di quella fissata per la fine dell’anno scolastico, ad ulteriore riprova del suo carattere extracurricolare. Abbiamo già reso conto di alcune problematiche collegate ad una progettazione a nostro avviso incompleta e, per questo motivo, ci concentreremo qui sulla modalità di conduzione degli interventi. Già il fatto che si tratti di proposte sviluppate in compresenza implica che si tratti di una forma di *co-teaching* e, unitamente al fatto che esse si sono svolte nella palestra della scuola, ciò ha determinato una certa dinamicità ed interattività delle lezioni stesse. Se in alcuni casi il coinvolgimento degli alunni è stato importante per la condivisione delle scelte relative a come mettere in scena il testo, in altri esse sono state unidirezionali, come attesta l’estratto delle note osservative che proponiamo di seguito:

Note osservative

[...] Dopo una prima prova che le due insegnanti giudicano poco efficace, riprendono in mano il copione per “sistemare le parole”. Questa attività non è condivisa con i bambini che giocano e parlano tra loro. Quando le maestre finiscono la loro revisione comunicano ai bambini incaricati di intervenire durante la rappresentazione le parole che devono dire. Segue una prova ulteriore, che però risulta nuovamente poco convincente perché i bambini sono confusi dal cambio di copione [...]

Figura 80: nota osservativa

Questa osservazione non intende scalfire il valore partecipativo emerso dal resto del progetto e che contribuisce a collocarlo tra le azioni categorizzate tra quelle con un maggior gradiente di consapevolezza interculturale. L'intenzione con cui svolgiamo tale analisi è quella di mettere in luce un aspetto di criticità che può sicuramente venire superato senza difficoltà.

Per quanto riguarda gli agiti dell'insegnante 20-57-M dobbiamo evidenziare che dalle osservazioni partecipanti è emersa un'altissima coerenza con quanto dichiarato nella progettazione annuale e con la motivazione addotta al fatto di non fornire un progetto specificamente centrato su tematiche interculturali. Giustificiamo tali affermazioni riportando un esempio dei molti che potrebbero essere proposti in tal senso per la maestra in questione e precisiamo che la scelta è ricaduta su questo per la sua valenza interculturale. Infatti, siamo stati presenti ad una lezione in cui era prevista la presenza di una mediatrice linguistica e culturale. In altre realtà questa figura viene utilizzata per quello che le insegnanti hanno più volte definito “potenziamento della lingua”: infatti, anche all'interno dello stesso plesso, ciò comporta un temporaneo allontanamento dal gruppo classe dei bambini che hanno necessità di rafforzare le abilità linguistiche per svolgere attività individualizzata o in piccolo gruppo definito per livello. Differentemente, la docente in questione ha espressamente richiesto che la mediatrice dirigesse la sua attività a tutta la classe: anche in questo caso, dunque, abbiamo assistito ad una situazione di *co-teaching*. Qui gli alunni erano suddivisi in gruppi con membri dai diversi livelli di abilità e competenza, così da operare sull'area di sviluppo prossimale.

Note osservative

[...] I bambini vengono suddivisi in gruppi che già conoscono, perché sono stati definiti all'inizio della settimana e riportati in un cartellone con le foto degli alunni stessi. Mi informano che saranno suddivisioni valide per tutto il mese di marzo. Arriva la mediatrice, E., che si presenta. L'insegnante coglie l'occasione della mia presenza per far ricostruire ai bambini il lavoro che viene svolto nelle ore in cui E. è con loro: giocano con le immagini e le parole. Anche questa volta, infatti l'attività si svolge in questa direzione. Ad ogni gruppo viene consegnata un'immagine delle edizioni *Fabrique des Histoire* e a turno i bambini descrivono una situazione o un personaggio presenti nell'illustrazione. E. e l'insegnante si muovono tra i gruppi per stimolare l'intervento di tutti e risolvere eventuali dubbi [...]

Figura 81: nota osservativa

Questi espedienti metodologici hanno il vantaggio di coinvolgere tutta la classe in un'attività stimolante e di non isolare quegli alunni che stanno imparando ad esprimersi in italiano, anzi viene data loro ulteriore occasione di interagire e conversare con i madrelingua. A nostro avviso, si tratta di un ottimo esempio di come lavorare sulle difficoltà e sulle competenze linguistiche a livello di classe. Infine, il progetto della docente 22-63-N: lo abbiamo definito ibrido a causa della sua contemporanea trasversalità disciplinare e la forma laboratoriale che ha assunto in nostra presenza. Nel capitolo relativo alle osservazioni abbiamo già citato un episodio critico tratto da questo percorso, che comunque, ricordiamo, si contraddistingue per far parte della categoria delle "pratiche attive, collaborative, trasversali ed attenti al progetto storico della persona". Anche in questo frangente, però andiamo a sottolineare una problematicità riscontrata attraverso un estratto dalle note osservative, poiché indice di una concezione di diversità poco affine ai presupposti interculturali:

Note osservative

[...] tra le diverse immagini che i bambini hanno portato in classe, l'insegnante ne seleziona alcune da commentare insieme [...]. Arriva il turno di una fotografia in cui compaiono due donne in vestiti tipici: la maestra chiede alla proprietaria della figura in che occasione è stata scattata e che cosa rappresenta. Veniamo a sapere che si tratta di due donne russe immortalate durante una festa alla quale la bambina aveva partecipato nel corso di un viaggio. La docente richiama l'attenzione di S. [bambino con padre italiano e madre russa] dicendo: "guarda, S., sono vestite in abiti tipici russi, tu li conoscerai, dato che la tua mamma è di origini russe!". L'alunno però assume un'espressione tra il sorpreso e l'interrogativo e non risponde (8). Un momento di silenzio e si passa a commentare la fotografia successiva [...]

Note metodologiche

8) Probabilmente ciò non fa per nulla parte della sua esperienza: verosimilmente non ha mai visto la madre indossare degli abiti tipici.

Figura 82: nota osservativa

In questo esempio si nota chiaramente come la maestra abbia compiuto un *errore applicativo*, scivolando su una «rappresentazione caricaturale della diversità, con il relativo effetto di banalizzazione delle peculiarità ad essa attribuite» (Agostinetto, 2014, p. 78)

Vogliamo sottolineare anche in questo frangente che con i nostri commenti non vogliamo intaccare il valore delle attività presentate: il nostro concentrarci sulle insidie che derivano da concezioni irriflesse rispetto alla diversità culturale è volto unicamente a mettere in luce come queste possano influenzare le azioni educative e didattiche, poiché si tratta di uno dei nostri obiettivi di ricerca. Inoltre, tali aspetti avvalorano la scelta del nostro sistema di categorizzazione delle pratiche, in quanto così si dimostra flessibile nell'individuare degli errori, e quindi delle possibilità di miglioramento, anche in quelle proposte che si configurano come caratterizzate da un'alta consapevolezza interculturale.

3. Riflessioni ed implicazioni.

Riassumendo quanto affrontato nel corso del capitolo, possiamo evidenziare che per qual che riguarda l'analisi documentale abbiamo dovuto far fronte agli inconvenienti derivanti da un'insoddisfacente raccolta dei materiali. Essi si caratterizzano, peraltro, per la poca omogeneità strutturale e quindi per essere difficilmente comparabili. Ciò nonostante, è stato comunque possibile compiere alcuni

ragionamenti che troviamo interessanti in primo luogo per quanto riguarda la coerenza dell'intero disegno della ricerca: infatti, la consultazione delle progettualità a nostra disposizione ha comportato dei legami con quanto le insegnanti hanno affermato in fase di intervista e nei *backtalk*, oltre che numerosi riferimenti alle osservazioni partecipanti e, in definitiva, alle pratiche. Questo ha consentito di porre in luce ulteriormente l'influenza delle concezioni degli insegnanti rispetto alla diversità culturale sulle loro azioni.

Rispetto all'essere riusciti a raccogliere soltanto 4 pianificazioni a fronte della partecipazione di ben 31 insegnanti alla seconda fase della ricerca, possono essere sottolineati alcuni elementi: prima di tutto intendiamo considerare anche questo un dato significativo. Come abbiamo posto in luce anche nel corso della trattazione, una motivazione potrebbe essere ricercata nel fatto che buona parte delle progettualità di cui i docenti ci hanno parlato durante le interviste definendole "attività efficaci per l'intercultura" assumono una forma extracurricolare e che, abbiamo immaginato, non siano state trascritte formalmente. Un'altra sfumatura rilevante emersa dall'analisi dei colloqui semi-strutturati con gli insegnanti è relativa all'oggetto delle pratiche che hanno segnalato come efficaci: un alto numero di codici è stato, infatti, utilizzato nella famiglia descrittiva corrispondente per identificare azioni didattico-educative legate agli usi, ai costumi e alle tradizioni delle culture. Questo sottolinea l'esistenza di una concezione che implica considerare le culture come delle dimensioni statiche, costringendole in dimensioni semplificate connesse, ad esempio, ai vestiti o ai piatti considerati tipici. Ci siamo anche chiesti se l'aver raccolto progettualità che rientrano nella categoria delle pratiche ad alta consapevolezza interculturale costituisca o meno una casualità: non possiamo permetterci tale inferenza, ma possiamo rilevare che esse sono accomunate dall'impiego di modalità non direttive, bensì collaborative e partecipative e dall'uso di linguaggi altri rispetto alla lingua. Si tratta di forme di espressione che non solo sono in grado di attivare le emozioni e il richiamo alle esperienze del vissuto personale, ma che anche implicitamente riconoscono e valorizzano l'esistenza di intelligenze altre (Gardner, 1987), pur nel rispetto dello sviluppo olistico degli alunni.

Infine, ci concentriamo ancora sulla validità interna alla ricerca: se finora abbiamo considerato i rapporti tra l'analisi documentale e gli *step* precedenti della nostra indagine, costituiti come ben sappiamo da interviste ed osservazioni partecipanti, vogliamo concludere il capitolo con un impulso per la fase successiva, data dal *focus group*. L'analisi dei dati, infatti, ha rivelato delle lacune nelle progettazioni in esame, carenze che si sono ripercosse, poi, nelle pratiche osservate. Tali elementi rappresentano chiaramente la necessità di riflettere non solo su quelli che sono gli aspetti relativi ad un'educazione interculturale giocata a scuola, ma anche sulle implicazioni logiche di un modello epistemologico che permetta un passaggio consapevole e rigoroso tra le teorie e le pratiche, ovvero una traduzione coerente e disciplinata delle intenzioni in azioni didattico-educative.

Capitolo Nono

9. Il focus group.

1. Uno strumento poliedrico e versatile.

Migliorini e Rania (2001) sostengono che il *focus group* è uno strumento di ricerca empirica delle scienze sociali decisamente utile dal punto di vista pratico e con importanti implicazioni etiche. Le due studiose ricordano anche che la paternità di questo dispositivo di indagine è attribuita a Merton, che nel 1941 mise a punto l'intervista di gruppo focalizzata conducendo uno studio insieme a Lazarsfeld: in quell'occasione, infatti, venne condotta

«un'intervista collettiva a venti persone, riunite in uno studio della radio per ascoltare un programma registrato ed esprimere il proprio parere attraverso due pulsanti posizionati sulle sedie, uno verde per le sensazioni positive evocate dal programma e uno rosso per quelle negative. Al termine di questa fase gli ascoltatori vennero intervistati da Merton sui motivi delle loro scelte» (p. 82-83).

Con Zammuner ne specifichiamo maggiormente la definizione: esso consiste «in una tecnica qualitativa di rilevazione dei dati utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità» (2003, p. 9). In più, Albanesi (2004) pone in luce come il *focus group* risulti una delle modalità di raccolta dati più diffusa e ne individua le motivazioni nella sua versatilità, nel fatto che è facile da mettere in pratica e consente di raccogliere una grande quantità di dati in tempi ridotti. In altre parole si tratta di una forma di intervista di gruppo (Abramczyk, 1995; Kitzinger 1995) guidata da uno o più moderatori (Corrao, 2000).

«La caratteristica (e il pregio) del *focus group* sta proprio nell'interazione che si crea tra i partecipanti. Un'interazione che, se ben condotta, è capace di generare idee in misura assai maggiore rispetto alla tecnica classica dell'intervista «faccia a faccia» o del questionario» (Migliorini e Rania, 2001, p. 82)

Difatti, il *focus group* è uno strumento di rilevazione in grado di instaurare una situazione comunicativa tale per cui i partecipanti risultano facilitati ed invitati a al dialogo e al confronto (Bloor, 2002; Furedi, 2003). Questo perché

«nel *focus group* è possibile trattare costrutti ed argomenti particolarmente delicati, personali o complessi, tra i quali le motivazioni, le opinioni, i sentimenti e i comportamenti proprio perché l'ambiente di raccolta delle informazioni è costituito da un piccolo gruppo che discute alcuni temi in risposta alle domande poste dal moderatore. La discussione di gruppo stimola il confronto e il desiderio di comprendere gli altri; il confronto con gli altri, l'ambiente amichevole, una discussione flessibile spingono i partecipanti ad aprirsi liberamente, ad esprimere più facilmente ciò che pensano ma anche ad interpretare diversamente le proprie opinioni ed emozioni; da ciò possono nascere spiegazioni diverse dei temi indagati perché i partecipanti si rendono conto che non esiste solo il loro punto di vista» (Zammuner, 2003, pp. 55-56)

Abbiamo accennato alla sua duttilità: nel tempo è stato chiamato con modi diversi, come intervista focalizzata, intervista focalizzata di gruppo, intervista di gruppo, *focus group*, e viene utilizzato in numerosi abiti della ricerca sociale. Come sottolineano Migliorini e Rania, è impiegato in particolare «quando si ritiene opportuno ricorrere a valutazioni, giudizi, opinioni espressi da professionisti, esperti o utenti/clienti per accoglierne i diversi punti di vista su un argomento, un processo, un risultato, un prodotto» (2001, p. 82).

Anche nell'ambito della ricerca educativa viene fatto ampio uso del *focus group* (Baldacci & Frabboni, 2013; De Ketele & Roegiers, 2013; Trincherò, 2002), tuttavia, come sottolineano Oddone e Maragliano,

«il ruolo di tale dispositivo in ambito formativo non è stato indagato approfonditamente nella letteratura scientifica. Alcuni studi lo indicano come strumento appropriato nel caso della formazione docenti, sia perché

permette ai partecipanti di lasciare emergere sensazioni, opinioni e preoccupazioni riguardo al percorso formativo in atto e/o alle esperienze didattiche, sia perché permette ai progettatori di adattare lo strumento formativo ai bisogni e agli interessi che emergono durante il percorso (Williams & Katz, 2001)» (2016, p. 157).

Queste interessanti riflessioni risultano centrali se consideriamo che all'interno del nostro disegno di ricerca, il *focus group* svolge contemporaneamente due ruoli: il primo è quello classico, che implica approfondire ulteriormente l'oggetto della ricerca. Per noi questo corrisponde ad esaminare ulteriormente le prime due domande di indagine, ovvero:

- 1) Quali sono le concezioni degli insegnanti in merito alla diversità culturale?
- 2) Le concezioni degli insegnanti in merito alla diversità culturale influenzano le loro progettualità e le loro pratiche?

La seconda e più importante funzione del *focus group* nell'ambito del lavoro che qui presentiamo è, invece, quella di costituire la base di un progetto pilota attraverso cui coinvolgere nella riflessione attiva gli stessi insegnanti che hanno partecipato alle prime fasi della ricerca. L'obiettivo principale è quello di tentare una riconfigurazione delle loro concezioni rispetto alla diversità culturale attraverso un ragionamento guidato in chiave pedagogico-formativa che ha come oggetto le affermazioni degli insegnanti stessi e le osservazioni svolte durante il loro lavoro in classe.

Nella fattispecie qui descritta, quindi, è possibile concludere che complessivamente la nostra ricerca si è composta di uno studio esplorativo condotto attraverso interviste, osservazioni partecipanti ed analisi documentale che funge da base per un secondo studio. Quest'ultimo si presenta come un pilota riguardante un possibile progetto di formazione interculturale in servizio per gli insegnanti. In tale contesto, «il *focus group* rappresenta uno degli strumenti integrativi di raccolta di informazioni e indagine in profondità, [...] e al tempo stesso si colloca tra le tecniche utilizzate per la riflessione tra pari» (*ibidem*, p. 159). Abbiamo scelto questo dispositivo di indagine con la precisa volontà di favorire il dialogo ed il confronto per promuovere nei docenti consapevolezza ed *empowerment* (Santinello, Vieno, Dallago, 2009) in una prospettiva quanto più possibile “partecipata” (Kanizsa, 1996).

Nelle prossime sezioni esporremo le specificità relative a come abbiamo fatto uso del *focus group*: nell'ordine preciseremo quali sono stati gli attori coinvolti, descriveremo le caratteristiche dei gruppi ed esporremo nel dettaglio la progettazione.

2. I tre attori coinvolti.

Secondo Migliorini e Rania, per attivare efficacemente il *focus group* è particolarmente importante tener conto dei tre attori che vi intervengono: il moderatore, l'osservatore e il gruppo stesso.

Il moderatore gioca un ruolo chiave in quanto gli viene attribuita la regia dello strumento: perciò

«dovrebbe possedere sia abilità comunicative – deve avvalersi di un linguaggio semplice e lineare per poter essere compreso da tutti i partecipanti – sia abilità psicologiche di gestione delle dinamiche di gruppo – deve essere in grado di gestire le personalità dominanti e stimolare la partecipazione degli introversi» (2001, p. 84)

Ciò significa che egli rappresenta il facilitatore della comunicazione ed è investito dell'importante ruolo della conduzione del gruppo, in quanto non deve solo stimolare i partecipanti, ma anche fare in modo che questi interagiscano costruttivamente tra di loro. Fondamentale per questa funzione è la capacità di osservazione, in quanto una guida efficace deve saper leggere ed interpretare i messaggi non verbali, oltre a quella di ascolto attivo, che consente di rilanciare la conversazione e proporre le tematiche in modo che risultino interessanti e coinvolgenti per le persone che prendono parte all'incontro. Nondimeno, il regista del *focus group* in quanto *leader* nominale (Migliorini e Rania, 2001) deve saper accogliere gli imprevisti e, qualora ve ne fosse la necessità, riportare la conversazione sulla tematica in oggetto per poter rispettare i tempi previsti dalla pianificazione (Albanesi, 2004). In merito, Corrao (2000) contraddistingue tre livelli di controllo del moderatore sul gruppo:

- marginale: per cui vengono proposte regole di interazione e il tema da discutere e l'intervento del regista è laterale;
- limitato: se il facilitatore interviene esclusivamente per favorire il dialogo e impedire le digressioni dall'oggetto dell'incontro;
- ampio: quando il moderatore gestisce sia le dinamiche che si verificano all'interno del gruppo che gli argomenti della discussione.

Nel nostro particolare caso, il controllo del moderatore ha spaziato a seconda delle situazioni tra queste tre categorie, come a breve daremo conto. Tale ruolo è stato rivestito dal dottor Agostinetto, che ci ha seguiti durante tutto lo svolgimento della ricerca, e da noi stessi. Questa doppia presenza è giustificata dal fatto che il primo risulta essere una figura autorevole, in quanto ricercatore presso l'Università di Padova incaricato della docenza dell'insegnamento di Pedagogia interculturale per il Corso di Scienze

della Formazione Primaria, mentre noi abbiamo intervistato ed osservato in prima persona le insegnanti che hanno preso parte all'indagine. Si è trattato, quindi, di una conduzione a quattro mani che definiamo proficua non solo perché ha conferito dinamicità alla conversazione, ma anche perché l'intervento del dottor Agostinetti ha conferito importanza e prestigio agli incontri. Invece, la nostra presenza, seppur secondaria, ha dato modo alle insegnanti di sentirsi a loro agio dato che ci conoscevano già da lungo tempo. Non solo: aggiungiamo anche che dal punto di vista della nostra crescita professionale è stato importante seguire l'operato di un ricercatore esperto e, soprattutto, potervi collaborare.

«Un'altra figura chiave utile allo svolgimento del focus group è quella dell'osservatore: egli ha la funzione di annotare le dinamiche e le informazioni principali che emergono dall'interazione tra i componenti» (Migliorini e Rania, 2001, p. 84). Chiamato anche "assistente" (Zammuner, 2003; Albanesi, 2004), ha il compito di occuparsi della registrazione e di osservare senza intervenire poiché deve rimanere concentrato sulle dinamiche per annotare tutto quanto può essere rilevante ai fini della ricerca. Inoltre, l'osservatore è importante perché può fornire un feedback al conduttore al termine dell'incontro, migliorando la qualità delle riflessioni e, successivamente, dell'analisi dei dati. Questo ruolo prezioso è stato svolto da M. S. e C. F., due laureande in Scienze della Formazione Primaria che scriveranno la loro tesi sull'esperienza compiuta. Anticipiamo per completezza che gli insegnanti sono stati suddivisi in 3 gruppi e le due studentesse ne hanno seguito come osservatrici uno insieme ed uno individualmente: questo è stato pensato per poter permettere loro di confrontarsi sull'incarico stesso. Infine, i protagonisti assoluti del *focus group* sono i partecipanti. Nel nostro lavoro la considerazione del gruppo è quantomeno fondamentale: abbiamo infatti riunito le 31 insegnanti che hanno preso parte alla seconda fase della ricerca in tre *team*. Il criterio con cui abbiamo raggruppato le persone coinvolte è stato determinato logicamente dall'Istituto Comprensivo nel quale prestano servizio: infatti due gruppi di 10 insegnanti sono accomunati dal fatto di lavorare in plessi diversi della stessa istituzione scolastica, mentre il terzo è nato dall'unione di 5 e 6 docenti che sono in ruolo negli altri due Istituti Comprensivi.

La modalità di lavoro in gruppo risulta particolarmente vantaggiosa, se si considera con Bove che il gruppo costituisce «per gli adulti, così come per i bambini, una risorsa ermeneutica e cognitiva che consente l'avvio di esperienze di apprendimento collaborativo» (2009, p. 78). Il richiamo, in questo frangente, è ai lavori di Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (1991), che sostengono l'importanza di porre in dialogo le persone e le loro diverse rappresentazioni, esperienze e possibilità cognitive ed emotive. Anche Mortari (2003) ha evidenziato come dialogo e confronto siano le dimensioni cruciali per acquisire consapevolezza dall'esperienza e come esse possano essere promosse in una situazione di gruppo. Infatti procedere attraverso questa modalità significa

«considerare il pensiero individuale nella sua accezione sociale e culturale e prendere atto che questo ordine simbolico condiviso permane anche quando l'individuo non ne è fisicamente parte» (Bove, 2009, p. 79)

Si tratta di presupposti che assumono particolare consistenza e rilievo se accostati alla considerazione che ci deriva dagli approfondimenti di Tschannen-Moran & Chen (2015), per cui è importante associare i percorsi di sviluppo professionale ad occasioni di discussione informata e consapevole⁸⁰. Ciò, a nostro avviso, comporta che

«il focus group possa costituire non soltanto un dispositivo di ricerca, ma anche un'occasione di dialogo e confronto tra pari, a supporto dei percorsi di sviluppo e condivisione tra docenti. Inoltre, la condivisione dei meccanismi attraverso i quali i pari acquisiscono esperienze di successo professionale contribuisce a mantenere una motivazione più persistente di fronte alle difficoltà insite nella professione (Bandura, 2000). Pertanto, le occasioni di spazio conversazionale tra pari dovrebbero essere moltiplicate, in particolare all'interno dei percorsi formativi, dove il ricorso alla riflessività costituisce anche un elemento di monitoraggio dei processi» (Oddone e Maragliano, 2016, p. 159)

Ecco dunque che si completa il quadro giustificativo che ci ha condotti a scegliere questo strumento di ricerca e che può essere efficacemente sintetizzato con le parole di Bove: esso presenta «molte affinità con il gruppo dei pari [e può essere inteso] come contesto per la formazione di insegnanti e educatori» (2009, p. 86).

Concludendo, la chiave di lettura, dunque, risiede nella partecipazione rivolta alla decostruzione e all'analisi delle concezioni orientata al conseguimento di consapevolezza da parte dei docenti rispetto alle intenzioni e alle pratiche didattico-educative, che così divengono significativo esito di esperienze collaborative (Frisina, 2010).

Quindi, nel prosieguo della trattazione esporremo come abbiamo configurato i diversi incontri con l'obiettivo di promuovere la riflessione dei docenti rispetto alle loro stesse concezioni in merito alla diversità culturale emerse durante i precedenti *step* della ricerca. In tale direzione troviamo importante anticipare e sottolineare che, considerata le prospettive interculturali da noi assunte, abbiamo dedicato particolare attenzione alla proposta di stimoli per il *decentramento cognitivo e culturale* (Bove, 2009).

⁸⁰ Cfr. Oddone e Maragliano, 2016.

3. La pianificazione degli incontri.

Chiarite le motivazioni che stanno alla base delle nostre scelte, procediamo con la presentazione della pianificazione degli incontri di *focus group*.

Coerentemente con le premesse epistemologiche relative all'assunzione a nostra guisa del Modello In Pedagogia (Dalle Fratte, 1986; 2004; Agostinetto, 2013), indichiamo che la finalità alla base dell'individuazione degli obiettivi e delle attività proposte è quella di permettere alle insegnanti coinvolte una rielaborazione delle concezioni in merito all'diversità culturale, rendendo significativa la riflessione in ambito teorico nei confronti dell'agire.

Specifichiamo anche che per ogni incontro vi sono state delle costanti, ovvero la composizione del gruppo e l'utilizzo di un'aula di scuola primaria. Per quanto concerne il primo ribadiamo quanto già espresso, ovvero la partecipazione di due moderatori, di una o due osservatrici e delle docenti che hanno preso parte alle precedenti fasi dell'indagine. La presenza da parte delle insegnanti può essere definita costante e regolare: in pochi casi si sono registrate assenze, dovute principalmente a malattia o situazioni familiari impellenti. Segnaliamo che in un'occasione di è verificata la contemporanea calendarizzazione di un impegno istituzionale per le insegnanti in servizio in un Istituto comprensivo e che, pur di presenziare al nostro incontro, hanno tutte chiesto formalmente al Dirigente scolastico di venire dispensate dal primo. Si tratta di piccoli segnali che abbiamo interpretato nella direzione di un sincero interesse e coinvolgimento.

Inoltre, come accennato, gli incontri si sono tenuti nelle aule di tre plessi delle istituzioni scolastiche: ciò ci ha dato modo di utilizzare la LIM⁸¹ e di poter predisporre di volta in volta il *setting* in base alle nostre esigenze, considerata la versatilità dell'ambiente data dalla presenza dei banche solitamente utilizzati dagli alunni. Quest'ultimo aspetto verrà precisato nella descrizione seguente, insieme alle altre variabili.

Tra gli elementi comuni a tutti i *meeting* poniamo in luce la struttura, composta da tre fasi: una di apertura e di collegamento con le attività precedenti, un corpo, dato di volta in volta da proposte diverse, ed una chiusura, attraverso cui si è svolta una sintesi degli aspetti affrontati. In tutti gli step si è dedicata estrema cura alla partecipazione attiva delle docenti.

Primo incontro

• Obiettivi:

- introdurre la riflessione relativa all'intercultura nei contesti scolastici
- riflettere sulle concezioni individuate attraverso le interviste

⁸¹ Lavagna Interattiva Multimediale

- Attività

Apertura: presentazione delle partecipanti e breve introduzione al percorso e al suo perché all'interno del disegno di ricerca.

Successiva anticipazione dei contenuti degli incontri: il moderatore ha affrontato il significato del tema del velo in intercultura.

Corpo: abbiamo proiettato sulla LIM alcuni estratti precedentemente selezionati tra le interviste. Le citazioni erano anonime e corrispondono ad

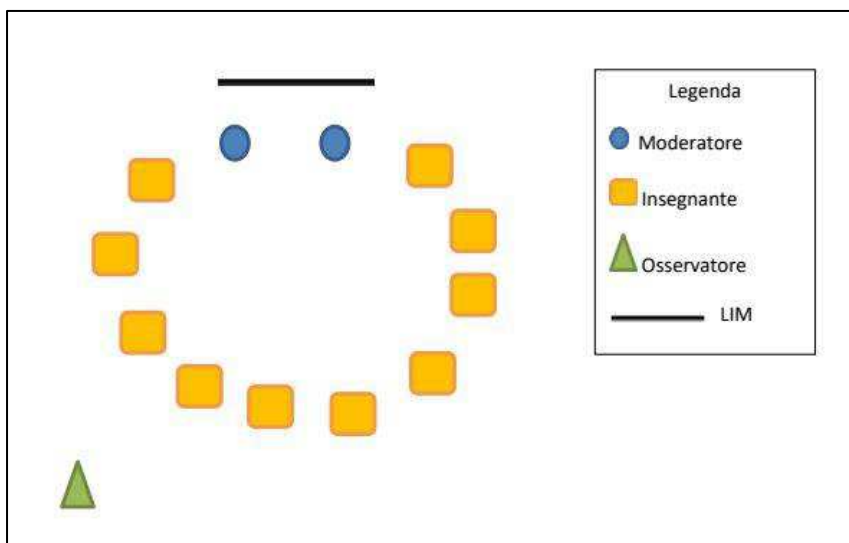


Figura 83: setting 1 incontro di focus group

alcune delle concezioni emerse nella prima fase e sono state proposte per tema. Abbiamo chiesto alle insegnanti di spostarsi fisicamente in una zona della stanza definita al momento in base al personale accordo con un'affermazione o con l'altra (per facilitare la distinzione, le affermazioni sono state riportate con caratteri di colori diversi – blu ed arancione).

Le tematiche scelte sono state:

- a) La lingua
- b) Gli obiettivi e le realizzazioni dell'educazione interculturale nei contesti scolastici
- c) Legame intercultura discipline
- d) Difficoltà degli alunni stranieri
- e) Difficoltà famiglie
- f) Scarto tra affermazioni espresse in modo astratto ed esperienza

I riferimenti proposti sono stati due o tre per tema.

Non riuscendo a prevedere con precisione quanto tempo si sarebbe protratto il dibattito riguardante ogni specifico argomento e la direzione che esso avrebbe intrapreso, abbiamo previsto possibilità di discussione più numerose di quante è stato poi possibile effettuare concretamente. Segnaliamo che il fatto di aver scelto gli argomenti di discussione da quanto emerso dalle interviste ha dato la possibilità di sviluppare numerosi collegamenti e riferimenti tra un aspetto e l'altro, consentendo il fluido passaggio tra le tematiche a seconda delle riflessioni emerse dalle insegnanti. Di seguito proponiamo un esempio delle slide proiettate e degli estratti selezionati (*figura E*)

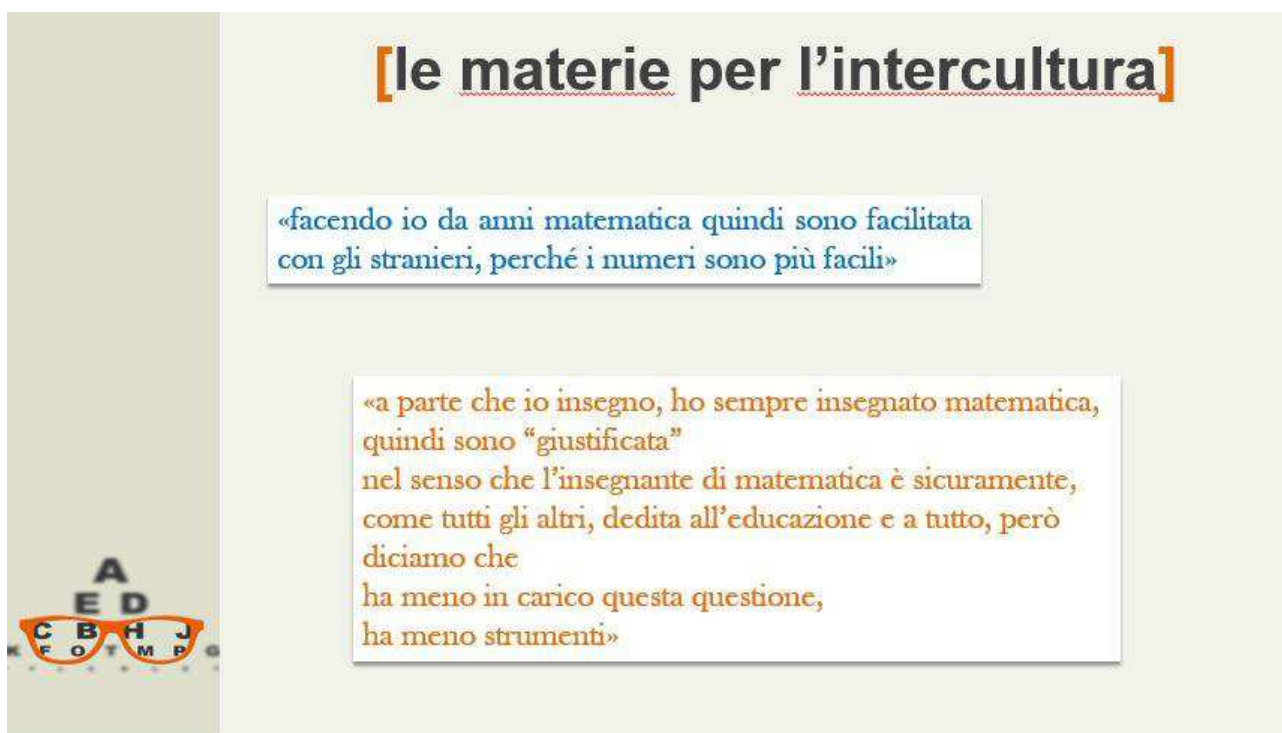


Figura 84: slide proiettata durante il 1° incontro di fg

Chiusura: cercando di stimolare l'intervento delle partecipanti attraverso la proposta e la richiesta di esempi concreti, il moderatore ha condotto il gruppo verso la chiusura dell'incontro, facendo emergere il fatto che le concezioni riguardo la diversità culturale possono influenzare l'azione didattica.

Secondo incontro.

- Obiettivi
 - introdurre la riflessione sul passaggio dalla teoria alla pratica
 - individuare le difficoltà di questo passaggio attraverso l'attività proposta
 - riflettere sulle concezioni individuate attraverso le osservazioni

- Attività

Apertura: le insegnanti, grazie anche a domande stimolo, hanno recuperato gli aspetti fondamentali affrontati durante il primo focus e il moderatore ha introdotto il tema della giornata per poi passare alla spiegazione della prima esperienza. Abbiamo chiesto ad ogni insegnante di pescare un foglio in cui trovava riportato un oggetto e di non condividere con le altre il contenuto della propria carta⁸².

Abbiamo chiarito che quanto scritto nel loro biglietto corrisponde al loro progetto ed abbiamo illustrato come realizzarlo: mimandolo? con un

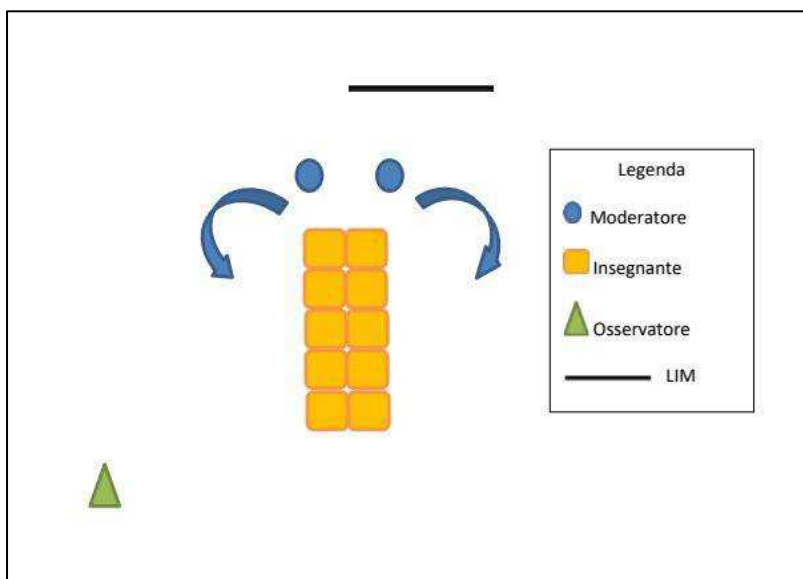


Figura 85 setting 2' incontro di focus group

disegno? Ognuna delle insegnanti si è stata chiamata a realizzare un progetto, tenendo conto di diverse condizioni. Nella realtà queste condizioni riguardano gli aspetti pedagogici, quelli d'esercizio e quelli rilevanti, ma nel nostro gioco abbiamo in parte riproposte queste difficoltà stabilendo un tempo entro il quale compiere l'artefatto e il materiale predeterminato con cui realizzarlo, ovvero le Lego. Infatti, come le docenti non possono scegliere le abilità e le competenze dei componenti della classe nella quale si trovano ad operare, così non hanno potuto scegliere i mattoncini per realizzare l'artefatto, ma si sono trovate a tentare l'impresa con quelli forniti nella scatola.

Durante la socializzazione degli artefatti abbiamo chiesto alle altre partecipanti di indovinare quanto realizzato da ogni insegnante e, alla fine, abbiamo proposto una riflessione guidata sulla difficoltà di realizzazione concreta di un progetto.

Successivamente, abbiamo chiesto alle partecipanti di suddividersi a piacere in 3 o 4 gruppi.

Ad ogni gruppo è stato fornito un "copione" che ha funto da guida per la rappresentazione: essi riportano degli episodi ripresi dalle interviste e dalle osservazioni individuati come utili per la riflessione. Quindi, dopo un breve periodo dedicato alla preparazione della *pièces de théâtre*, le vicende sono state messe in scena, mentre le componenti degli altri gruppi hanno assistito alle *performance*, rappresentando il pubblico.

⁸² 1. casa; 2. fiore; 3. albero; 4. nave/barca; 5. navicella spaziale; 6. volto di donna; 7. divano; 8. bicicletta; 9. automobile; 10. treno; 11. cane; 12. gatto; 13. tazza; 14. Computer.

Chiusura: al termine, il moderatore prima ha stimolato la riflessione, facilitando l'emergere degli aspetti rilevanti e delle problematicità, e poi ha presentato il grafico a barre per esplicitare quanto emerso dalle interviste, ma anche dalle osservazioni, sebbene in misure diverse.

Terzo incontro.

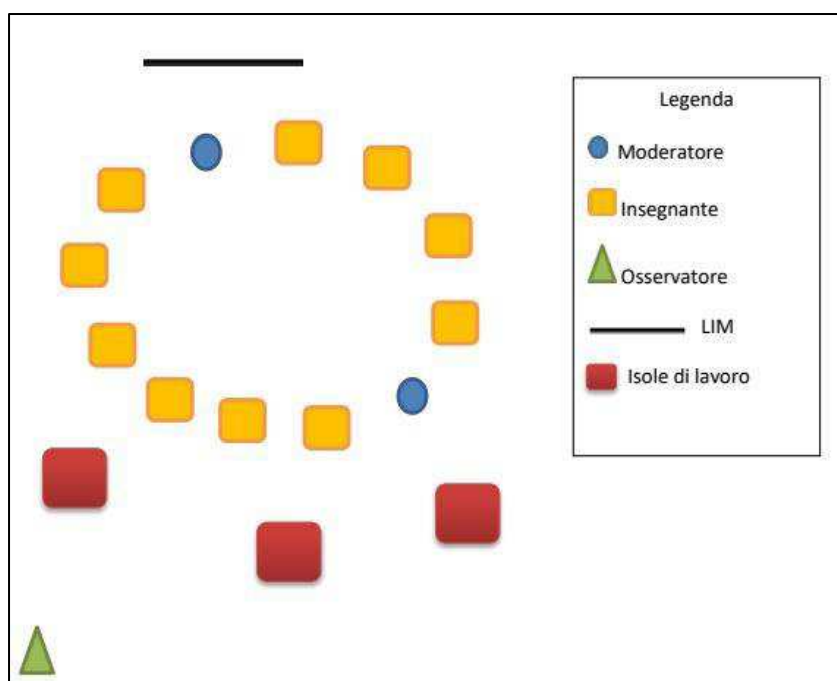
• Obiettivi

- introdurre la riflessione sul MiP.
- individuare le finalità dell'educazione interculturale

• Attività

Apertura: Le insegnanti, grazie anche a domande stimolo, hanno recuperano gli aspetti fondamentali affrontati durante i primi due focus. Quindi, il moderatore ha introdotto il modello epistemologico alla base del disegno di ricerca e proposto per la redazione di progetti didattici efficaci avendo attenzione di proporre domande stimolo e rendere attiva la partecipazione delle insegnanti.

Corpo: Al termine, le insegnanti sono state invitate a suddividersi a piacere in gruppi di 3 o 4: ogni gruppo ha individuato 3 possibili finalità dell'educazione interculturale, punto di partenza dello stesso Modello in Pedagogia. Al termine, i gruppi hanno socializzato le finalità individuate e, a partire da queste, sono state ridefinite, a volte integrando più diciture, per giungere alle tre/quattro finalità che sono risultate adeguate alla tematica in questione.



Chiusura: il moderatore ha, *Figura 86setting 3' incontro di focus group*

quindi, terminato l'incontro

sottolineando che finalità individuare sarebbero state oggetto dell'ultimo appuntamento. Anticipiamo che il quarto ed ultimo *meeting* ha rappresentato la parte costruttiva del ciclo di incontri, poiché, come vedremo, le insegnanti sono state impegnate nella redazione di una progettazione didattica i cui obiettivi e le cui attività sono state definite proprio a partire dalle finalità selezionate, ovvero seguendo quanto previsto dal Modello in Pedagogia. A tal proposito, si è trovato utile delineare fin da subito i

gruppi di lavoro ed assegnare ad ognuno una finalità: le docenti si sono, quindi, suddivise in gruppi di 3/4 in base all'età dei bambini con cui lavorano. Infine, sono state anticipate le caratteristiche che la progettazione avrebbe dovuto avere: essere concentrata in un periodo limitato, dal momento che il tempo a disposizione per la redazione non era molto, collocarsi all'interno del curricolo e riguardare una singola materia o prevedere trans/inter-disciplinarietà.

Quarto incontro.

- Obiettivi

- riprendere la struttura logica di un progetto educativo-didattico.
- redigere una progettualità in chiave interculturale seguendo la struttura logica precedentemente affrontata.

- Attività:

Apertura: il moderatore e le partecipanti recuperano la modalità di redazione di progetti didattici efficaci. Il primo ha avuto particolare cura nel proporre domande stimolo e rendere attiva la partecipazione delle insegnanti, ponendo in luce come la logica del processo comporti una particolare attenzione alla coerenza tra i diversi aspetti.

Corpo: conseguentemente, le insegnanti sono state invitate a suddividersi nei gruppi individuati durante l'incontro precedente:

ogni gruppo ha lavorato ad una progettualità originale a partire dalla finalità dell'educazione interculturale assegnata.

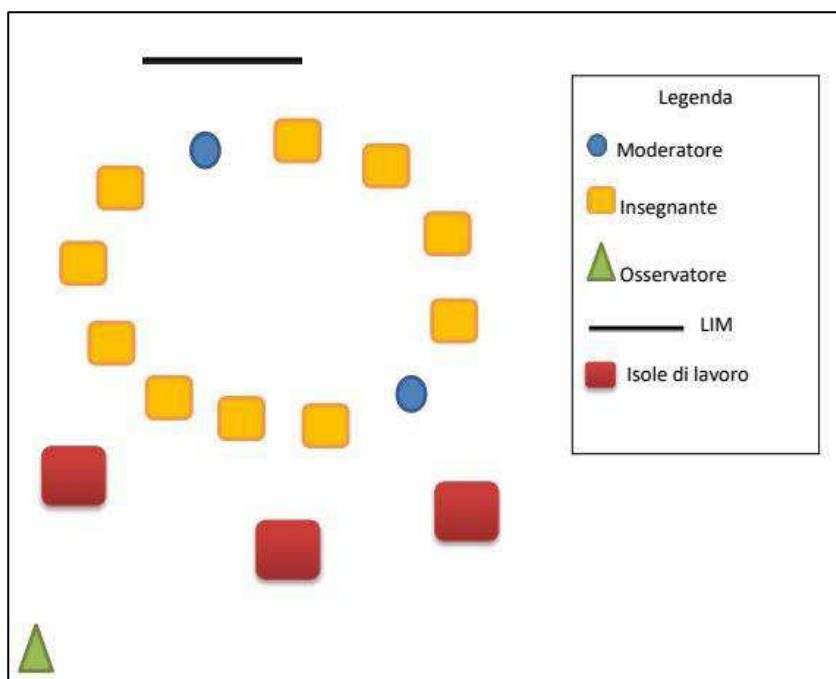


Figura 87setting 4' incontro di focus group

Chiusura: i gruppi hanno socializzato le progettualità e il moderatore ponendo domande e stimolando la riflessione, ha incoraggiato le insegnanti stesse ad individuare punti di forza e di debolezza delle progettualità.

Concludendo, il moderatore ha posto fine gli incontri fornendo una sintesi dei diversi passaggi e ponendo basi per future collaborazioni.

Valutazione.

Per quanto concerne la valutazione del percorso, possiamo distinguerne diverse modalità: in itinere e finale, ma anche autodiretta ed eterodiretta. In merito a quella in itinere, al termine di ogni incontro abbiamo sia raccolto le impressioni a caldo delle osservatrici sia rispetto alla partecipazione del gruppo, sia per quanto riguarda la conduzione stessa. Non solo: immediatamente dopo ogni meeting i due moderatori hanno svolto un rigoroso *debriefing* sull'andamento del *focus group* in oggetto. Trattandosi di interventi che si sono ripetuti per tre volte, considerati gli altrettanti gruppi, ci siamo anche incontrati per definire le eventuali modifiche da apportare allo schema pianificato. Questo si è reso necessario soprattutto dopo il primo incontro, perché ci siamo resi conto che la sola proposta degli estratti dalle interviste aveva reso le partecipanti poco inclini alla partecipazione: abbiamo così ritenuto il caso di cercare di trasformare in senso dinamico la situazione, nel significato letterale dell'espressione. Come si evince anche dalla pianificazione, abbiamo richiesto alle insegnanti di schierarsi fisicamente a favore di una o dell'altra posizione, aspetto che ha facilitato poi l'intervento per giustificare la scelta, fungendo, così, da motore per discussione e riflessione. Diversamente, la progettazione degli altri incontri non ha necessitato di cambiamenti rispetto alle modalità di conduzione tra un gruppo e l'altro. In merito alla valutazione in itinere, vogliamo riportare anche i riscontri informali ricevuti personalmente da alcune insegnanti: principalmente siamo stati contattati telefonicamente, ma anche via *e-mail*, ed abbiamo ricevuto commenti positivi rispetto allo svolgimento degli incontri stessi e, precisamente, riguardo alle modalità interattiva e partecipativa messe in atto.

La valutazione finale ha visto da una parte l'analisi delle trascrizioni degli scambi avvenuti durante gli stessi incontri, che descriveremo a breve. Infatti, i dati testuali dei 12 meeting di gruppo sono stati categorizzati in ambiti di senso attraverso il *software* Atlas.ti e gli esiti posti in rapporto sia allo sfondo teorico, sia a quanto già emerso attraverso l'analisi dei risultati degli altri dispositivi di indagine utilizzati. In più, sempre per quanto concerne la valutazione finale, al termine del percorso abbiamo chiesto alle docenti di compilare una restituzione online, di cui daremo conto nel paragrafo dedicato.

4. Il sistema di analisi e utilizzo del *software*.

Gli incontri sono stati registrati in forma audio e trascritti per l'analisi.

Quest'ultima si è composta degli stessi passaggi svolti per le interviste e per il dettaglio dei quali rimandiamo al capitolo 7: abbiamo, dapprima, lavorato alla codifica sui *file word*, per poi trasferirla in un'unità ermeneutica di Atlas.ti. Questa procedura, come nel caso dei colloqui semi-strutturati, ha garantito riflessioni aggiuntive e controlli di coerenza interna rafforzati. Lo stesso vale per quanto riguarda il confronto intersoggettivo: il costante confronto col dottor Agostinetti ha innalzato il nostro livello della consapevolezza sul lavoro svolto.

Dobbiamo offrire uno specifico approfondimento per quanto riguarda la selezione dei codici: infatti l'aver già configurato un sistema di codifica e di analisi per le interviste ci ha condotti ad utilizzarlo anche per le trascrizioni di questo *step* dell'indagine. Tuttavia, si sono resi necessari degli aggiustamenti: innanzi tutto, in questa fase non siamo stati interessati a distinguere tra riferimenti generali e riferimenti legati a situazioni concrete: quindi, gli attributi "A" e "P" non sono presenti per i codici relativi al *focus group*. Secondariamente, abbiamo anche trovato vantaggioso eliminare le famiglie descrittive precedentemente utilizzate per raggruppare le porzioni di testo con contenuto di senso affine, in modo da lasciarci liberi di indagare nuove strade e nuove associazioni emergenti dagli scambi condotti durante gli incontri in questione. In questo frangente, troviamo anche utile sottolineare che utilizzare le stesse famiglie descrittive individuate per le interviste avrebbe comportato inevitabilmente una perdita di coerenza rispetto al loro stesso contenuto, poiché le riflessioni socializzate durante il *focus group* sono sostanzialmente molto diverse dalle concezioni esplicite dirette emerse nel corso delle conversazioni con le singole insegnanti, come avremo modo di appurare in seguito. Tuttavia, dobbiamo anche porre in luce che la validità interna dello studio ci ha portato a condurre delle interviste di gruppo sulle concezioni affiorate durante interviste ed osservazioni: ciò ha implicato logicamente ed inevitabilmente che il lavoro di analisi riconducesse alle stesse tematiche, in una sorta di ritorno riflessivo al punto di partenza. Vogliamo evidenziare che si tratta di un esito derivante dal disegno di ricerca che si riallaccia alle premesse epistemologiche: difatti, esse vedono nella circolarità teoria-pratica-teoria un elemento fondante. Inoltre, per rimarcare la coerenza dell'impianto, segnaliamo che il *focus group* ha contribuito ad inserire progetto e modello in questi passaggi.

Non riporteremo qui le immagini relative ai differenti strumenti utilizzati nel corso della codifica, poiché non si differenzerebbero da quelle delle interviste se non per i testi analizzati. Reputiamo, però utile inserire la tabella relativa alle fasi del processo di lavoro per l'individuazione dei risultati del *focus group*, similmente a quanto abbiamo fatto finora per gli altri strumenti di indagine

| Domande di ricerca | Obiettivi | Step | Elementi investigati | Pre-analisi | Step dell'analisi | | Strumenti | Outcomes | | |
|---|---|------|---|-----------------------------------|---|---|--|------------------|--|--|
| | | | | | | | | Livello testuale | Livello concettuale | |
| RQ4 È possibile pianificare un percorso pilota di formazione e riflessione per le insegnanti sulla base di quanto emerso dai risultati dell'indagine? | O1 Progettare e condurre un percorso pilota di formazione e riflessione per le insegnanti sulla base di quanto emerso dai risultati dell'indagine | 4 | Codificare ed analizzare le trascrizioni dei <i>focus group</i> | Riconfigurazione delle concezioni | <ul style="list-style-type: none"> Trascrivere le registrazioni audio Definire in via preliminare dei codici in base alla codifica delle interviste Scelta di non considerare le famiglie descrittive proprie delle interviste | 4A | Individuare le porzioni di testo significative | Word → Atlas.ti | Isolare le porzioni di testo significative | Considerare le trascrizioni in base alle domande di ricerca |
| | | | | | | 4B | Codificare le porzioni di testo individuate | Word Atlas.ti | Assegnare i codici alle porzioni di testo | Considerare il significato delle porzioni di testo per individuare i codici <i>bottom up</i> |
| | 4C | | | | | Comparare le porzioni di testo in base al codice assegnato (coerenza interna) | Atlas.ti | | Stabilire se esiste coerenza interna tra le porzioni di testo attribuite ai singoli codici | |
| | 4D | | | | | Organizzare i codici in categorie di senso (famiglie descrittive) | Atlas.ti | | <ul style="list-style-type: none"> Individuare le famiglie descrittive <i>bottom up</i> Costruire relazioni tra codici Costruire relazioni tra famiglie | |
| | O2 Valutare il percorso pilota | | | | | | | | | |

Nelle prossime sezioni vedremo come queste procedure e queste riflessioni si sono sostanziate nell'analisi dei risultati.

5. Analisi dei dati.

Riprendendo le riflessioni presenti nel paragrafo precedente, dobbiamo porre alcune premesse rispetto alla modalità espositiva con cui abbiamo scelto di proporre l'analisi dei dati: infatti, considerata la ricchezza dei dati, si sono prospettate diverse possibilità. La prima è quella di considerare i codici: dal momento che le etichette risultano essere le stesse delle interviste, si possono avanzare delle valutazioni rispetto a quelli che sono stati utilizzati per l'analisi dei due dispositivi di indagine al fine di evidenziare differenze e somiglianze nelle affermazioni degli insegnanti relativamente alle due fasi della ricerca. Questo ci permette di approfondire ulteriormente l'esame attinente alla prima domanda della ricerca, che comporta l'obiettivo di individuare le concezioni degli insegnanti in merito alla diversità culturale.

La seconda opzione è quella di procedere in base alle famiglie descrittive e, dunque, in base alle categorie di senso che sono emerse nelle conversazioni degli insegnanti: questo è particolarmente utile per porre in luce il lavoro che è stato compiuto nella direzione di rendere consapevoli le docenti rispetto alle loro concezioni e per tentare una riconfigurazione di queste ultime. Per questo, riteniamo che sia significativo proporre tale esame soprattutto per quanto concerne i primi due incontri, quelli nei quali

abbiamo proposto la lettura degli estratti delle interviste e i *role playing* pensati in base a quanto emerso dalle osservazioni.

L'ultima alternativa è quella di proporre una comparazione tra quanto emerso nei tre gruppi: avendo condotto lo stesso percorso in tre contesti diversi, ci siamo resi conto che gli esiti non sono stati gli stessi. Molto è dipeso dal livello di consapevolezza rispetto alla tematica interculturale dei membri: questo punto può essere valutato contemporaneamente coerente con quanto risultato dalla categorizzazione delle osservazioni e con lo sfondo teorico di riferimento. Riteniamo che sia rilevante, pertanto percorrere questa strada per esporre gli esiti della parte finale del *focus group*, ovvero quella dedicata alla redazione delle progettazioni, e per avanzare alcune riflessioni connesse a quanto rilevato attraverso l'analisi documentale.

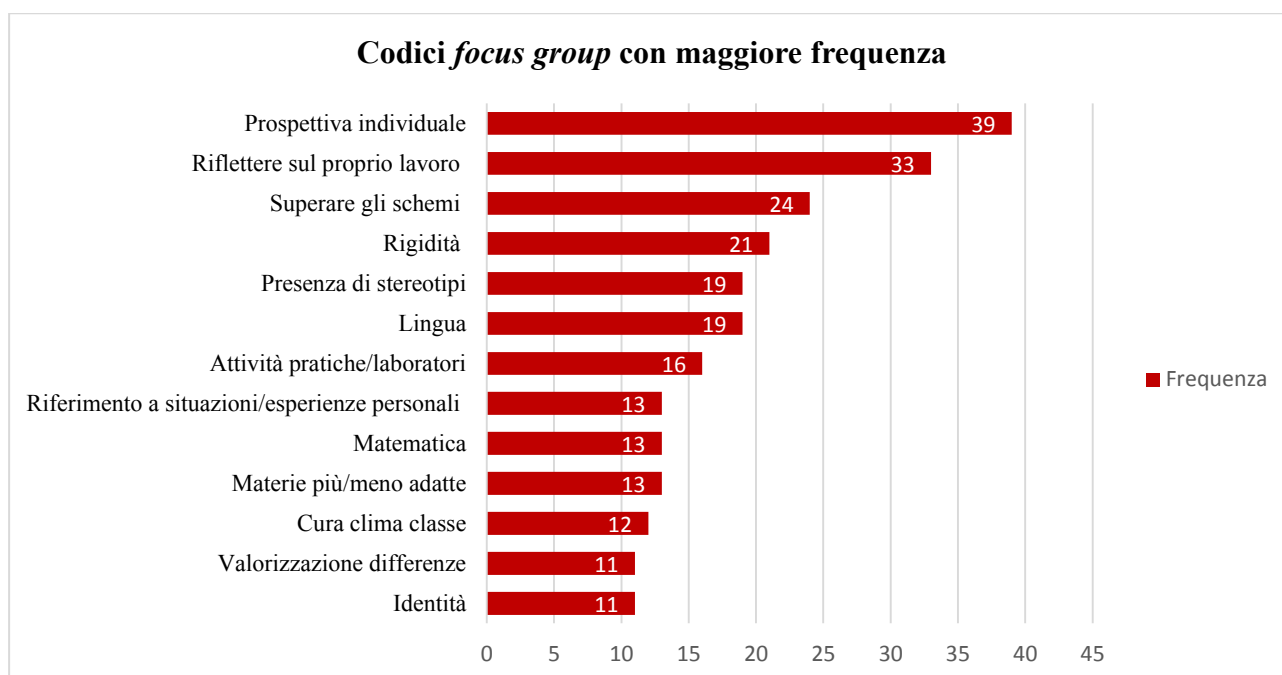
Come si evince da queste premesse, giocoforza dell'intero disegno della ricerca è la stretta connessione tra tutte le sue fasi, che, come abbiamo visto, determina diverse opportunità di esame e diversi piani di considerazioni. Ciò evidenzia ancora una volta quello che abbiamo cercato di porre in luce in tutto il corso della trattazione: la rilevanza della validità interna del nostro lavoro. In primo luogo, questa coesione si rintraccia tra gli assunti epistemologici, il livello teorico e quello empirico, data la rigorosa attenzione dedicata alla logica derivante dalla circolarità tra teoria e pratica in educazione. In seconda battuta, la coerenza caratterizza anche l'utilizzo dei dispositivi di indagine selezionati per il versante della ricerca empirica: infatti, il sistema integrato a matrice qualitativa che ne è scaturito vede una stretta connessione tra le risultanze dei diversi *step*. Questa affermazione trova riscontro sottolineando che i risultati provenienti dai diversi strumenti sono stati sia considerati relativamente ai particolari obiettivi per cui sono stati utilizzati, che complessivamente, ovvero in connessione con gli altri dispositivi di indagine al fine di determinarne i contenuti.

Daremo riscontro di quanto affermato nei prossimi paragrafi, cercando di affrontare la complessità delle questioni rilevate e servendoci nelle diverse circostanze delle le alternative di analisi evidenziate nelle premesse come le più appropriate.

a. I codici: le concezioni nelle interviste e nei focus group.

Abbiamo utilizzato 69 etichette provenienti dal sistema di codifica delle interviste, a cui abbiamo aggiunto "disposizioni ministeriali". L'ammontare gli utilizzi è di 425: è un numero molto diverso da quello delle interviste, dati l'esiguo numero di documenti considerati (12) e il differente tipo di partecipazione delle insegnanti. Non è, quindi, possibile una comparazione in questi termini.

Tuttavia, è concepibile avanzare dei ragionamenti rispetto a quelli che sono risultati i più frequenti ($N > 10$), che riportiamo nel grafico seguente



Trattandosi di un percorso centrato sulla riflessione in merito alle concezioni delle insegnanti in relazione allo specifico del loro lavoro in classe, le prime quattro posizioni occupate nell'ordine da "prospettiva individuale", "riflettere sul proprio lavoro", "superare gli schemi" e "rigidità" non stupiscono. Rispetto alle interviste individuali, la differenza più importante che abbiamo riscontrato è data dai processi di riflessione che si sono instaurati e che hanno avuto modo di svilupparsi grazie alla dimensione sociale della discussione, motivo per cui abbiamo scelto il *focus group* come dispositivo di indagine per questa fase. Per questo, come vedremo anche in seguito, le porzioni di testo comprendono più scambi: a volte, è possibile rintracciare chiaramente uno schema, come nel caso attinente a questo estratto, in cui si discute dello svolgimento dei compiti in relazione alle difficoltà delle famiglie straniere nel seguire il percorso scolastico dei loro figli:

«[...] **M1**: La prima è non riescono ad insegnargliele; la seconda è li lascio da soli, poi si corregge e dice in autonomia. Che è un'accezione positiva per dire: non è che ti sto lasciando da solo, ti sto rendendo autonomo.

32-56-B: Beh certamente i bambini stranieri sono più autonomi degli altri.

03-51-B: È uno stereotipo anche questo però...

32-56-B: Beh no... [...]» (FG1: Delta+Alfa)

Lo stimolo proviene dalla frase di un moderatore (M1) e poi le due insegnanti commentano in base alle loro concezioni. In altri casi, gli impulsi per la riflessione sono rilanciati dalle stesse docenti, conferendo alla conversazione uguale peso ed interesse per quanto concerne i nostri obiettivi. Rispetto al contenuto, vediamo il chiaro emergere delle concezioni delle insegnanti in questione.

Vogliamo proporre un esempio che risulta significativo per una tematica che si è rivelata trasversale: la lingua. È relativo al primo incontro, quello in cui abbiamo chiesto alle insegnanti di riflettere su due concezioni opposte riguardanti tale argomento:

«[...] **M1**: Cosa dice la prima posizione fundamentalmente? Voi che vi siete collocate tra i blu, cosa viene detto, se doveste sintetizzare?

20-57-M: Che la lingua veicola;

03-51-B: È importante, è uno strumento di comunicazione.

31-58-C: Cioè che il bambino dovrebbe venire a scuola con una conoscenza già approfondita della lingua.

03-51-B: No però poi dice un'altra cosa, dice che se non è possibile deve essere accompagnato in un percorso, ed è quello che noi facciamo, di fatto.

25-45-M: Questa posizione però esclude che il bambino possa imparare anche dai compagni.

Maestre: No che non lo esclude!

44-61-M: È una agevolazione il fatto che il bambino conosca la lingua, è un'agevolazione per la sua integrazione: è il primo mezzo che permette l'integrazione. Perché se non si capiscono diventa difficile riuscire ad avere un'integrazione.

03-51-B: Ma penso che lo facciamo anche con le scuole...

32-56-B: La nostra ora e mezza durante al pomeriggio cosa facciamo?

03-51-B: Fanno comunque progettazione linguistica al mattino

32-56-B: Sì due ore alla settimana, ti puoi immaginare.

03-51-B: No ma infatti non è che una cosa esclude l'altra, eh. È uno strumento in più che gli dai, secondo me.

32-56-B: Però il percorso linguistico individuale...

03-51-B: Eh no hai due ore alla settimana...

32-56-B: No va bene interpreto le cose in modo diverso... [...]» (FG1: Delta+Alfa)

Rileviamo che la lingua, ancora una volta, compare tra le etichette più utilizzate per codificare le concezioni degli insegnanti: le posizioni sono differenti e si ragiona sull'importanza che l'apprendimento linguistico riveste per l'inclusione e per gli apprendimenti.

Come anche per "matematica" e "materie più/meno adatte", è doveroso porre in luce ancora una volta che sono stati tutti temi stimolo utilizzati durante il primo incontro e, per questo, particolarmente sollecitati: entreremo nel dettaglio di questo nel paragrafo successivo, quello dedicato alle famiglie descrittive.

Come si evince dagli estratti selezionati finora, molto spesso la selezione del testo per la codifica comprende più di un intervento: isolare le affermazioni delle insegnanti, avrebbe comportato una perdita di senso delle dichiarazioni stesse, che invece acquisiscono valore proprio nella loro dimensione di gruppo. Essa si è rivelata particolarmente utile per promuovere ragionamenti partecipati. In più, è interessante rilevare dal grafico a barre che continuano ad essere centrali le concezioni legate alle attività pratiche e ai laboratori, così come anche la cura del clima della classe, intesa come un qualcosa in più rispetto alla normale attività didattica, come sostiene questa insegnante:

«[...] **40-55-H:** Questo per quanto riguarda le attività di classe. Però c'è anche l'aspetto ludico. Io l'ho anche sperimentato, creare delle attività di gioco spontaneo, gioco essenzialmente di coppia all'inizio, dopo si deve trasformare in gruppo, dove i bambini decidono che tipo di giochi fare, hanno un certo tempo e lo scopo è quello di divertirsi. Dopo che li si è dato un po' di tempo per farlo, li si riunisce e si comincia a chiedere a ciascuna coppia che cosa hanno fatto, se si sono divertiti, chi ha deciso i giochi, come è andata quando hanno scelto i giochi, se andava bene a entrambi, se

c'è stata discussione ecc.

[...]» (FG4: Gamma)

Tra le concezioni particolarmente persistenti, troviamo anche quelle relative alla valorizzazione delle differenze: all'interno di questo codice compaiono posizioni divergenti rispetto a quelle rilevate durante le interviste, poiché ci si concentra sulle differenze che sono di tutti. Un esempio di questo ci viene fornito dalla conclusione a cui giunge questa maestra commentando la frase del moderatore:

«**44-61-M:** [...] cioè, penso che tutte abbiamo delle conoscenze, vabbè io sono del nord, come la maggior parte di noi, se abbiamo avuto dei bambini che provengono dal sud, hanno una realtà diversa, è la loro cultura. Allora, la parola intercultura io non l'ho mai legata al fatto che ho un bambino cinese o quant'altro; la lego al fatto che in una realtà scolastica siamo interculturali. Ognuno porta la propria cultura, ed è un arricchimento per tutti. Quindi, non trovo giusto fare il percorso interculturale, dove per forza deve capitare il povero cinesino, il povero negretto o il povero straniero. Siamo tutti di culture diverse. Anche se parliamo la stessa lingua in questo ambito, però abbiamo tutti culture diverse.

M1: Di questo ne faremo tesoro per capire, poi, quale progetto interculturale proporre.

44-61-M: ...e mi sembra limitante dedicarlo solo allo straniero.

M1: Non riguarda solo la dimensione culturale, lo straniero?

44-61-M: Esattamente! [...]» (FG1: Delta+Alfa).

Una seconda porzione rilevante in merito è data da questo scambio:

«[...] **M1:** voi che conoscete i vostri bambini, che non c'è un bambino cinese uguale all'altro, che poi non tutti i padovani sono uguali, ognuno porterà il suo essere cinese in modo diverso, dipende dalla famiglia, dipende da quando è arrivato qua, dipende dal suo carattere...

28-52-A: Però, allora, in questo senso vale la seconda parte della seconda

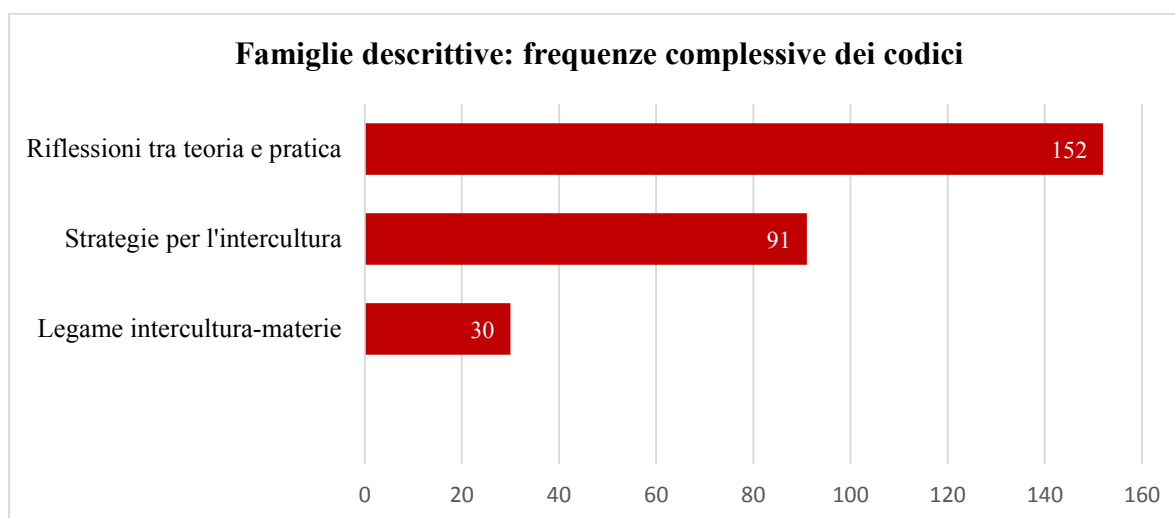
affermazione, che alla fine l'educazione interculturale è indipendente, secondo me, dall'etnia, nel senso che l'interculturalità poi è tutto quello che c'è di vero [...]» (FG1: Delta+Alfa).

In questo paragrafo abbiamo considerato i codici utilizzati, etichette che derivano dall'impianto di codifica delle interviste semi strutturate: grazie ad alcuni esempi, ci siamo resi conto che in molti casi la dimensione sociale della conversazione ha sì complicato il processo di codifica, ma ha conferito qualità ed interesse alla riflessione innescata dagli stimoli proposti. Questo ha permesso l'emergere delle diverse concezioni e la riflessione partecipata.

b. Le famiglie descrittive: la riflessione sul proprio lavoro.

Finora, gli scambi che abbiamo proposto si sono caratterizzati per essere principalmente focalizzati sulle singole concezioni. Vedremo in questo paragrafo come, invece, si sono sviluppati nel senso della riflessione delle docenti rispetto al proprio lavoro.

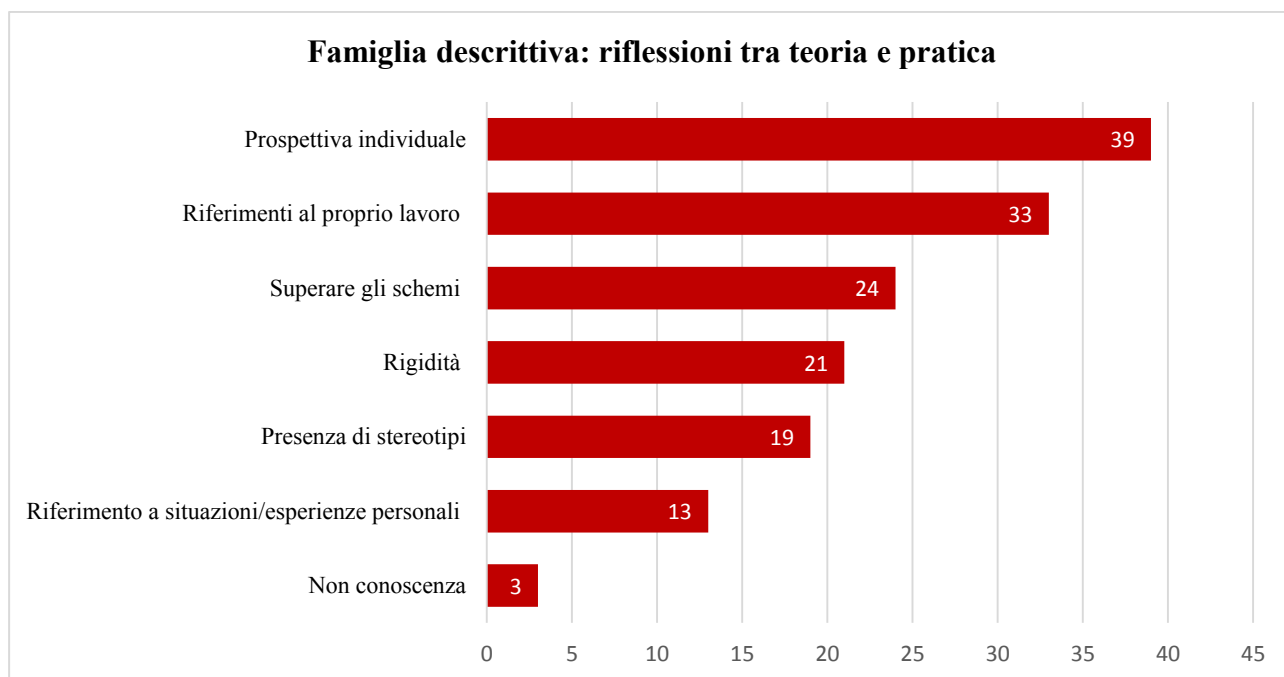
In generale, abbiamo individuato 3 famiglie descrittive: “riflessioni tra teoria e pratica”, “strategie per l'interculturalità” e “legame interculturalità-materie”. Le presentiamo attraverso il grafico a barre, che ci consente di determinare il loro peso in base alla frequenza complessiva dei codici che le compongono.



Di seguito, le prenderemo in esame singolarmente seguendo l'ordine dettato dal grafico al fine di proporre alcune considerazioni rispetto ai codici che vi abbiamo fatto confluire. Inoltre, inseriremo nel testo, come nostra consuetudine, degli estratti provenienti dalle trascrizioni del *focus group* per dare più rilievo alle nostre affermazioni con le dichiarazioni delle insegnanti.

1. Riflessioni tra teoria e pratica.

La prima e più corposa famiglia descrittiva è quella che riguarda le riflessioni che hanno impegnato le docenti durante gli incontri. Attraverso il grafico a barre di seguito, otteniamo una sintesi dei codici applicati per questa categoria di senso:



Una delle caratteristiche dei codici contenuti in questa famiglia descrittiva è che sono stati applicati molto in concomitanza con altri codici, in modo particolare per quanto concerne l’etichetta “prospettiva individuale”. Ne abbiamo fornito diversi esempi nel anche paragrafo precedente, ma quello che segue è particolarmente esemplificativo del complesso intreccio poiché si riferisce anche alle famiglie straniere:

«[...] **M1**: Quali sono i motivi in generale per cui le famiglie possono far fatica, in generale, a seguire i bambini a casa, nei compiti, nel materiale scolastico, nella puntualità, in generale. O è una cosa che riguarda solo gli stranieri?

03-51-B: No, però io vedo che le difficoltà più grosse, non lo neghiamo, sono degli stranieri [...]» (FG1: Delta+Alfa).

La seguente porzione di testo, è stata codificata contemporaneamente con “riferimenti al proprio lavoro” e “rigidità”:

«[...] **44-61-M**: Parlando di integrare si dà più valore alla diversità rispetto a quella che è la somiglianza con gli altri. Forse è un errore che faccio anch'io spessissimo: vado a vedere quello che c'è di diverso prima di vedere quello che c'è di uguale, che è invece la cosa essenziale. Perché li fai sentire ancora più diversi tirando fuori la diversità...

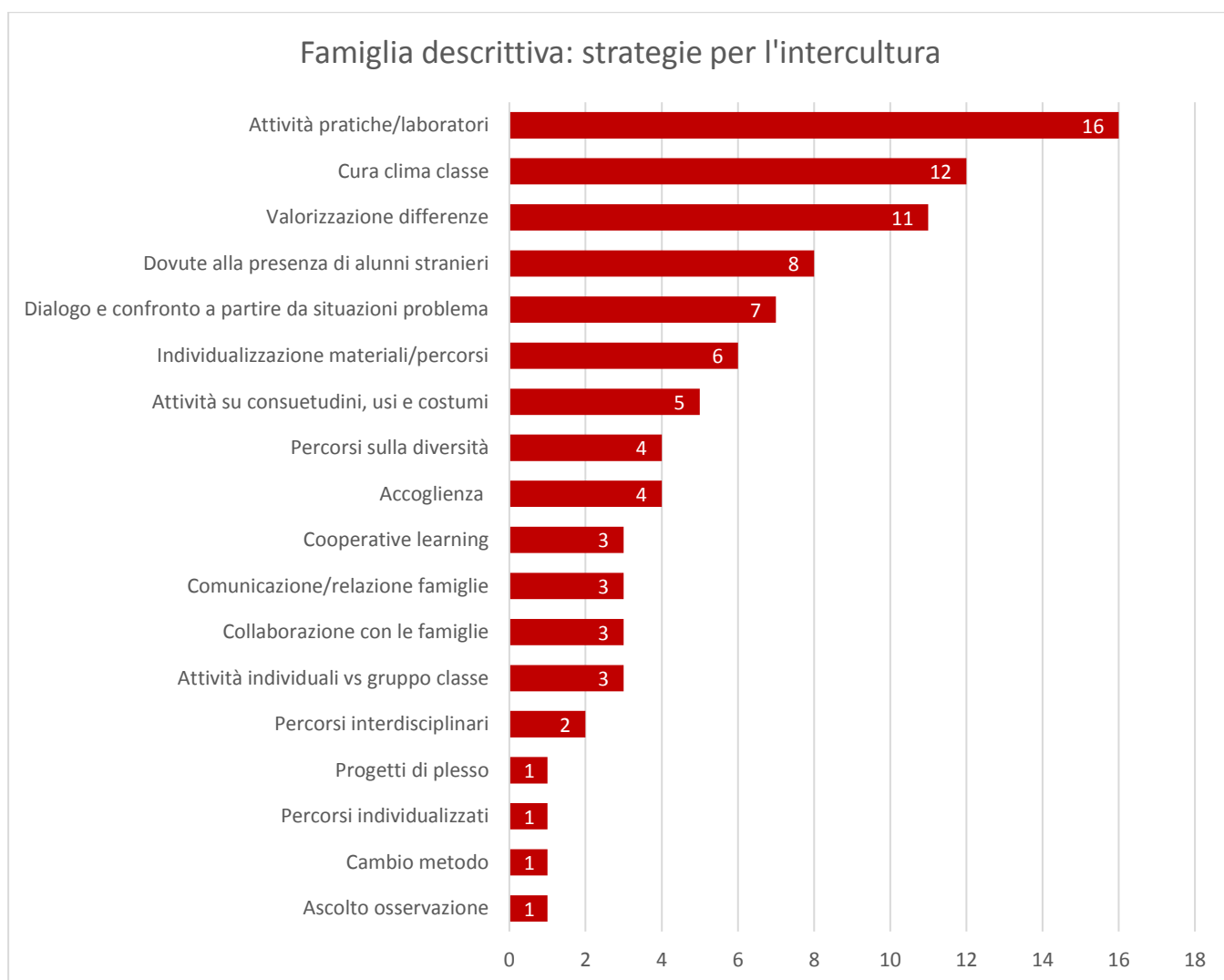
M1: Esatto. Vedete io penso che l'insegnante sia sempre in buona fede nel valorizzare le diversità, però, queste buone intenzioni rischiano di non essere molto efficaci. E quando uno ha una buona intenzione, difficilmente si mette in crisi [...]» (FG2: Delta+Alfa).

Risulta chiaro anche come quest'insegnante abbia intrapreso un processo di riflessione rispetto alle proprie scelte didattico-educative e alle concezioni che le influenzano, nel dettaglio il soffermarsi sulle diversità e non ragionare anche sulle somiglianze.

Non ci dilungheremo oltremodo nell'analisi di questa categoria, perché i codici che ne fanno parte sono stati utilizzati in modo trasversale anche in altre categorie di senso e, in generale, contraddistinguono tutto il lavoro svolto durante il *focus group*.

2. *Strategie per l'intercultura.*

Passando alla seconda famiglia descrittiva, spostiamo l'attenzione sulle strategie per l'intercultura: ancora una volta il grafico a barre fornisce una panoramica degli argomenti che sono stati fulcro delle discussioni:



Relativamente a quanto emerso dai risultati delle interviste, le attività pratiche e i laboratori permangono molto importanti nelle concezioni degli insegnanti attinenti alle attività efficaci per promuovere un'educazione interculturale a scuola: vedremo nel corso dell'esposizione delle progettualità redatte durante gli ultimi incontri di focus group che, però, cambiano i contenuti. Per quanto concerne gli usi, dai costumi e dalle tradizioni associate alle culture, in questo frangente sono spuntate riflessioni non molto difformi dalle affermazioni iniziali degli insegnanti, rinvenibili nel capitolo dedicato alle interviste. Questo estratto ci aiuta ad esprimere che cosa intendiamo:

«[...] **M1**: La domanda è: perché le facevate? E siete riuscite ad ottenere i risultati che volevate? Perché non è detto che una buona intenzione si trasformi in un buon risultato.

32-56-B: A volte i risultati non sono immediati. Noi per esempio abbiamo

sempre fatto la settimana dell'intercultura, con temi, proposte ecc., ma ci siamo resi conto che c'è stata veramente all'ultimo anno con il ciclo precedente, quando tutti hanno portato un cibo, e lì c'è stato veramente il coinvolgimento di tutti, ma non solo sul cibo, e i bambini erano davvero contenti [...]» (FG2: Delta+Alfa).

Compiendo di nuovo un balzo in avanti, sarà interessante notare come queste concezioni relative ai primi incontri non saranno presenti nelle progettualità che scaturiranno alla fine del *focus group*.

L'ultimo esempio che offriamo per questa famiglia descrittiva è un ottimo esempio delle concezioni che le insegnanti hanno rispetto alla declinazione delle attività educativo-didattiche perché presenti dei bambini di origine straniera, alla lingua e alla valorizzazione:

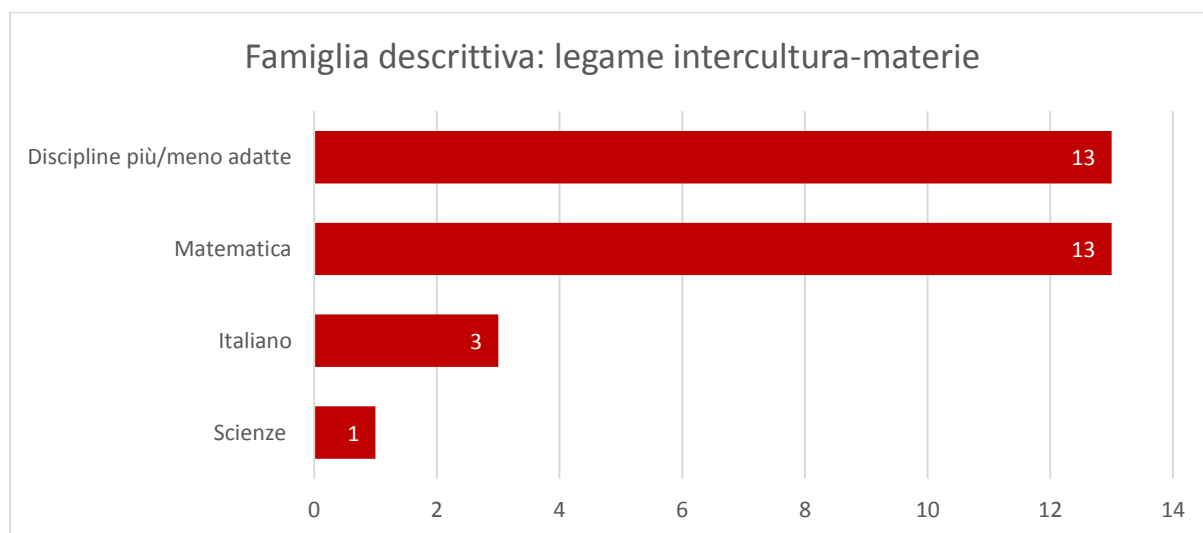
«[...] **40-55-H**: Potrei confermare quello che ha detto L.: anche noi quest'anno abbiamo avuto l'inserimento di una bambina cinese, e ovviamente all'inizio dell'anno preoccupare di cosa fare o non fare, e fatalità quest'anno è iniziato con l'adozione alternativa⁸³ e allora la prima cosa che mi è venuta in mente di fare siccome dovevo preparare un'attività per presentare i libri ai bambini, ai ragazzini di quarta che già sanno leggere bene. Quindi la mia preoccupazione era... cosa offro a lei? Perché avevo allestito anche lì una piccola rappresentazione, li avevo invitati al pranzo per l'assaggio di tutti i libri nuovi. Quindi ogni bambino si ritrovava nel piatto, nel proprio banco, dei libri da assaggiare. E quindi mi sono preoccupata di comprare dei libri bilingue, cinese e italiano. [...] E io pensavo, nel momento in cui ho detto ai bambini che potevano scegliersi il libro, che lei avrebbe scelto il libro bilingue. Ma non lo ha voluto. Cioè l'ha rifiutato proprio, perché io glielo ho posto... perché appunto all'inizio non riuscivamo neanche a capire che tipo di relazione, di scambio, di fiducia, ci poteva essere fra noi, cosa poteva accettare lei da me, se lo sentiva come imposizione. Comunque non l'ha mai accettato. O forse l'ha portato a casa una volta, ma adesso è lì e non l'ha più ripreso. E lei ha cominciato a prendersi i libri che piuttosto le consigliavano i compagni; oppure che i compagni leggevano [...]» (FG3: Gamma).

⁸³ L'adozione alternativa si ha quando gli insegnanti compiono la scelta di non acquistare il libro di lettura uguale per tutti, ma di destinare la cifra a disposizione per il reperimento di testi che vanno a costituire una sorta di biblioteca della classe utilizzata al posto del singolo libro.

Questa porzione di testo è inserita nel contesto di un confronto rispetto al tema della diversità e dell'identità e ci ha condotti a parlare delle finalità interculturali che devono guidare la definizione delle attività didattiche e della coerenza che deve sussistere tra obiettivi e finalità, proiettandoci ancora una volta verso la parte costruttivo-propositiva del percorso.

3. *Legame intercultura –materie*

Il primo incontro di focus group è stato incentrato sulla discussione e sulla riflessione rispetto alle concezioni emerse durante le interviste semi-strutturate: il tema che più ha coinvolto le insegnanti ed animato il dibattito è stato quello del legame tra intercultura e materie, tanto da esortare la creazione di un'apposita famiglia descrittiva. Nel grafico a barre proponiamo la sintesi delle interazioni su questo argomento:



Inseriamo anche la slide che in merito abbiamo proposto alle docenti per il commento, al fine di spiegare le frequenze evidenziate attraverso il relativo grafico e di contestualizzare in modo completo le affermazioni delle maestre che abbiamo deciso di includere nella nostra trattazione:

[le materie per l'interculturalità]

«facendo io da anni matematica quindi sono facilitata con gli stranieri, perché i numeri sono più facili»

«a parte che io insegno, ho sempre insegnato matematica, quindi sono "giustificata" nel senso che l'insegnante di matematica è sicuramente, come tutti gli altri, dedica all'educazione e a tutto, però diciamo che ha meno in carico questa questione, ha meno strumenti»



Figura 88: slide proiettata durante il 1° incontro di focus group

Qualche reazione è stata davvero significativa:

«[...] **M1**: La cosa bella è che non sono definizioni teoriche, ma sono parole dette da voi. Allora, perché vi siete messe di qua?

25-45-M: La posizione blu è un po' più neutra, per quello ci siamo messe di qua. Però a me viene da sorridere perché quando è venuta Lisa, io le ho detto "guarda, mi fa piacere lavorare con te, però è matematica, magari avevi più materiale se trovavi una collega di italiano". Mi è uscita questa frase [...]» (FG1: Delta+Alfa).

«[...] **37-54-G**: Cosa sta dicendo questa qua [riferendosi alla seconda concezione, in arancione nella slide]? Non è vero! [...]» (FG1: Beta).

La posizione che vede la matematica una disciplina consona all'educazione interculturale ha trovato il favore di molte partecipanti:

«[...] **44-61-M**: Sono d'accordo ma [...] mi rendo conto che facendo matematica riesco ad integrarli tutti. Quando già faccio scienze faccio più fatica, perché si richiede un linguaggio di un certo tipo, però se faccio geografia e uso un atlante, l'atlante va bene per tutti. Cioè devo io sfruttare

le varie possibilità! [...]» (FG1: Delta+Alfa).

Anche se qualcuna si trova d'accordo con la concezione opposta:

«[...] **18-39-L**: Si sente in difficoltà perché ha meno strumenti forse... cioè io penso che... ci sono alcune cose che mi possono anche venire, istogramma ecc. però io mi sento di fare più intercultura attraverso le scienze che attraverso la matematica. Cioè faccio più fatica a pensare a un'attività con la matematica. Mi sento di avere meno strumenti rispetto a chi può utilizzare i racconti! [...]» (FG1: Gamma).

È interessante notare come le giustificazioni siano uguali ma poste in direzioni contrarie, peccato non aver avuto queste due insegnanti nello stesso gruppo di focus group perché sarebbe stato interessante porre a dibattito le loro motivazioni.

Alla fine, in due gruppi su tre si è concluso che

«[...] **28-52-A**: Non è questione di ambito disciplinare, ma di atteggiamento dell'insegnante.

M1: Che atteggiamenti diversi vede qua? Provi a dirlo.

28-52-A: Ehm, beh non li condivido entrambi, nel senso che comunque anche quello che dice “perché i numeri sono più facili” qui i limiti ai numeri non è solo quello, ma è tutto il resto, cioè voglio dire quello che dicevamo prima, non è la matematica che fa intercultura, ma è tutto il contesto. Però almeno questa qui ci prova, insomma dice “va bene non dico no”, mentre quello sotto dice “no, non ci provo per niente” [...]» (FG1: Delta+Alfa).

Anche nel gruppo Beta la conversazione ha visto emergere concezioni diverse:

M2: Rispetto a queste due posizioni, voi come vi ponete?

08-51-G: Ho insegnato diversi anni matematica e il fatto di avere il linguaggio dei numeri... è un linguaggio universale, quindi mi ritrovavo in

una posizione facilitata, c'era maggiore facilità di inserirsi nell'argomento che si stava trattando. Non era un linguaggio diverso, era un linguaggio comune e condiviso.

M2: era quindi un mediatore.

34-60-G: Una bambina araba, frequenta la prima media, bravissima in matematica... è partita subito e si è in qualche modo esplicitata in quello in cui riusciva meglio.

08-51-G: Forse è la materia in cui si sentono più tranquilli.

34-60-G: Però nella logica, nell'esprimere i concetti di logica, però piano piano alla volta arriva.

36-X-G: Noi abbiamo avuto una bambina cinese, che si rifiutava di imparare l'italiano, e ancora adesso non è che... in matematica era brava nei calcoli. Però non capiva il testo nei problemi,

[...]

09-45-G: Riprenderei la seconda parte, nel senso che forse, penso a me, insegnare matematica, tu sei meno presente in classe coi bambini, il tuo tempo è molto limitato, rispetto all'insegnante di storia, italiano, geografia. Comunque ok...il linguaggio universale, però il percorso interculturale diventa meno fattibile.

M2: Quindi forse la seconda posizione non è del tutto sbagliata.

09-45-G: Giustificata nel senso che le ore sono limitate, faccio la mia materia, integro, non mi permetto di fare un programma ad ampio spettro. Le ore sono quelle che sono.

34-60-G: Quando i bambini riescono e sentono di riuscire, verso l'insegnante, dimostrano un atteggiamento di apertura, contraddico quell'asserzione... se il bambino fa fatica...

09-45-G: Non intendevo dire che non ho un rapporto... non affronto un problema specifico, un progetto specifico... un po' per tutti i progetti della nostra scuola...vengono spesso lasciati all'insegnante di italiano.

08-51-G: Esatto... ho meno in carico questa questione perché... l'insegnante prevalente che ha il carico della classe... [...]» (FG2: Beta)

6. L'attenzione sugli esiti

Le risultanze più promettenti del primo incontro di focus group possono venire efficacemente sintetizzate dalla seguente porzione di testo, che mette in luce il lavoro svolto da un'insegnante in merito alle sue concezioni:

«[...] **32-56-B:** Io mi sono trovata in crisi quando sono venuta la prima volta che ho visto le frasi, oddio ho fatto proprio così...però nel corso di tutti questi anni, sinceramente ero ancora convinta che alcune cose andassero fatte così. Adesso è logico che è diverso...ero convinta...

M1: Va bene va bene. Questa chiamiamola pure ingenuità, che noi abbiamo chiamato concezioni, cioè quel meccanismo naturale che ti fa pensare che se devo fare qualcosa di intercultura deve entrare in quell'ambito lì, senza accorgermi che in realtà rimango un attimo necessariamente superficiale, non può essere altrimenti.

32-56-B: Eh, in buona fede...

M1: Assolutamente in buona fede! [...]» (FG1: Delta+Alfa).

Invece, il secondo focus group ha avuto come oggetti il passaggio dalla teoria alla pratica e la riflessione sulle pratiche attraverso i *role palying*. Per questi ultimi, abbiamo fornito alle insegnanti dei copioni estrapolati dalle osservazioni partecipanti: hanno messo in scena alcune delle loro stesse pratiche e su di esse hanno poi riflettuto. A nostro avviso si è trattato di un'esperienza molto rilevante nel percorso e supportiamo tale affermazione con il seguente estratto:

«[...] **M2**: E queste tre messe in scena a cosa sono servite? A cosa ci sono state utili? Cosa ne pensate?

03-51-B: Sono un po' il nostro vissuto, con cui ci dobbiamo confrontare sempre. Diamo magari le cose per scontate. Anche solo il cinese, che effettivamente cioè, penso sia abbastanza comune e frequente insomma che le persone di una certa cultura...e allora dovrebbero sapere quella cosa lì. Dare per scontato delle cose che invece scontate non sono...

32-56-B: E che tutte siamo coinvolte [...]» (FG1: Delta+Alfa).

Anche i ragionamenti rispetto alla logica sottesa alla progettazione hanno condotto le insegnanti a ragionamenti sul proprio lavoro: durante il terzo incontro abbiamo proposto una spiegazione del Modello in Pedagogia (Dalle Fratte, 1986; 2004; Agostinetto, 2013) e lo abbiamo commentato nei suoi passaggi progressivi. Troviamo notevole in questo contesto quanto affermato da un'insegnante del gruppo Gamma:

«[...] **40-55-H**: Un'altra cosa è il rovesciamento di prospettiva, cioè a volte per abitudine siamo portati a partire dalle attività e non fare il contrario. Facciamo i salti di qua e di là. Perché poi le attività ci vengono più facilmente in mente, l'obiettivo ci viene in mente dopo [...]» (FG3: Gamma).

L'attività successiva ha visto la determinazione da parte delle partecipanti delle finalità interculturali, coerentemente con quanto affermato dal Modello stesso. Le insegnanti ne hanno individuate prima 3 in gruppo e poi le hanno condivise con le altre docenti per arrivare ad una definizione condivisa e partecipata. Nella tabella riportiamo una sintesi delle finalità individuate:

| GRUPPO | | FINALITÀ |
|------------|---|--|
| Delta+Alfa | 1 | Sviluppare la capacità di mettersi in discussione |
| | 2 | Saper cogliere nella diversità un valore di crescita personale |
| | 3 | Imparare a decentrare il proprio punto di vista allargando la visione a 360° |
| Gamma | 4 | Star bene con gli altri |
| | 5 | Riconoscere l'altro come individuo simile nella diversità per il raggiungimento di un obiettivo comune |
| | 6 | Non giudicare |

| | | |
|------|----|---|
| Beta | 7 | Promuovere un clima di benessere e accettazione reciproca tra tutti i bambini |
| | 8 | Promuovere il rispetto e valore di sé (autostima) |
| | 10 | Promuovere un'apertura al mondo come possibilità in una prospettiva di autentica integrazione |

È interessante notare come vi siano dei punti di contatto tra le finalità individuate, sebbene le docenti abbiano lavorato in gruppi diversi: infatti, l'apertura, il decentramento, il benessere, il riconoscimento dell'altro e l'accettazione reciproca sono i principali temi emersi.

Successivamente, durante l'ultimo incontro, abbiamo fornito uno schema di quello che potrebbe essere un progetto interculturale a scuola, precisando che non si tratta di un elemento estemporaneo, perché, come hanno rilevato le partecipanti, la diversità è permanente e quindi l'educazione interculturale deve essere altrettanto permanente. Quindi, abbiamo sottolineato che esso è sicuramente in relazione allo snodo dell'educazione linguistica culturale, ma che non si esaurisce in esso, e posto in luce la richiesta di stendere una progettualità che veda l'intercultura abitare il curricolo. In altri termini, abbiamo chiesto loro di immaginare una progettazione di 4 o 5 lezioni all'interno di una normale attività didattica, ovviamente legata a dei contenuti disciplinari di una o più materie ed ad una metodologia, aspetto che già di per sé può essere più interculturale di altre. Infine, le insegnanti si sono suddivise in gruppo con le condizioni d'esercizio più simili, ovvero in base all'età degli alunni con cui operavano al tempo del percorso di ricerca.

Ne sono scaturite 9 progettazioni: naturalmente, valutati i tempi limitati è più consono definirle delle bozze e dei tratteggi di proposte, che però vale sicuramente la pena prendere in considerazione. Abbiamo analizzato le pianificazioni delle insegnanti seguendo il sistema di categorizzazione messo a punto nel capitolo relativo alle osservazioni partecipanti, scaturito dallo sfondo teorico di riferimento e dall'esame dei dati a disposizione. Questo elemento va a valorizzare il nostro lavoro e ad accrescere la validità interna della stessa ricerca, oltre che a sottolineare ancora una volta la coerenza con il modello epistemologico assunto.

Dunque, riprendiamo la rappresentazione grafica del sistema di categorizzazione delle pratiche, debitamente adattata e compilata con le finalità, oltre che con delle parole chiave inerenti ai progetti:

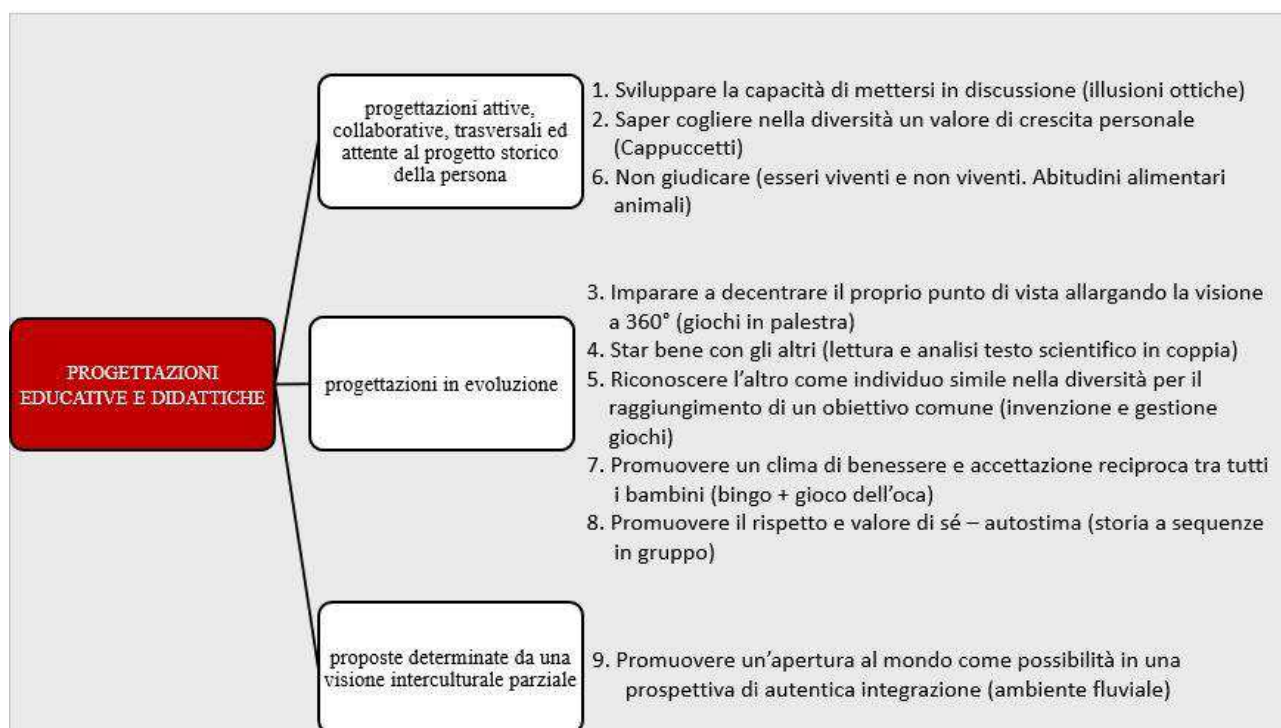


Figura 89: le progettazioni educative raccolte categorizzate

Ci accorgiamo che le ultime due categorie non compaiono: questo assume senso, dal momento che si tratta di azioni in potenza e che non sono ancora state messe in pratica. Constatiamo che 3 delle progettazioni si attesta sul livello di consapevolezza interculturale e che le altre 6 possono essere migliorate. Pensiamo che si tratti di un risultato del tutto soddisfacente, dato che si è trattato di un percorso composto di soli quattro incontri e che le insegnanti non hanno avuto un tempo adeguato a disposizione per riflettere e stendere le loro proposte.

Al fine di rendere la nostra analisi completa, offriamo un commento critico per ognuna delle categorie, selezionando una progettualità da commentare.

a) Progettazioni attive, collaborative, trasversali ed attente al progetto storico della persona.

Per questa prima categoria abbiamo scelto la progettazione diretta al raggiungimento della finalità “sviluppare la capacità di mettersi in discussione”, identificata con il numero 1. Gli obiettivi individuati sono:

- Saper leggere un'immagine
- Saper cogliere differenze ed uguaglianze
- Rendersi conto dell'esistenza di diversi punti di vista

Per quanto concerne le attività, le insegnanti hanno immaginato di presentare agli alunni delle immagini di illusioni ottiche da interpretare individualmente, dalle quali emergeranno diverse visioni. Viene posta in luce la possibilità di registrare le diverse interpretazioni attraverso un istogramma, prima di far cogliere ai bambini attraverso una discussione guidata che in questo caso non esiste giusto o

sbagliato. Inoltre, le docenti hanno segnalato la possibilità di far giocare gli alunni anche con i significati plurimi delle parole, andando anche ad arricchire il vocabolario di ognuno.

Si tratta di una pianificazione che nella sua semplicità opera verso il decentramento, vede la partecipazione attiva della classe ed è effettivamente diretta alla finalità che si propone.

b) Progettazioni in evoluzione

In questo caso, prendiamo in esame le pianificazioni che sono accomunate per includere tra le attività dei giochi. È curioso considerare che in ogni gruppo di insegnanti siano emerse tali simili progettazioni, sebbene le finalità individuate in partenza erano diverse:

- Imparare a decentrare il proprio punto di vista allargando la visione a 360°.
- Riconoscere l'altro come individuo simile nella diversità per il raggiungimento di un obiettivo comune.
- Promuovere un clima di benessere e accettazione reciproca tra tutti i bambini.

In primis, hanno tutte previsto attività che si svolgono indipendentemente dalle discipline, diversamente da quanto prevedeva la sfida proposta alle maestre. Tuttavia, questa non è la motivazione con cui abbiamo collocato tali progettazioni in questa posizione. La causa è da rinvenire nel fatto che per ognuna di loro uno degli aspetti centrali è stato rivestito dal prevedere l'esplicitazione da parte degli alunni delle loro qualità migliori per vincere o gestire l'attività ludica. Invece, ad esempio rivolgendoci al decentramento, sarebbe stato più opportuno che i compagni evidenziassero le caratteristiche positive degli altri.

c) Proposte determinate da una visione interculturale parziale

La pianificazione attinente alla finalità "promuovere un'apertura al mondo come possibilità in una prospettiva di autentica integrazione" ha visto elencati i seguenti obiettivi:

- Conoscenza dell'ambiente fluviale, intesa come nomenclatura.
- Interazione uomo ambiente fiume, intesa come comprensione del significato del fiume nella storia dell'uomo.
- Comprensione di come l'uomo può sfruttare al meglio l'ambiente.

Le conseguenti attività proposte sono centrate sugli aspetti nozionistici e non prevedono modalità partecipative o cooperative di lavoro. Un'alternativa, considerando che è stata inclusa la possibilità di un'uscita didattica, poteva essere quella di suddividere i bambini in gruppi per la realizzazione di un compito autentico: preparare la visita nei suoi diversi aspetti in gruppi per fare in merito a questi da "guide" ai compagni.

Di certo, un limite del percorso è stato quello di non aver avuto il tempo necessario per poter chiedere alle insegnanti come avrebbero valutato le azioni proposte e, pertanto, non possiamo dar conto di questa fondamentale fase.

A conclusione dell'analisi dei risultati e alla luce delle pianificazioni redatte dalle insegnanti, possiamo sostenere che il nostro intento di cercare di scardinare le concezioni attraverso due movimenti ha sortito degli effetti: il primo è consistito nel dedicare tempo a riflettere sulle concezioni in quanto influenti sulle scelte e sulle azioni per ripensarle. Conseguentemente, il secondo, propositivo-costruttivo, ha consentito il tentativo di definire delle progettualità caratterizzate per includere attività e modalità interculturali nel consueto *fare* scuola curricolare.

7. Impressioni delle partecipanti

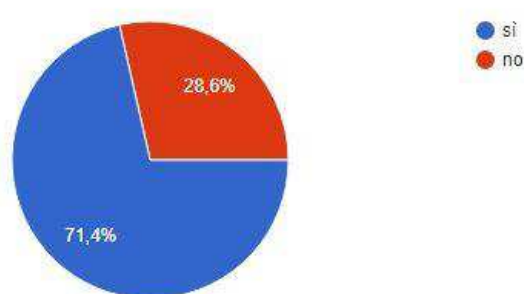
Per valutare con cognizione di causa quanto emerso dal focus group, sia in termini di riconfigurazione delle progettazioni, sia in quelli di pratiche educativo didattiche a seguito di progettazioni sulla base della logica modellistica proposta, sarebbe necessario proseguire nello studio, seguendo nuovamente gli insegnanti. Invece il percorso dottorale si conclude qui e, di conseguenza, possiamo parlare di promettenti primi risultati.

Quello che però è possibile riportare è come le insegnanti hanno considerato il nostro lavoro, in quanto abbiamo chiesto loro di compilare una scheda anonima di restituzione rispetto all'esperienza svolta. Pertanto, di seguito ne descriveremo le domande e le relative risposte.

Innanzitutto, segnaliamo che su 31 insegnanti 28 hanno restituito le loro impressioni rispetto all'esperienza svolta: abbiamo proposto nove scale Likert a punti che ci consentono di affermare che in tutte le restituzioni abbiamo riscontrato un alto grado di soddisfazione delle insegnanti coinvolte che hanno anche dichiarato di aver acquisito delle nuove conoscenze, giudicando gli argomenti trattati rispetto alle esigenze di aggiornamento professionali legate inerenti ed applicabili al loro lavoro in classe. Estremamente positivo il grado di coinvolgimento personale e quello percepito rispetto agli altri componenti dei gruppi, poiché hanno trovato il percorso interessante e una valida occasione per riflettere.

Per quanto concerne la domanda "ritiene che le sue concezioni sull'intercultura risultino modificate dopo questo percorso?" riportiamo i relativi grafici disaggregati per gruppo:

Alfa e Delta



Beta

Gamma



Figura 90: esiti alla domanda "ritiene che le sue concezioni sull'intercultura risultino modificate dopo questo percorso?" disaggregati per gruppo

Successivamente abbiamo chiesto in che cosa le docenti avessero riscontrato dei cambiamenti, per cui riportiamo le risposte più significative:

“Non tanto sull'intercultura nella mia testa, quanto sulla didattica dell'intercultura. Mi sento più responsabile: è necessario che anch'io pensi attività interculturali, anzi, ripensi le lezioni delle mie discipline in ottica interculturale”

“Che non sono necessari continui riferimenti alle culture altre dei bambini presenti in classe per fare intercultura e che l'intercultura non avviene solo tra culture diverse ma riguarda le diversità individuali di ciascuno di noi”

“nel tentativo di liberarmi dai pregiudizi e di considerare gli interventi di educazione interculturale come una prassi quotidiana all'educazione al rispetto delle differenze”

Inoltre, 27 persone hanno ritenuto che la parte di percorso relativa ai lavori di gruppo opportunamente estesa potrebbe diventare uno schema di formazione in servizio e tutte sono state d'accordo sul fatto che essa abbia avuto più punti di forza che di debolezza, per questo ne suggerirebbero la frequenza ai colleghi. Alcune delle motivazioni addotte in merito nei campi aperti:

“Il metodo di lavoro è stato il punto di forza del percorso: indagare in partenza modi di pensare ed esperienze reali degli insegnanti, analizzarli e poi, partendo da questa analisi, riflettere per elaborare nuovi possibili percorsi d'intercultura.”

“Il confronto e la collaborazione con le colleghe dovrebbe essere una costante”

“Perché ho avuto l'impressione che, in un tempo abbastanza breve, siamo riusciti a condividere la finalità del percorso e abbiamo sperimentato un modello accessibile per il cambiamento di prospettiva che l'esperienza ci richiedeva”

“Il confronto "guidato" da un professore ha una forte pregnanza, il lavoro svolto fino ad ora lo vedo come inizio di un percorso che andrebbe ulteriormente sviluppato.”

Infine, tra i commenti e i suggerimenti leggiamo che

“Sarebbe auspicabile che questa esperienza potesse diventare un'offerta formativa per un gran numero di insegnanti”

“[Sarebbero auspicabili] tempi più rilassati per approfondire alcune tematiche”

“Suggerirei che gli interventi in classe non si limitassero alla sola osservazione, ma prevedessero anche proposte di attività atte a promuovere una reciproca trasformazione, per una convivenza serena e costruttiva”

8. Riflessioni sul percorso.

Il focus group è stato utilizzato come pilota per un percorso partecipativo (Bichi, 2002) a carattere formativo-riflessivo, volto ad accrescere la consapevolezza delle partecipanti rispetto alle loro concezioni sulla diversità culturale e a riconfigurarle, qualora se ne fosse rivelata l'evenienza. Sappiamo che tale dispositivo di indagine

«non nasce con questa finalità e non può ovviamente essere la panacea per colmare questo vuoto, ma può probabilmente essere parte della risposta, in quanto riflettere sulla pratica professionale, raccogliere elementi sulle problematiche a cui gli insegnanti fanno fronte nel corso della carriera, sviluppare una maggiore comprensione sia della letteratura in proposito, sia di eventuali dati rilevati, permette ai docenti di generare cambiamenti nei propri atteggiamenti e strategie didattiche» (Oddone e Maragliano, 2016, p. 163).

Siamo anche coscienti di non poter parlare di risultati certi e definitivi, poiché si è trattato di un pilota e sarebbe necessario tornare a scuola per intervistare ed osservare nuovamente le insegnanti, ma, nell'ottica della ricerca-azione, lo consideriamo un'opportunità da approfondire per rielaborare le concezioni che influenzano scelte e pratiche educativo-didattiche, oltre che per promuovere lo scambio e il confronto tra i docenti che tutti i giorni operano in contesti plurali fondamentali come le classi in cui crescono i cittadini di domani.

Capitolo Decimo

10. Conclusioni: approdi, ancoraggi, ritorni e nuove destinazioni.

1. Dal piano teorico a quello empirico, passando per Modello e progetto: una sintesi.

L'intercultura e la scuola hanno costituito contemporaneamente quadro problematico e parte dell'oggetto di ricerca del nostro lavoro, insieme alle concezioni degli insegnanti in merito alla diversità culturale.

Nel capitolo 1 abbiamo analizzato l'attualità dei contesti multiculturali con particolare riferimento a quelli scolastici ed abbiamo esaminato lo stato dell'arte della teoresi interculturale, oltre alle linee di indirizzo e alle politiche in merito. Questo ci ha condotti ad individuare dei problemi, delle domande e degli obiettivi di ricerca che, coerentemente con gli assunti epistemologici, si sono rivolti sia al piano teorico che a quello empirico. Dalla consapevolezza dell'intreccio indissolubile che caratterizza questi due livelli è scaturito un disegno di ricerca complesso ed impegnativo, sia per quanto concerne l'impegno di tempo sul campo, sia per quello dedicato all'elaborazione della grande mole di dati raccolti e alla sua rigorosa e coerente considerazione nel ritorno riflessivo alla teoria.

La validità interna dello studio è stata garantita per quel che riguarda l'indagine empirica dalla relazione diretta che gli esiti dei diversi strumenti di ricerca hanno sortito nelle diverse fasi: infatti, quanto emerso dalle interviste e l'analisi documentale ha guidato la nostra osservazione sul campo ed i risultati di questi tre *step*, di concerto, hanno costituito la base su cui il percorso di focus group è stato definito. Ciò ha avuto il pregio, riconosciuto anche dai partecipanti, di delineare contenuti pregni e rilevanti su cui riflettere prima per decostruire, poi per rielaborare e riorganizzare al fine di progettare. La coerenza rispetto al piano teorico è stata posta in luce dalla definizione degli impianti di analisi dei

dati e dalle modalità con cui i risultati sono stati vagliati, ovvero facendo costante riferimento agli assunti epistemologici e al *theoretical framework*.

2. Le risposte alle domande di ricerca.

Concludendo, riprendiamo le domande di ricerca che ci siamo posti al principio del nostro lavoro, dopo l'individuazione dei problemi di ricerca in relazione ai due piani di indagine:

1. Quali sono le principali teorie rispetto alle credenze e agli atteggiamenti degli insegnanti?
2. Quali sono gli aspetti delle credenze e degli atteggiamenti rispetto alle teorie qualificanti in senso pedagogico?
3. È possibile definire un costrutto in senso pedagogico? Che cos'è e come funziona?

Per rispondere, nel corso del capitolo S, abbiamo appurato che l'ambito disciplinare che più si è speso a questo riguardo è quello della psicologia e che il costrutto chiave si è rivelato quello delle credenze: esso, tuttavia, si caratterizza per essere definito in modo non chiaro e non univoco (Fives & Buhel, 2015, Skott. 2014; 2015, Gay, 2015). Al fine di individuare una struttura sintattica e semantica indagabile e giustificata in prospettiva pedagogica abbiamo preferito compiere una variazione di termine, pur accogliendo gli importanti apporti della letteratura in merito. Abbiamo, così, definito le caratteristiche delle concezioni nella specifica declinazione assunta rispetto agli insegnanti, protagonisti della ricerca: le abbiamo intese come legate alle intenzioni, in quanto epistemologicamente qualificanti ogni azione educativa, dinamiche, parte di un sistema di proposizioni più ampio e, per questo difficilmente individuabili, ma disponibili al cambiamento. Tutto ciò ha comportato fondamentali ricadute rispetto alle scelte metodologiche sul piano empirico.

Anche le domande di ricerca empirica sono state formulate in tre direzioni:

1. Quali sono le concezioni degli insegnanti rispetto alla diversità culturale?
2. Le concezioni rispetto alla diversità culturale degli insegnanti hanno una ricaduta sulle loro pianificazioni e sulle loro azioni educativo-didattiche?
3. Come le concezioni influenzano la predisposizione esplicita dei docenti?

Attraverso interviste, analisi documentale ed osservazioni partecipanti abbiamo indagato le concezioni degli insegnanti nelle loro diverse configurazioni, ovvero rispettivamente dirette esplicite, indirette esplicite ed indirette. La triangolazione degli esiti dei tre dispositivi di indagine ci porta a rispondere alla prima domanda sostenendo che le concezioni degli insegnanti sono decisamente plurali. Inoltre, più nel dettaglio, esse si caratterizzano per essere non sempre coerenti (e, talvolta, financo contraddittorie) con le attuali definizioni teoriche e le correnti disposizioni normative, andando ad

avvalorare la posizione di Tarozzi (2015) che dichiara l'esistenza di un modello interculturale "fantasma".

In base ai risultati della nostra ricerca, la risposta alla seconda domanda non può che essere affermativa e, collegandola alla successiva questione, sosteniamo che le concezioni degli insegnanti influenzano il passaggio logico e coerente tra teoria e pratica, determinando delle insidie che, precisamente, assumono le fattezze di *errori*. In merito alla selezione di questo termine abbiamo specificato con Agostinetti (2016) l'imprescindibile urgenza di sfilare il velo di retorica che avvolge l'intercultura anche nei contesti scolastici: portare alla luce le logiche irriflesse dei docenti creando consapevolezza implica attribuire loro un valore pedagogico-formativo che si traduce in prima istanza in guadagni legati al miglioramento delle pratiche e, conseguentemente, all'evoluzione professionale e all'empowerment (Santinello, Vieno, Dallago, 2009) degli insegnanti.

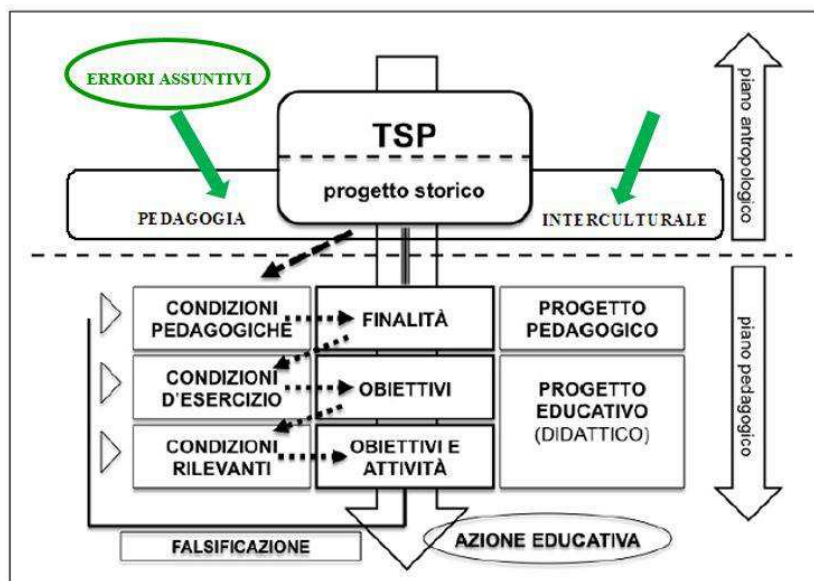
Il percorso pilota scaturito dai risultati emersi corrisponde al tentativo di rispondere alla domanda

- È possibile prospettare un progetto pilota attraverso cui coinvolgere gli insegnanti che hanno partecipato alle prime fasi della ricerca nella riflessione attiva sulle loro concezioni consentendo la riconfigurazione riflessivo-costruttiva delle concezioni stesse? In che termini?

Reputiamo i risultati promettenti, anche se siamo consapevoli che per giudicarli definitivi sarebbe necessario ritornare a scuola per intervistare ed osservare nuovamente le stesse docenti che sono state coinvolte in tutte le fasi della ricerca. Dati i tempi, ciò non si è reso possibile e ci piace pensare che questo possa costituire un primo passo per un nuovo tragitto di ricerca che sviluppi opportunamente quanto emerso da questi tre anni di intenso lavoro.

3. Dal piano empirico, il ritorno a quello teorico.

Nello specifico, tali errori possono essere *assuntivi*, *finalistici* ed *applicativi* (Agostinetto, 2014), in

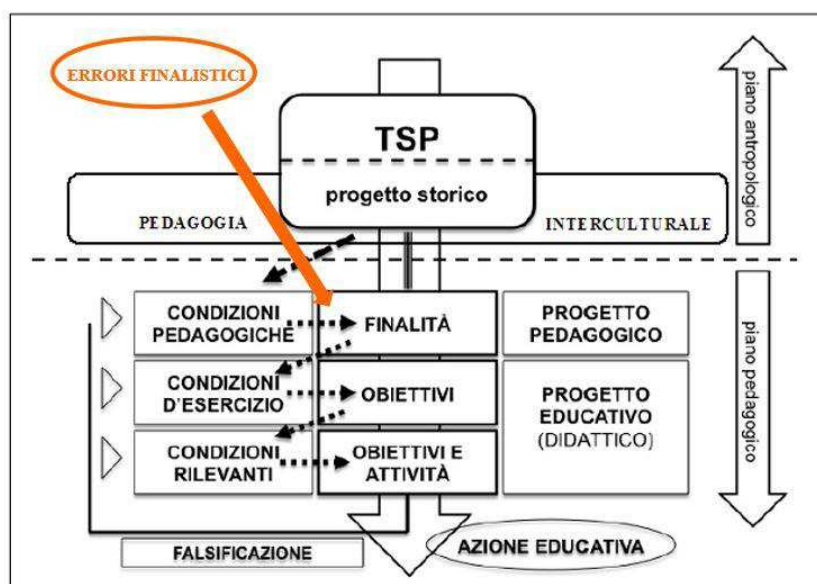


base alla diversa fase del processo logico del Modello In Pedagogia in cui avvengono e in cui è possibile collocarli.

Nella prima tipologia è compresa la comprensione delle culture come un elemento immutabilmente definito e determinato e non come una dimensione processuale e dinamica e la conseguenza che ne deriva è l'accostamento di tali

entità fisse in modo rigido, statico e cristallizzato. La complessità propria delle culture e la loro peculiare disposizione all'evoluzione e al cambiamento vengono, così, ridotti alla stregua di oggetti fissi ed immobili. Inoltre, un altro errore di tipo assuntivo può essere quello di ignorare la diversità, nel senso di trascurarne e tralasciarne l'esistenza. Nella nostra indagine, abbiamo riscontrato diverse concezioni che hanno condotto a questi sbagli, sia nel corso delle interviste che durante le osservazioni partecipanti. Nel primo caso, ogni qual volta le insegnanti hanno avuto sui bambini uno sguardo banale e generalizzato, suddividendoli in categorie relative alle loro origini e dando per scontato che, siccome provenienti da determinate zone del mondo, allora il loro comportamento o la loro personalità fosse predefinito. Le azioni didattico-educative che, dopo l'osservazione, abbiamo definito come occasioni o attenzioni mancate, invece, possono costituire l'esplicitazione pratica della seconda variante della tipologia assuntiva.

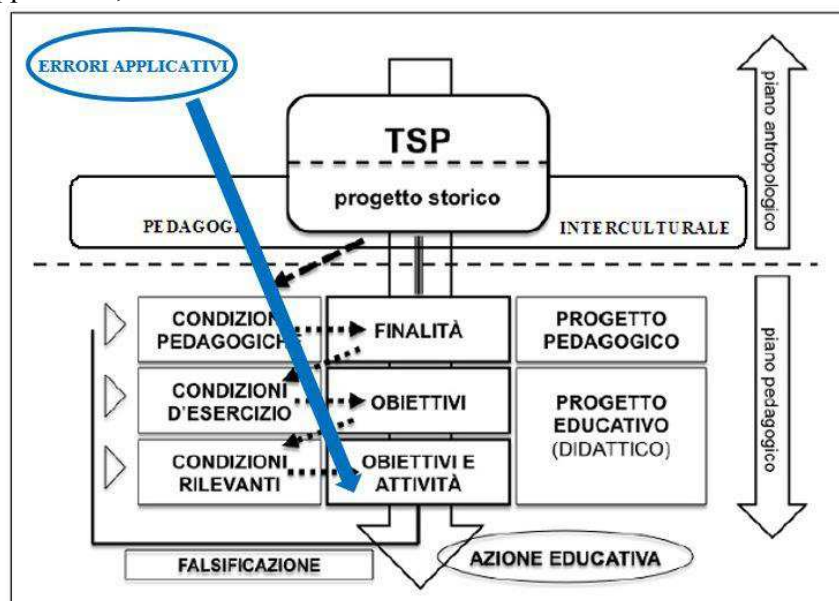
La seconda categoria è quella degli errori finalistici: vi rientra l'idealizzare in modo sproporzionato e smisurato l'intercultura e i suoi portati. Ciò comporta ragionamenti e discorsi moralizzanti e buonisti, quindi intrisi di retorica. Nelle conversazioni semi-strutturate con le insegnanti questo è stato riscontrato ogni qual volta le affermazioni sono state polarizzate



nella dicotomia “noi-loro”, sia in senso positivo, che negativo. Attraverso le osservazioni, invece, abbiamo colto tali sbagli specificatamente quando hanno chiaramente prediletto delle proposte perché a priori ritenevano che i bambini di una determinata provenienza fossero naturalmente inclini a riuscire, sia quando hanno concluso preferenze in termini di interessi e gusti senza considerarne l'effettività.

L'ultima classe di errori è quella applicativa, che si sostanzia nella banalizzazione delle diversità

(Agostinetto, 2014) e, quindi nella chiusura in rappresentazioni semplificatorie che concorrono a stabilire ed esaltare supposti tratti caratteristici e tipici. Gli esempi riconducibili alle interviste sono molti, a partire da tutte le volte che ci sono stati citati come efficaci progetti che coinvolgevano i genitori in vestiti tradizionali o cotture di piatti tipici, per giungere a quando si sono esaltate proposte



in cui balli e bandiere erano protagonisti. Le osservazioni, invece, hanno rivelato questi errori quando sono emersi chiari riferimenti a tali aspetti, poiché non abbiamo avuto modo di seguire in prima persona proposte ed iniziative progettate in questo senso.

4. Precisazioni e puntualizzazioni.

Con quanto affermato nel paragrafo precedente non intendiamo stabilire quali siano le pratiche da evitare e quelle da preferire. Inoltre, il nostro lavoro non è mai stato rivolto al giudizio delle insegnanti:

ciò che, invece, abbiamo inteso intraprendere è stato lo studio delle azioni dei docenti in modo contestualizzato, ovvero prendendo in esame da un punto di vista logico le motivazioni che hanno spinto a determinati agiti, la loro esplicitazione pratica e le loro conseguenze. Non pensiamo che sia sbagliato invitare a scuola i genitori per parlare delle loro esperienze o per far riferimento ad abitudini e tradizioni, purché con questo non si consideri spuntata la casella delle attività interculturali. Ci spieghiamo meglio: coerentemente con i nostri assunti teorici, riteniamo che l'intercultura possa essere paragonata a delle speciali lenti attraverso cui guardare il *fare* scuola nel suo insieme. Ciò conduce ad una interpretazione in ottica interculturale delle *normali* attività disciplinari, oltre che la particolare declinazione partecipativa che assumono quelle extra-curricolari. Implica, cioè, delineare progetti e proposte sulla base di finalità individuate in modo consapevole, determinate in base alla considerazione del progetto storico dei bambini, ovvero puntate sulla valorizzazione non delle diversità a discapito delle somiglianze, bensì delle potenzialità volte alla realizzazione olistica della persona. In secondo luogo, significa anche scegliere consapevolmente metodologie e strategie didattico-educative che si caratterizzano per essere attive e collaborative, perché ritenute dagli insegnanti le più adatte in base alla valutazione delle condizioni d'esercizio e rilevanti.

In chiusura di questo paragrafo puntualizziamo di essere consci che i risultati emersi siano relativi agli insegnanti che hanno preso parte alla ricerca e non intendiamo affermare la loro generalizzabilità. Tuttavia, siamo fermamente convinti che questa ricerca si pregi dei caratteri di consistenza, trasferibilità e ripetibilità. Anzi, ci auguriamo in futuro di poterci muovere nelle ultime due direzioni, estendendola ad altri contesti.

5. Riflessioni ed implicazioni.

Fin dalle primissime pagine abbiamo contestualizzato la nostra ricerca: in relazione alla complessità che caratterizza la contemporaneità abbiamo cercato di sottolineare come il mondo dell'educazione, scuola compresa, debba saper leggere tali svolgimenti ed interpretarne gli sviluppi. Infatti, si è

«appena iniziato a considerare come queste dinamiche transnazionali acceleranti stanno interessando l'educazione [...] I sistemi educativi a livello mondiale continuano a imitare e spesso a copiare meccanicamente l'uno dall'altro, prendendo in prestito curricula [...], metodi di insegnamento tragicamente tradizionali⁸⁴) e test di valutazione (risposta breve e rigurgito). Queste pratiche erano familiari

⁸⁴ "Chalk and talk" è un'espressione inglese che indica modalità di insegnamento tradizionali.

ai nostri antenati che andavano a scuola due generazioni fa» (Suarez-Orozco, 2)⁸⁵.

Abbiamo anche riportato la successione delle fasi individuate da Favaro (2010) relativamente all'evoluzione della tematica interculturale in Italia, per cui la studiosa sostiene che siamo pervenuti al tempo dell'inclusione. Ebbene, in parte riteniamo di dover dissentire. Come abbiamo cercato di porre in luce, a fronte di posizioni teoriche consolidate e disposizioni ministeriali favorevoli, grazie alla nostra indagine pensiamo di poter sostenere che è ancora necessario adoperarsi perché nelle scuole si raggiungano livelli di consapevolezza interculturali tali da poter parlare di tempo dell'inclusione, ovvero che «si possano coniugare [...] due finalità: da un lato, diffondere e portare a sistema le pratiche e i dispositivi efficaci di integrazione [...] sperimentati e, dall'altro, imparare e insegnare a vivere insieme, uguali e diversi, in pari dignità» (p. 3). Per questo, abbiamo ritenuto utile proporre una modalità dinamica per la categorizzazione delle pratiche che presenta diversi livelli, perché, inutile e retorico nascondere, vi sono molte azioni didattico-educative che possono essere migliorate.

Come nostra abitudine, abbiamo scelto con cura il verbo utilizzato: in questo frangente, adoperarsi. Non abbiamo assunto una posizione di statico fatalismo, sostenendo semplicemente che «i discorsi retorici della politica scolastica non si traducono che eccezionalmente in pratiche scolastiche adeguate [perché] i sistemi scolastici resistono al cambiamento» (Allen-Ghinda, 2003). Invece, abbiamo adottato una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, ANNO) e costruttivista per ragionare su quali livelli è necessario agire. Sia chiaro: siamo perfettamente consapevoli che il potenziale di cambiamento a disposizione attraverso la nostra ricerca dottorale risulta circoscritto e circostanziato. Per questo, non si rintracceranno in queste conclusioni proposte, punti o linee guida che si dilungano rispetto alla necessità di aumentare le risorse economiche destinate all'educazione, che supportano la tesi per cui un minor numero di allievi per classe aumenta la qualità dell'insegnamento ed innalza gli esiti scolastici degli alunni o che patrocinano un elenco di cosiddette “buone pratiche”. Altri studi si sono dedicati a questo. Noi abbiamo deliberatamente scelto di concentrarci su una proporzionata indagine focalizzata sull'influenza delle concezioni degli insegnanti per promuovere la riflessione al fine di migliorare le pratiche. La conclusione alla quale siamo giunti è che tali intenti si possono raggiungere dal basso puntando sulla concretezza della traduzione logica e coerente delle teorie in pratiche, attraverso una formazione in servizio che si caratterizzi per le stesse peculiarità interculturali che vuole promuovere: partecipazione, collaborazione, condivisione ed *empowerment*. Si tratta delle stesse

⁸⁵ Nostra traduzione dall'originale: «*Education is at the center of this uncharted continent. We have barely started to consider how these accelerating transnational dynamics are affecting education [...] Instead, educational systems world-wide continue mimicking and often mechanically copying from each other and borrowing curricula (from trivial facts about history in middle school to trigonometry in high school), teaching methods (“chalk and talk”), and assessment tests (short answer and regurgitation). These practices would have been familiar to our forebears going to school two generations ago*»

particolarità che, secondo le partecipanti, hanno contraddistinto in positivo il percorso pilota in cui le abbiamo coinvolte. In definitiva, abbiamo cercato con coerenza di rappresentare ed attuare quanto studiamo, scriviamo ed affermiamo.

Concludiamo con parole ben più autorevoli delle nostre, quelle di studiosi che in questi anni sono stati per noi una guida irrinunciabile:

«La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori occupa [...] un posto di tutto rilievo: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria “cultura della convivenza”. Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l’obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017, p. 11)

«Ad essere speciale, oggi, deve dunque essere la nostra attenzione e capacità pedagogica di rendere *normale* l’educazione interculturale nella quotidiana pratica scolastica. Così facendo rispondiamo certo alle insuperabili circostanze di una realtà eterogenea e multiculturale, ma attualizziamo nel contempo, le più profonde istanze educative dell’essere e fare scuola. L’intercultura non si aggiunge alla scuola, ma fa la scuola di oggi.» (Agostinetto, 2016, p. 83).

Per (non) concludere.

“Approdi, ancoraggi, ritorni e nuove destinazioni” recita il titolo a queste ultime pagine: in fin dei conti, il nostro è stato un viaggio. Abbiamo veleggiato da una tappa all’altra, talvolta scivolando leggeri sull’acqua spinti da un’andatura portante, altre volte siamo avanzati di bolina, controvento. Alcune sere ci siamo persi nella contemplazione delle stelle e dell’infinito Universo, altre non abbiamo distolto un attimo lo sguardo dalla prora e la mano dal timone. Ma quel che conta per il navigante, come anche per noi, non è poi tanto il porto di attracco di per sé, bensì quanto appreso ed esperito in mare in relazione alla rotta pianificata. I nostri strumenti non sono carteggi e nemmeno bussola e sestante, ma assunti epistemologici e sfondo teorico, metodologie di ricerca, software per l’analisi qualitativa, passione, dedizione e convinta apertura a dialogo e confronto. Più una concezione: qualsiasi sarà il vento, definiremo la nostra rotta e saremo per mare.

11. Bibliografia.

- Abdallah-Preteceille, M (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, 3, 87, 34-41.
- Abdallah-Preteceille, M. (2011). La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *LINGVARVMARENA*, 2, 91 –101.
- Abelson R. P. (1979). Differences Between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science*, 3, 355–366.
- Agirdag O., Huyst P., Van Houtte, M. (2012). Determinants of the formation of a European identity among children: Individual-and school-level influences. *Journal of Common Market Studies* 50(2): 198–213.
- Agirdag, O., Merry, M., Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Belgium. *Education and Urban Society*, 48(6): 556–582.
- Agostinetto L. (2008). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione.* Venezia: Marsilio Editore.
- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2014). L'intercultura che sa apprendere dagli errori. Inedite direzioni dell'educare possono emergere dagli errori che facciamo. *Animazione Sociale*, 285, 72-81.
- Agostinetto L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*, vol. 1, 71-86.
- Agostinetto L. (2017). L'intercultura oltre il velo. Una ricerca piccola per un cambiamento concreto. *METIS*, vol. 1, *Gli Speciali di Metis*, vol. 1, 91-103.
- Agostinetto L., Bugno L. (2016). Tra il dire e il fare. Analisi epistemologica delle logiche irriflesse nella pratica educativa - Between saying and doing. Epistemological analysis of non-reflexed logics in education practices. *Building bridges / tra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi.* Università Milano-Bicocca. Edizioni Stimmgraf: Verona pp. 148-151.
- Agostinetto L., Bugno L. (2017). L'intercultura in pratica. Una ricerca sulle concezioni degli insegnanti e del loro peso in classe. *Ricerche Pedagogiche*, n. 202, pp. 33-42.

- Albanesi, C. (2004). *I Focus Group*. Roma: Carocci.
- Allemann Ghionda, C. (2003). Comparaison internationale en sciences de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, n. 38, 2003, p. 44.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison.
- Archer L. (2008). The impossibility of minority ethnic educational "success"? An examination discourses of teachers and pupils in British secondary schools. *European Educational Research Journal*, 7: 1, 89-107.
- Arnesen, A.L., Allan, J. & Simonsen, E. (2010). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Augé, M. (2014). *L'antropologo e il mondo globale*. Milano: Cortina Raffaello Editore.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1:1, 65-75.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino, Italia: UTET.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : Freeman.
- Banks J. (2010). Series Foreword. In G. Gay (eds.), *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (pp. IX-XV). New York: Teachers College Press.
- Banks, J. (a cura di), McGee-Banks, C.A. (a cura di) (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons Inc.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource.
- Bertagna G. (2006). Modernità epistemologica della pedagogia generale e principi di pedagogia generale. In Minichiello G. (a cura di), *L'epistemologia pedagogica. Stato dell'arte* (46-96). Lecce: Pensa Multimedia.

- Bertolini P. (2006). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*. Torino: Il Segnalibro.
- Bichi, R. (2011). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Bingimlals, K. & Hanrahan M. (2010). The relationships between teachers' beliefs and their practice: How the literature can inform science education reformers and researchers. In M.F. Tasar & G. Cakmakci (Eds.) *Contemporary Science Education Research: International Perspective* (pp. 415-422). Ankara, Turkey: Pegem Akademi.
- Bloor, M. (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento, Italia: Erickson.
- Blumer, H. (1939). *Critiques of research in the social sciences: an appraisal of Thomas and Znaniecki's The Polish peasant in Europe and America*. New York: Routledge.
- BNF (2004). *Actes du colloque Chemins d'accès : Les nouveaux visages de l'interculturalité*, Paris, 18 Novembre 2004. Francia: Bibliothèque Nationale de France.
- Bonifazi, C. (1998). *L'immigrazione straniera in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Borgetti, C. (2011). *Una posizione critica sulla valutazione della competenza interculturale. Alcune questioni etiche*. Seminario del 2011.
- Bortolotto, M. (2016). La relazione educativa: tra consapevolezza etica e competenza progettuale. *Etica per le professioni. Per orientare l'agire professionale*. Retrieved from <http://www.eticaperleprofessioni.it/la-relazione-educativa-tra-consapevolezza-etica-e-competenza-progettuale/>.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bowen, Glenn A., (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, vol. 9, no. 2, 27-40. DOI 10.3316/QRJ0902027. This is a peer-reviewed article.
- Breckler (1984)
- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and Research in the Ecology of Human Development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119(6) (pp. 439-469).
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2 ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford: Pergamon Press.

- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child development* (Vol. 1. Theoretical models of human development, 6 ed., Vol. 1, pp. 793 – 828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bruno Leutwyler, B., Carola Mantela, C., Petrovićb, D. S., Dimitrijevićb, B. and Zlatkovićc, B. (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Research*, Vol. 5(8), 280-289.
- Bryan, L. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 835 – 868. doi:10.1002/
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from?
- Buhel M., Beck J.S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In Fives, H., Gill, M. G. (Ed) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 60-73). New York: Routledge.
- Burton, C. (1992). Defining family-centered early education: Beliefs of public school, child care, and Head
- C.M. n. 24 del 1° marzo 2006 intitolata 'Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York, NY: Macmillan.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook*
- Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2015). Sul rapporto tra educazione e mondo più giusto. *Studium Educationis*, 3, 35-48.
- Cardano, M. (2006). La ricerca etnografica. In L. Ricolfi, *La ricerca qualitativa* (p. 45-92). Roma: Carocci.

- Catarci, M. (2015). Interculturalism in Education across Europe. In Fiorucci, M., Catarci, M. (Ed), Intercultural education in the European context : theories, experiences, challenges (1-34). Surrey: Ashgate.
- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). “Cultural diversity basically is a foreign term to me”: The challenges of diversity for preservice education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33–45.
- Cavazza, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: Il Mulino.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2016). *Dossier Statistico Immigrazione 2016*. Roma: Edizioni IDOS Centro Studi e ricerche.
- Cestaro, M. (2013). *Educare “stando nel mezzo”*. *Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*. Padova: Cleup
- Charmaz, K. (1995). The body, identity, and self. *Sociological Quarterly*, 36: 657–680. doi:10.1111/j.1533-8525.1995.tb00459.x
- Chen, C. H. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration?
- Chiarolanza, C., De Gregorio, E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali*. Roma: Carocci.
- Chiner, E., Cardona-Moltó, M. C., Gómez Puerta, J. M., (2015). Teachers’ beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *New Approaches In Educational Research*, Vol. 4. No. 1, 18-23.
- Chircu, E. S., Negreanu, M. (2010). Intercultural development in the Romanian school system *Intercultural Education*, 21:4, 329-339, DOI: 10.1080/14675986.2010.506024.
- Christensen, B.J., & Kowalczyk, C. (2017). *Globalization. Strategies and effects*. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Circolare Ministeriale 2 marzo 1994, n. 73. Oggetto: Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.
- Circolare Ministeriale 26 ottobre 2001, n. 155. Prot. n. 520. Oggetto: Scuole collocate in zone a forte processo immigratorio.
- Circolare Ministeriale 8 gennaio 2010, n. 2, MIURAOODGOS prot. n. 101/R.U.U. Oggetto: Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana

- Circolare ministeriale n. 205 del 22 luglio 1990, La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.
- Circolare ministeriale n. 301 dell'8 settembre 1989, Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2011). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Commissione nazionale per l'educazione interculturale (2000). *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*. Retrieved from http://www.bafman.altervista.org/normativa/25_educazione-interculturale-nella-scuola-dell-autonomia-2000.pdf.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corbetta P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol 1: I paradigmi di riferimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: Il mulino.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Coronel, J. M., Gómez-Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching*, Vol. 21, Iss. 4, 400-420.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013
- Dal Lago, A. D. (2002). *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- De Haan, M. & Wissink, I. (2013). The interactive attribution of school success in multi-ethnic schools, *European Journal of Psychological Education*, 28: 297. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0115-8>.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni*. Milano, Italia: Franco Angeli.

- De Vogli, R. (2014). The Financial Crisis, Health and Health Equity in Europe: the Need for Regulations, Redistribution and Social Protection. *International Journal for Equity in Health*, 13.
- Deluigi, R. (2015), Dialogo. Forme di prossimità d-istanti. In Catarci, M., Macinai, E., *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* pp. 113-130). Pisa: ETS.
- Demetrio, D., Favaro, G. (1997). *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Demetrio, D., Favaro, G. (2016). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Denessen, E., Driessena, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group – specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347-368
- Dewey, J. (1986). *The later works of John Dewey: Vol. 8. 1925–1953: Essays and how we think* (Rev. ed.; development. *Cognition and Instruction*, 18, 209 – 237. doi:10.1207/S1532690XC11802_03
- Dewey, J., *The later works of John Dewey: Vol. 8. 1925-1953: Essays and how we think* (Rev. ed.; J. A. Boydston, Ed.), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1986.
- Doppen, F. (2007). Pre-service social studies teacher's perceptions of high-standards, high-stakes. *International Journal of Social Education*, 21(2), 18 – 45.
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt, Brace, & Janovich.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*.
- European Commission, PPMI (2017). *Preparing teachers for diversity*. Retrieved from <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>.
- European Parliamentary Research Service (2016). *Integration of migrants: The education dimension*. Retrieved from <https://epthinktank.eu/2016/06/23/integration-of-migrants-the-education-dimension/>
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47 – 65.

- Favaro, G. (2010). *Per una scuola dell'inclusione*. Retrieved from <http://www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf>.
- Favaro, G. (2010). *Uguali e diversi nella scuola di tutti*. Retrieved from http://digilander.libero.it/scuolaacolori/schutz/10_11/formazione/uguali_diversi/uguali_e_diversi.pdf.
- Favaro, G., Luatti, L. (2008). *Il tempo dell'integrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). The MODE model of attitude-behavior processes. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 97-116). New York: Guilford.
- Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fiorucci, M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Roma: Armando
- Fiorucci, M. (2015). La scuola e la prospettiva interculturale. The school and the Intercultural perspective. In *Pedagogia oggi*, 2/2015, 77-90.
- Fiorucci, M. (2016). Il contributo del Gruppo di Pedagogia interculturale. In Muscarà, M., Ulivieri, S. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Atti della seconda Summer School SIPED* (pp. 263-269). Pisa: Edizioni ETS.
- Fiorucci, M. (a cura di) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, M. Pinto Minerva, F., Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fishbein, M. E., Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley
- Fives H., Buehl M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: what are they? which have been examined? What can they tell us?. In K. R. Harris, S. Graham, and T. Urdan (eds), *Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471-499). Washington DC: American Psychological Society.
- Fives, H., & Buehl, M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about
- Fraser, N. Dahl, H.M., Stolz, P. e Willig, R. (2004). Recognition, Redistribution and Representation in Capitalist Global Society: an Interview with Nancy Fraser, *Acta Sociologica*, 47(4), 374-382.

- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Furedi, F. (2003). *Therapy Culture. Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London, UK: Routledge.
- Galvan S. (1986). La logica della progettazione pedagogica. In Dalle Fratte G. (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia* (pp. 31-96). Roma: Armando.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gay G., Teachers' Beliefs about Cultural Diversity. Problems and Possibilities. In Fives, H., Gill, M. G. (Ed) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 344-355). New York: Routledge.
- Getzels, J. W., Jackson, P. W. (1963). The Teacher's Personality and Characteristics. In Gage, N. L., *Handbook of Research on Teaching* (pp. 506-582). Chicago: Rand McNally and Company.
- Gianturco, G. (2005). *L' intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Scientifica.
- Giusti, M. (2004). *Pedagogia interculturale*. Roma: Laterza.
- Gobbo, F. (2013). Anthropology of education in Italy. In K. M. Anderson-Levitt, *Anthropologies Of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of learning and schooling* (p. 151-166). Oxford: Berghahn Books.
- Gobo, G. (2000). *Le note etnografiche: raccolta e analisi*. Quaderni di sociologia(21), 144-167.
- Gobo, G. (2008). *Doing ethnography*. London: SAGE Publication.
- Gorski, Paul C. (2008), Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural Education. *Intercultural Education*, 19:6, 515-525.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Granata, A. (a cura di) (2012). *Intercultura. Report sul futuro*. Roma: Città Nuova.
- Green, T. F. (1971). *The Activities of Teaching*. Tokyo: McGraw-Hill Kogakusha.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147 – 179. doi:10.1023/.

- Guerra, P. L., & Nelson, S. W. (2009). Changing professional practice require changing beliefs. In *Phi Delta Kappan*, 90 (5), 354–359.
- Gutierrez, K., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32, 19-25.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J., Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27, 421–443.
- Haney, J., & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*, 86, 783 – 802. doi:10.1002/sce.10038
- Hermans, R., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24:1, 127-139.
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24, 127 – 139. doi:10.1016/j.tate.2006.11.007
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erikson.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In Illeris, K., *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words* (pp.7-20). London: Routledge.
- Ismu, Miur (2015). Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014. In *Quaderni ISMU* 1. Retrieved from http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/03/Rapporto_CNI_Miur_Ismu_2013-14.pdf.
- Ismu, Miur (2016). XXII rapporto sulle migrazioni. Retrieved from <http://www.ismu.org/2016/12/xxii-rapporto-sulle-migrazioni/>.
http://www.istat.it/it/files/2017/06/bilanciodemografico-2016_13giugno2017.pdf?title=Bilancio+demografico+nazionale+-+13%2Fgiu%2F2017+-+Testo+integrale.pdf.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65 – 90. doi:10.1207/s15326985ep2701_6

- Kanizsa S. (1996). L'intervista nell'approccio biografico. *Adulità*, 4, 101-107.
- Kopinak, J. (1999). The use of triangulation in a study of refugee well-being. *Quality Quantity* 33(2): 169–183
- Kovinthan, (2016) Diaspora. *Indigenous & Minority Education*, 10: 3, 141-155.
- L. Ricolfi (2006), *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- La Paro, K., Siepak, K., & Scott-Little, C. (2009). Assessing beliefs of preservice early childhood education teachers using Q-sort methodology. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 22 – 36. doi:10.1080/10901020802667805
- Larzén-Östermark, E. (2009). Finnish student teachers' attitudes towards the intercultural dimension of FL education - ambitions and qualifications. In A. Koskensalo, J. Smeds & R. de Cilla (Ed.), *The role of language in culture and education – Sprache als kulturelle Herausforderung* (pp. 284-306). Münster: DIT Verlag.
- Lee, Y. S., Baik, J., & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher' s beliefs
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 in materia di "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti". (s.d.).
- Legge 30 luglio 2002, n. 189 "Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo".
- Legge 6 marzo 1998, n. 40 "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero".
- Levin, B. B. (2015). The Development of Teachers' Beliefs. In Fives, H., Gill, M. G. (Ed) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48-67). New York: Routledge.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39, 157 – 181.
- Luciak, M. (2004). Minority Status and Schooling – John U. Ogbu's Theory and the Schooling of Ethnic Minorities in Europe. *Intercultural Education* Vol. 15, Issue 4, 359-368.
- Macinai, E. (2015). Diritti Umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale. In Catarci, M., Macinai, E., *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* pp. 13-30). Pisa: ETS.
- Madriz E. (2011). *Prendere forma per dare forma. L'azione educativa professionale*. Roma: Armando.

- Malighetti, R. M. (2016). *Il metodo e l'antropologia: il contributo di una scienza inquieta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Manella, G. (2013). *Chicago e gli studi urbani. L'attualità della Scuola Ecologica*. Milano: Edizioni Franco Angeli.
- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21,133 – 149. doi:10.1080/02671520600615638
- Marta, E., Lanz, M., (2013), *Psicologia sociale*. Milano: McGraw-Hill Education (Italy) srl.
- Marzano, M. (2006). *Etnografia e ricerca sociale*. Bari: Laterza.
- McAlpine, L., Eriks-Brophy, A., & Crago, M. (1996). Teaching beliefs in Mohawk classrooms: Issues of language and culture. *Anthropology & Education Quarterly*, 27, 390-413.
- McAlpine, L., Eriks-Brophy, A., & Crago, M. (1996). Teaching beliefs in Mohawk classrooms:
- McMullen, M., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 81 – 91. doi:10.1007/s10643-006-0081-3
- Meijer, P., Verloop, N., Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: an attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity* 36: 145–167, 2002. Kluwer Academic Publishers
- Metzger, S. A., & Wu, M. (2008). Commercial teacher selection instruments: The validity of selecting
- Migliorini, L., Rania, M. (2001), I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa. *Animazione sociale*, 2, 82-88.
- Milan G. (2002). *La dimensione —tra—, fondamento pedagogico dell'interculturale*. Padova: Cleup.
- Milan G.(2002). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G.(2007). *Comprendere e costruire l'interculturale*. MultiMedia. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milan, G. (2002). *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturale*. Padova: Cleup.
- Milani, P., Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci

- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity: Implications for urban education. *Urban Education*, 41 (4), 343–375. doi:10.1177/00420085906289709.
- Mitchell, L., & Hegde, A. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28, 353 – 366. doi:10.1080/10901020701686617
- Miur (2007). La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Retrieved from http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy. *Journal of Environmental Education*, 34, 9 – 15. doi:10.1080/00958960209603476
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3 – 15.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2004). Persuasion as a dynamic, multidimensional process: An investigation of individual and intraindividual differences. *American Educational Research Journal*, 41, 337 – 363.
- Murphy, P., & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.) (pp.305-324). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nanni C. (2002). *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*. Roma: Las.
- Nathan, M. J., & Koedinger, K. R. (2000). An investigation of teachers' beliefs of students' algebra
- Neophytou, L., Koutselini, M., Kyriakides, L. (2011). The effect of teachers' personal beliefs and emotional intelligence on quality and effectiveness of teaching. In A. Lauriala et al. (eds.), *Navigating in Educational Contexts* (pp. 207-224), Sense Publishers.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317 – 328. doi:10.1080/0022027870190403
- Nigris, E. (2000). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione, in S. Mantovani, in *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Nota MIUR prot. n. 5535 del 9 settembre 2015

Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Paris: Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

Oddone, F., & Maragliano, A. (2016). Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), 156-164

OECD (2012). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. Paris: OECD Publishing.

Ongini, V. (2011). *Viaggio nella scuola multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.

Onyekwuluje, A. B. (2010). Adult role models: Need voices for adolescents, multiculturalism, diversity, and race realtions. *Urban Review*, 32: 1, 67-85.

Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Fall 1992, Vol. 62, 3, 307-332.

Parlamento europeo, *Teaching Teachers: Primary Teacher Training In Europe - State Of Affairs And Outlook*

Pellerey M. (1998). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.

Pertceille M. (2011). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaire de France.

Pinto Minerva, F. (2002). *L'interculturalità*. Bari: Editori Laterza.

Pole, P. C. (2003). *Ethnography for Education*. Buckingham: McGraw-Hill Education.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Portera, A. (a cura di) (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e Europa*. Milano: Vita e Pensiero.

Portera, A. (a cura di) (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.

- Puzić, S. (2008). Intercultural Education In The European Context: Analysis Of Selected European. *Curricula Metodika*, 15, 390-407
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 18 dicembre 2006.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: Sage.
- Raths, J., & McAninch, A. C. (Eds.). (2003). *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York, NY: Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1–22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Romine, X. R. (2010). The relationship of personal and professional teacher diversity belief typologies to average student mathematics achievement in middle schools serving the diverse populations of north Georgia. Masters Theses and Doctoral Dissertations. Retrieved from <http://scholar.utc.edu/theses/380>
- Santagata, R. (2004). “Are you joking or are you sleeping?” Cultural beliefs and practices in Italian and U.S. teachers' mistake-handling strategies. *Linguistics and Education*, 15, Elsevier, 141–164.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erikson.
- Santinello M., Dallago L., Vieno A. (2009). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Savasci-Acikalın, F. (2009). Debates on Definitions and Nature of Beliefs and Knowledge. In *Teacher Beliefs And Practice In Science Education*, Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 10, Issue 1, Article 12, 324-326.
- Scaglioso C. (1995). Azione educativa e pedagogia come scienza pratica. In Dalle Fratte, G. (a cura di), *L'agire educativo. Ragioni contesti e teorie* (pp. 207-2017). Roma: Armando.
- Scaglioso C. (2009). *La pedagogia, una scienza pratica, Quaderno 5*. Perugia: Guerra.

- Schatzman, L. a. (1973). *Field Research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Scheerens, J. (coord.) (2010). *Teachers' Professional development – Europe in international comparison, EU and OECD*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EU.
- Schensul, J. L. (2010). *Designing & Conducting Ethnographic Research. The Ethnographer's Toolkit*. Plymouth (England): AltaMira Press.
- Schofield, J. A. (2010). The colorblind perspective in school: Causes and consequences. In J. A. Banks & C. A.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* 7th ed., (pp. 259–283). Hoboken, NJ: Wiley.
- Scurati C. (1999). *Realtà umana e cultura formative*. Brescia: La Scuola.
- Serpieri, R., & Grimaldi, E. (2013). *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Silva, C. (2002). *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*. Tirrenia: Edizioni Del Cerro.
- Silva, C. (2013). *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Roma: Carocci.
- Sirna, C. (1997). *Pedagogia interculturale: concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini.
- Skott J., The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs, in Fives H., Gill M. G., *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, New York, Routledge, 2015, pp.19-32.
- Skott, J. (2015). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. In Fives, H., Gill, M. G. (Ed) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13-32). New York: Routledge.
- Spitzberg, B., Changnon, G. (2010). Conceptualizing Intercultural Competence. In Deardorff, D.K., *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52), Duke University.
- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: experimental evidence from primary school teachers, *Empir Econ*, 45: 523. <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>.
- Suárez-Orozco, M. M.-H. (2004). *Globalization : Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley: University of California Press.
- Surian, A. (2011). Lavorare con la diversità culturale a scuola. In Debetto, G., Gazerro, E., *Fare inte(g)razione tra enti locali, scuola e comunità* (pp. 95-105). Milano: FrancoAngeli.

- Surian, A. (2011). *Lavorare con la diversità culturale a scuola. Fare inte(g)razione tra enti locali, scuola e comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Surian, A. *Educazione interculturale e innovazione didattica*. Retrieved from http://www.icscastelfocognano.gov.it/joomla/attachments/article/79/per_fare_educazione_interculturale.pdf
- Susi, F. (2000). *Come si è stretto il mondo*. Roma: Armando Editore.
- Symeonidou, S., Phtiaka, H. (2006). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, Elsevier, 543–550.
- Tarozzi, M. (2004). Strategies of inclusion for social justice. Communication processes in a learning context from a multicultural perspective. *ENCYCLOPAIDEIA*, 9, pp. 129 – 149.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale: per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi, M. (2006). Il modello fantasma e la frustrazione degli insegnanti. In Tarozzi, M. (a cura di), *Il senso dell'intercultura* (125-159). Trento: IPRASE. Retrieved from http://try.iprase.tn.it/old/in05net/upload/doc/libri/U1011t3n643_Senso_intercultura.pdf
- Tatto, M.T., Coupland, D.B. (2003), Teacher Education and Theachers' Beliefs. Teoretical and Measurement Concerns. *Advance In Teacher Education*, Information Age Publishing, 123-182.
- Thompson, A. (1192). Teachers' beliefs and conceptions. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.127-146). New York, NY, Macmillan.
- Torraco, R. J. (2005) Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. In *Human Resource Development Review* Vol 4, Issue 3, pp. 356 – 367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Ullucci, K. (2007). The myths that blind: The role of beliefs in school change. *Journal of Educational Controversy*, 2 (1). Retrieved from <http://www.wce.wvu.edu/resources/CEP/eJournal/v002n001/a006.shtml>.

- UNHCR (2001). *Protezione dei Rifugiati: Guida al diritto internazionale del rifugiato*. Retrieved from <https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2016/01/7manualeparlamentari.pdf>.
- UNHCR (2011). *Proteggere i rifugiati*. Retrieved from https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2015/12/UNHCR_brochure2011web.pdf.
- Van Dijk (1985). *Handbook of Discourse Analysis (C3) 1985. (C.3.), Vol. 2*.
- Vardanega, A. (2008). *Analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*. Loreto: Simplicissimus.
- White, E. (2011). *Whiteness and teacher education*. Hoboken, NJ: Taylor & Francis.
- Williams, A., & Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.) (pp. 715-737). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zoletto, D.(2016). La prospettiva teorica postcoloniale alla prova dei banche di scuola italiana. *From the European South: A transdisciplinary journal of postcolonial humanities: archivi del futuro. Il post coloniale, l'Italia, il tempo a venire*, 1/2016, 43-49. Retrieved from https://issuu.com/fromtheEuropeansouth/docs/2016-1_from-the-european-south

12. Allegati

Allegato 1 interviste delle insegnanti che hanno preso parte alla ricerca nel suo insieme.

Intervista 3-51-B

I: Qual è il percorso che ti ha portato a diventare insegnante?

M: ho fatto per 14 anni un altro lavoro (organizzazione congressi), diplomata alle magistrali, era un sogno nel cassetto quello di lavorare con i bambini, ho vinto il concorso sia per la materna che per le elementari. Sono 8 anni che insegno qui.

I: Hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Eeeeeh...allora, io ho lavorato prima 2 anni a Camisano e lì non c'erano bambini stranieri, c'era un bambino spagnolo mi sembra che fosse, di una famiglia comunque che viveva qui da anni. Poi da quando sono arrivata qui direi di sì, anche se questo ciclo ultimo, adesso io ho due quarte: la sezione B ne ha un buon numero, insomma, sono 16 bambini e la metà più o meno sono stranieri; nell'altra sezione invece c'è...va beh c'è una bambina che è dell'est ma, cioè...non si nota neanche nel senso che è da anni, lei penso sia nata qui, parla perfettamente italiano; e una bambina africana, lei invece...insomma, l'inserimento è un pochino più difficile.

I: Tu hai notato una differenza, un cambiamento del lavoro dell'insegnante rispetto a quando non c'erano bambini stranieri in classe?

M: Allora, io non ho una grandissima esperienza perché, ripeto, sono entrata di ruolo nel 2005, quindi sono 11 anni. La differenza grande l'ho notata nel senso che io avendo lavorato in una scuola, diciamo, di campagna a Camisano, era una realtà molto più piccola e forse anche un po' più tranquilla, più protetta, e...anche il discorso delle famiglie, si conoscevano, sicuramente anche più facile. Qui è più...sicuramente...come dire?!...devi confrontarti con delle realtà che sono...non tanto per gli altri bambini, perché secondo me l'attività didattica comunque va avanti e non è un discorso di rallentamento, c'è sempre questa paura...è proprio un discorso proprio anche di benessere per loro, di inserimento, perché comunque sono bambini che alcuni vengono da famiglie anche abbastanza disagiate; poi alcuni son seguiti meno...c'è...son bambini che...i bambini che vengono qua vengono da famiglie che hanno effettivamente problemi economici e questa cosa la notiamo.

I: Ma in generale i bambini o i bambini stranieri?

M: I bambini stranieri.

I: Intendo vengono da famiglie con difficoltà i bambini in generale o i bambini...

M: I bambini stranieri. Cioè...poi qui è una realtà un po' varia, nel senso che qui abbiamo italiani...insomma, penso che sia la classe media, abbastanza...ehm...diciamo nella media. Qualche bambino magari ha un reddito...nel senso, vengono da famiglie un pochino più benestanti, però diciamo che dovrebbe essere una fascia media. I bambini stranieri sono tantissimi, infatti noi abbiamo...il nostro istituto dà i contributi, per esempio quando noi facciamo le gite, e normalmente sono per i bambini stranieri, se sono in difficoltà.

I: Ok, quindi diciamo una grande questione è il fatto che si tratta di una scuola di città e quindi rispetto a una scuola di campagna è meno tranquilla, l'ambiente è meno...

M: Sì, abbiamo delle realtà che sono sicuramente un pochino più complesse, più difficili, ecc ecc...

I: E il lavoro dell'insegnante rispetto sia al contesto che all'avere o non avere stranieri in classe cambia?

M: Eh...allora, io penso sempre che, secondo me, è una ricchezza avere delle realtà che sono diverse dalla nostra; poi noi abbiamo anche una certa sensibilità per questi aspetti, abbiamo appunto una commissione, si fanno dei progetti, ecc ecc...Ehm...il lavoro sicuramente è più complesso. Io ho una cosa...io, per esempio, insegno matematica e io noto che ci sono dei bambini stranieri che son più bravi dei bambini italiani, cioè noi abbiamo delle bambine che vengono dall'area pakistana che sono bravissime e che hanno alle spalle probabilmente dei genitori che danno molta importanza alla scuola e...sono bambine veramente brave che però

l'insegnante, cioè la collega di italiano, l'Antonella, lei deve tener conto di questo, nel senso che son bambine che comunque hanno delle difficoltà in italiano, non saranno mai alla pari con altri bambini, cioè...queste sono, diciamo, delle carenze che comunque avranno sempre. Eeeh...noi non è che facciamo delle...delle...perché poi penso che i bambini recuperano anche molto facilmente, cioè noi abbiamo avuto bambini che arrivano qua che sanno pochissimo, ovvio che poi...io sento di realtà...ma a me non è mai capitato, di bambini che ti arrivano magari in seconda/terza, vengono direttamente che ne so dal paese straniero, quindi non parlano una parola di italiano, quindi magari hanno anche problemi di comportamento...è lì che scombinano tutta la classe, ecco. E sicuramente, cioè io mi rendo conto, da quello che ho sentito anche dalle colleghe che hanno più esperienza di me, rispetto a una volta, le situazioni con le quali devi avere a che fare sono tanto più difficili. Abbiamo delle problematiche legate non solo ai bambini stranieri ma anche situazioni familiari difficili che sono, faticose, ecco, faticose, perché poi comunque tu dovresti portare avanti la programmazione della classe eeeh...ecco. Poi gli stranieri...allora...noi abbiamo molti...ci sono queste bambine che ti dicevo che sono bravissime, altri...noi abbiamo un bambino...non fanno i compiti, cioè non vengono seguiti a casa, perché magari hanno la mamma che è straniera perché tantissimi hanno...le mamme non vanno fuori dalla famiglia, non parlano italiano, quindi hanno difficoltà ad aiutare; i papà lavorano; alcuni probabilmente usano la scuola come...cioè bisogna anche vedere l'importanza che riescono a dare alla scuola, quindi abbiamo dei bambini che o non hanno il materiale o vengono a scuola senza aver fatto i compiti. Un bambino pakistano, abbiamo parlato col papà dicendogli che il bambino ha anche una bella testa, è un peccato, allora il papà ha capito...adesso, che poi...la mamma che prende, che va, che torna a casa, poi arriva il fratello, cioè abbiamo delle situazioni un po' complicate.

I: E questa diciamo che è una situazione che caratterizza i bambini stranieri, quindi ad essere seguiti a casa, nei compiti, a portare i compiti, il materiale...

M: Ci sono alcuni che sono costantemente senza compiti, e poi mandi a casa gli avvisi...neanche li guardano.

I: E secondo te la difficoltà è dovuta al fatto che magari i genitori lavorano e non conoscono l'italiano...

M: Sì e danno poca importanza alla scuola probabilmente...cioè dipende...può capitare anche tra gli italiani a volte, ma io mi rendo conto che poi alcuni hanno talmente tanti problemi che probabilmente la scuola del loro figlio è uno dei meno importanti.

I: Ok. Ti chiedo tre parole positive e tre parole negative per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale.

M: Oddio. Tre parole positive? Allora...ricchezza, [BREVE PAUSA] varietà, [PAUSA] ehm...e cambiamento. [PAUSA]

I: In negativo o meno positive, diciamo...

M: Beh...difficoltà, [BREVE PAUSA] povertà, [PAUSA LUNGA] ehm...aspetta...forse mi viene in mente, devo pensarci un attimo...e mancanza di comunicazione, difficoltà di comunicazione.

I: Allora, anche prima abbiamo parlato della ricchezza, nel senso che avere questi bambini in classe...si tratta di una ricchezza. Come si fa a valorizzarla? Nel senso...

M: Beh...noi abbiamo fatto...perché poi avevamo in questo istituto, non so se te l'avevano detto, una settimana dell'intercultura che poi si è trasformata nella settimana dei saperi. Diciamo che abbiamo proiettato dei film...abbiamo...un anno abbiamo chiamato le mamme, i genitori che parlassero delle loro tradizioni, dei giochi che facevano...è venuta una mamma dell'America Latina, non mi ricordo...che aveva parlato di un gioco che era tutta una tombola che era caratteristica del suo paese di origine; è venuta una mamma in terza a fare quello del deserto, ehm...si un po'...appunto coinvolgere le famiglie; un anno sono venute...avevano fatto una danza popolare molto bella, quindi un po' coinvolgere le famiglie e far conoscere, insomma, le loro abitudini, la loro cultura. Poi avevamo fatto una volta, forse di matematica, i numeri o delle parole che si potevano tradurre nelle varie lingue, quindi italiano, rumeno, africano, nelle varie lingue dei paesi di origine dei bambini stranieri...

I: A livello di plesso, di istituto o di classe?

M: L'ho fatto questa settimana...facciamo delle giornate dell'intercultura a livello di istituto, poi normalmente non è che riusciamo più di tanto. Abbiamo fatto anche dei film, avevamo fatto il chircù e la strega, anche dei libri con l'insegnante di italiano e altrimenti...sono cose anche spontanee...anche perché noi abbiamo per esempio due bambine, mi pare siano entrambe pakistane, molto timide, sono bravissime, son due bambine in matematica...insomma vedi che sono...ti colpiscono, perché nonostante le difficoltà della lingua sono veramente migliori di tanti italiani. Ehm...e allora sai, cerchi di valorizzare, di farle intervenire di chiedere "Ma voi...come fate...?", ecco, sono nella quotidianità, diciamo che...in questo modo.

I: La prossima domanda sarebbe proprio, chiedendoti di risalire nel tempo rispetto alla tua carriera di insegnante, di raccontarmi una di queste attività che magari mi hai anche detto...o un'altra, in cui quest'attività o questo progetto dal punto di vista interculturale è particolarmente riuscito. Cioè, una volta in cui hai ritenuto che effettivamente si trattasse di un buon lavoro.

M: Allora, se mi viene in mente questa cosa che abbiamo fatto col ciclo precedente con questa mamma...oh non mi ricordo di dove fosse...venezuelana, argentina...lei ha portato appunto un gioco di società ed erano...guarda tipo una tombola poteva essere. Hanno giocato i bambini e lei ha spiegato il gioco; poi aveva portato una cartina geografica e aveva fatto vedere appunto dove si trovasse il suo paese di origine; poi aveva fatto delle bandierine, adesso non ricordo perché son passati un po' di anni...era stata una mamma molto collaborativa, le aveva regalate ai bambini; poi aveva portato anche dei biscotti, cioè i bambini erano stati molto interessati, poi il suo bambino ovviamente si era sentito valorizzato, insomma è stato bello perché poi son bambini che alle volte fanno anche fatica un po' a emergere, era un bambino molto bravo, in matematica era bravissimo. Ehm...ecco, questo poteva essere una cosa riuscita bene, per esempio.

I: Ok. Ed era stata un'attività all'interno di un percorso?

M: Era sempre all'interno di questa settimana dell'intercultura che si faceva qualche anno fa, che è stata poi trasformata nella settimana dei saperi, ehm...

I: Ok. E aspetta...posso chiederti...la trasformazione della settimana dell'intercultura nella settimana dei saperi...

M: Perché era...probabilmente anche tanto impegnativa, perché era poi concentrata su un argomento solo, perché comunque l'intercultura la facciamo anche un po' tutti i giorni e perché...per dare un po' di spazio ad altre attività, quindi intercultura, ma anche scienze, italiano, cioè di fare un qualcosa... Noi facciamo tantissimi progetti, anche troppi, e quindi probabilmente era anche un po' per concentrare, perché poi c'era la settimana delle scienze, poi c'era la settimana...cioè...diventava poi estremamente...quindi si è voluto concentrare in un'unica settimana tutta una serie di attività che facevamo e che erano appunto molto impegnative.

I: E come si svolge? Cioè ci sono dei laboratori? Così per farmi un'idea...

M: Ah di solito...l'anno scorso...per esempio quest'anno...non mi ricordo più cosa abbiamo fatto quest'anno. Va beh...l'anno scorso avevamo i...tante volte noi coinvolgiamo i genitori, ehm...e si sfruttano quelle che sono un po' le risorse dei genitori, per cui l'anno scorso erano venuti due...come si chiamano?...va beh marini, e avevano fatto degli acquari con dei pesci raccolti in laguna e avevano trovato...

I: Ah dei biologi?

M: Sì, biologi marini. E abbiamo tenuto nella biblioteca questi due acquari e a turno i bambini erano stati a visitarlo, c'erano quelli che facevano un po' da guida, avevano spiegato varie cose; poi c'è stata un'attività con delle fotocopie inerente a quello. Per esempio, quest'anno io ho un genitore che è ingegnere ambientale, una roba del genere, e siccome in scienze puntiamo molto sulla salvaguardia dell'ambiente, sul risparmio energetico, ha proposto...ha tenuto da noi in aula LIM, ha proiettato un video sulle varie forme di energia e questa cosa qua. Insomma, fondamentalmente questo. Poi, noi appunto di cose ne facciamo tante...facciamo anche un progetto di lettura; la mia collega fa...lo chiama flash mob, cioè andiamo in piazza qui, si mettono i bambini e ognuno legge qualcosa di un libro. No beh...facciamo delle cose belle...quest'anno poi ci siamo date alla pazzia gioia...per l'anno prossimo per le quinte...dobbiamo un attimo rallentare [RISATINA] a un certo punto non siamo più riuscite...cioè abbiamo fatto talmente tanta roba che... Poi abbiamo fatto quest'anno una cosa bellissima: la collega di storia...parlavano dell'India, delle civiltà passate, noi abbiamo fatto un progetto yoga, sono venuti degli educatori del centro ANFAS che segue persone diversamente abili e loro fanno yoga tutte le settimane, per cui sono venuti da noi, hanno fatto due lezioni e due lezioni, noi abbiamo due classi, due quarte, e hanno raccontato una storia entrambe le volte con degli animali e poi facevano le posizioni dello yoga e c'erano i ragazzi disabili che facevano...e da lì poi la mia collega...parlavano delle civiltà antiche dell'India e c'erano ste due bambine pakistane che erano bellissime e anche...boh...non so se siano naturalmente portate, e quindi diciamo è stato anche quello un modo per fare entrare qualcosa di diverso a scuola.

I: Se invece ci spostiamo dall'altra parte e pensiamo a una situazione non dico negativa ma di difficoltà, ti viene in mente una situazione, un'occasione, un progetto anche che nonostante tutto, quindi nonostante gli sforzi, l'impegno non è andata bene?

M: Boh, non so...noi abbiamo avuto...non so se sia...un bambino adottato, un bambino che veniva dall'Etiopia e che praticamente, arrivato qui, lo hanno iscritto subito a scuola, però non so se possa essere...perché...è stata un'esperienza non dico fallimentare...questo bambino ha frequentato da noi un anno ed era un bambino strapieno di problemi di comportamento, perché poi era un bambino che era stato inserito in prima ma era un bambino più grande sicuramente, erano arrivati qua due fratellini, tra l'altro i genitori erano una coppia di amici miei, lui soprattutto, quindi è stata una situazione abbastanza spiacevole. Il bambino era molto violento, molto. Era un bambino anche grande fisicamente, anche forte, per cui ha fatto male a me, ha fatto male a un'operatrice...sono state fatte varie cose, fatti vari tentativi per cercare di, da un certo punto di vista, di farlo star meglio ma anche di limitare i danni perché era proprio da guardare a vista, pericolosissimo. Alla fine i genitori lo hanno portato via a fine anno e hanno anche...va beh adesso, sono delle cose riservate...insomma, hanno intrapreso un percorso contro la scuola perché non hanno

accettato un certo tipo di misure che sono state prese anche cercando di tutelare questo bambino che arrivava a fine mattinata che era totalmente fuori.

I: Ma perché non era abituato a un ambiente scolastico o...?

M: Lui veniva da una realtà di violenza incredibile, era un bambino vissuto per le strade di Addis Abeba quindi aveva visto di tutto e di più, quindi è arrivato qui ed era molto arrabbiato e poi un bambino che risolveva i conflitti con la violenza e quindi è stata una cosa terribile, un'esperienza bruttissima. Poi altre cose...noi abbiamo dei bambini...delle situazioni con cui riusciamo comunque a far fronte. Mi viene in mente sto bambino del quale abbiamo parlato, non questo ma un altro, il bambino pakistano che abbiamo, che non faceva niente, c'è...lui arrivava...e perdeva poi, perché al di là del non fare i compiti, i compiti ti servono per stare al passo, e questo proprio...alla fine abbiamo mandato a chiamare il papà e gli abbiamo detto "Guardi che lo bocciamo sto bambino...". Ovviamente lui si è reso conto e il bambino sta faticosamente recuperando, ecco, perché è arrivato il fratello...perché questi qua han delle famiglie, c'è...hanno figli che vanno dai 25 agli 0 anni, fanno figli di continuo...E' arrivato questo fratello grande che lo segue, quindi si vede che sto bambino, non facilmente, ma insomma riesce in qualche modo...

I: E questi sono aspetti che riguardano una cultura in particolare, cioè provenienze particolari come dicevi di questi bambini pakistani...cioè legati ad aspetti culturali?

M: Sì sì, ho capito...[BREVE PAUSA]

I: ...perché ad esempio come dicevi "Mah...dipende...alcuni ci tengono, altri non ci tengono..." è relativo alla cultura di provenienza o ad altri aspetti? Secondo te, naturalmente...

M: Secondo me un po' alla cultura. Io vedo, per esempio, questa bambina africana e sento anche di altri casi in cui...cioè questa bambina viene a scuola... Però a me non piace molto generalizzare. Io penso che, ed è anche una questione economica, io ad esempio vedo dei bambini dell'est che sono preparati...c'è...ha già frequentato la scuola lì, eh...è un bambino...c'è...a parte la forma di rispetto che forse lì è anche troppo perché li menano, però...entravamo in classe e lui si alzava in piedi ogni volta, hanno un atteggiamento nei confronti degli adulti che è completamente diverso. Sono bambini che spesso non hanno difficoltà i bambini dell'est. Io vedo questa bambina africana che è...non mi ricordo più da dove, e ne ho sentiti anche di altri, ne avrò visti anche alla materna...c'è...questi non hanno materiale...Io mi ricordo alla scuola materna, siccome era previsto un corredo di cambi, loro non avevano mai niente. E sta bambina, anche qua, che però è una bambina che penso sia anche dotata, ma non ci siamo. Magari in italiano riesce anche abbastanza a recuperare, è una bambina che è un peccato perché ha una bella testa, ma in matematica è un disastro, poi non fa i compiti, perde i quaderni...una cosa disastrosa. Invece, vedi i bambini pakistani che c'è quello che... e ste due bambine che sono sempre ordinatissime, hanno...insomma... e hanno alle spalle anche...perché poi abbiamo avuto anche genitori che le sostengono molto.

I: Sì, probabilmente dipende anche dall'investimento che...

M: Anche se sono bambine, quindi uno dice è la femmina, e invece ci tengono tantissimo. Però per esempio una delle due bambine aveva la mamma che era laureata in...c'è...vengono da famiglie che hanno anche studiato, quindi...famiglie di un livello culturale più alto.

I: Ok. Quali sono, secondo te, le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M: Ehm...beh intanto la lingua se appunto non è abituato. Eeeh...io penso che da un certo punto di vista loro si sentano...fanno fatica probabilmente, dipende anche dall'ambiente, perché noi abbiamo dei bambini che sono inseriti perfettamente e forme di razzismo, a parte qualche caso, non ce ne sono. Io dico sempre che secondo me i bambini neanche si accorgono se uno ha la pelle di un altro colore. Poi...io ho un bambino che frequenta mio figlio, è un bambino ancora piccolo, frequenta la primaria alla Morante, io...non siamo assolutamente una famiglia razzista, e lui una volta ha detto "Non voglio alla mia festa le bambine con la pelle scura perché puzzano e...", e io ho detto "Ma Riccardo...". Però effettivamente cioè lui ha identificato che le bambine...inteso questa bambina africana è sporca, cioè a volte faccio fatica io ad andarle vicino! C'è...si fa fatica anche lì, sono anche degli stereotipi, sì, ma sono anche delle cose effettivamente...hanno un odore diverso, per dire...c'è...arrivano...poi magari alcuni stanno anche crescendo, per cui... Noi facciamo di tutto, ma non solo rispetto alle diversità di...in generale i bambini devono essere abituati sempre al rispetto delle differenze, che sono differenze di tutti i tipi e non è facile. Noi vediamo...cioè noi abbiamo fatto questa...la mia collega è stata più brava, l'avevo fatta anch'io, questa cassetta dove i bambini possono mettere dentro dei pensieri rispetto a quello che succede in classe perché siamo venuti a sapere che ci sono dei bambini che..."E tu non capisci niente!", "E tu puzzi...". C'è stato un bambino che, e sono rimasta anche abbastanza stupita perché ha una famiglia...brava insomma, che ha trattato male questa bambina di colore e quindi le difficoltà sono anche queste. Poi probabilmente anche il loro disagio economico, il fatto che arrivano a scuola che a un certo punto hanno delle robe in condizioni...non hanno il quaderno, il diario...un po' penso siano quelle le difficoltà. Poi tante sono un po' delle cose...io insomma vedo questa bambina del Pakistan, Indonesia...fanno abbastanza...cioè

non si integrano fuori dalla scuola, non frequentano bambini italiani, cioè loro escono da qui e vedono solo bambini come loro. Mentre magari quelli dell'est io vedo che sono già più integrati.

I: Ok, d'accordo. E le difficoltà delle famiglie nel seguire i loro bambini a scuola quali sono, secondo te?

M: Eh, penso che sia la lingua. Perché io vedo che...io posso parlare sia come maestra che come mamma. Ieri pensavo, facendogli fare i compiti, se un genitore straniero non conosce la lingua è in grosse difficoltà. Perché...prima va beh, però poi quando iniziano ad andare avanti... Poi al di là delle difficoltà economiche, un po' anche...forse... Noi a livello di istituto, non so se sai, ha organizzato un corso di lingua italiana per le mamme straniere gratuito. Da noi non ha aderito nessuno in questa scuola. Hanno raccolto molte adesioni, una trentina, perché poi lo hanno organizzato a Torre. Noi abbiamo anche tanti stranieri in prima e in seconda, perché sono molto chiuse come comunità, non hanno proprio... Le mamme non parlano italiano.

I: E nonostante ci sia stato questo, immagino il pomeriggio, la sera...

M: No, la mattina perché sono mamme che non lavorano. Non hanno voluto. Noi abbiamo per esempio una mamma di una di queste bambine brave, lei non sa...cioè sono da anni ormai in Italia, lei non parla italiano, viene sempre qua con una ragazzina che è cugina/amica e che fa da interprete ai colloqui. Quindi sono...molte sono comunità, queste qui asiatiche, che fanno molta fatica a integrarsi, tante mamme non lavorano e quindi sono praticamente chiuse in casa.

I: Però mi stupisce il fatto che vengano magari ai colloqui senza...non parlano...

M: Perché probabilmente comunque per loro è importante la scuola, però questa mamma qui non parla assolutamente italiano, non hanno forse l'occasione, non...

I: Però insomma...è stata fornita l'occasione e non è stata...

M: Poi magari hanno difficoltà a muoversi, perché appunto non era organizzato qui ma era organizzato a Torre. Però, sai, è tanto difficile. Infatti io dico sempre che il confronto tra culture diverse è proprio difficile. Perché io vedo...noi facciamo dei corsi di facilitazione linguistica al pomeriggio e certi neanche vengono, tu li fai, li inviti, li iscrivi, dici dalle ore alle ore...non vengono, stanno a casa, piove fuori...c'è, gli dai la possibilità di...ma non sempre la sfruttano. Io penso che sia tanto difficile confrontarsi. Poi c'è chi riesce a vedere al di là e chi dice "Questi qua son tutti...", delle forme di razzismo che, non dico che io le capisco, però mi rendo conto che dal di fuori non è facile. Non è facile.

I: E le reali difficoltà di un insegnante che ha una situazione multiculturale in classe?

M: Allora, a noi non sono mai arrivati casi di bambini più avanti che io mi ricordi. I bambini che sono arrivati noi li abbiamo avuti dalla prima. Ehm...si sto pensando. Delle difficoltà ci sono se i bambini arrivano dopo, ma quelle sono legate a...c'è, per esempio adesso è arrivato un mese fa un bambino, penso sia straniero, che è stato tolto alla famiglia, poi è stato messo in comunità, ma questo è un bambino che non c'entra niente con le culture, lì è un disagio che lui ha...infatti gli hanno mandato l'OSS, sai l'operatore, perché è un bambino che non... Però, qualsiasi inserimento nel corso d'anno di bambini che hanno situazioni particolari dà problemi. Io penso che a questa età... Io penso che le difficoltà ci siano, perché ho una sorella che insegna alle superiori, quando i ragazzi sono più grandi, che allora lì... Qui io vedo che...Noi abbiamo avuto una bambina cinese un anno, che purtroppo è andata via, era bravissima e lei si è subito inserita, cioè secondo me se i bambini sono piccoli e se trovano una realtà, ovviamente, accogliente, io non trovo che ci siano grosse difficoltà. Poi magari è un mio pensiero, eh. E forse le difficoltà le ha più la mia collega di italiano per quanto riguarda la didattica. Per quanto riguarda la vita scolastica non...

I: Quindi rispetto al clima in classe, questi aspetti relazionali?

M: No, io non trovo...anzi, ripeto, secondo me è bello che ci sia la possibilità di...così, di confrontarsi con delle diversità. Come ci sono le diversità perché abbiamo il bambino disabile, o...c'è...ne abbiamo sempre parlato. Perché poi abbiamo chiamato, è venuta la nostra psicopedagoga perché abbiamo anche dei bambini col PDP e abbiamo bambini con problemi di dislessia e abbiamo affrontato il problema della diversità sotto tanti punti di vista e il bambino straniero è un aspetto dei tanti. Comunque è giusto...cioè lo puoi paragonare...come dire? Tu puoi rispettare il bambino che per leggere ha bisogno del computer, il bambino che parla un'altra lingua o il bambino che in palestra non sa tirare i canestri. Quindi è venuta anche la nostra psicopedagoga e ha parlato di tutte queste robe qua...

I: Con gli insegnanti o con i bambini?

M: Con i bambini. Ha fatto una lezione in A e una in B, molto bella, ha parlato delle differenze, dei gusti...come dire? A te piace il ghiacciolo alla coca cola, a me piace al limone...è anche bello che ci siano dei gusti, che noia sarebbe se fossimo tutti uguali. È comunque un aspetto che noi cerchiamo di mettere non dico tutti i giorni ma quasi...l'accettazione delle differenze.

I: E quindi gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola quali individueresti come principali?

M: Beh allora, noi come motto del nostro istituto è innanzitutto stare bene a scuola, quindi abbiamo proprio questo slogan in tutto l'istituto, quindi diciamo che molte delle attività che noi facciamo hanno proprio questo scopo qui e quindi è primaria, al di là di...e poi quindi io penso che sia quello lo scopo primario: che i bambini imparano con serenità, perché poi si sa che se non c'è serenità non si apprende neanche così facilmente, dare ai bambini a seconda delle esigenze la possibilità di imparare, ecc ecc... Quindi, penso che sia quello lo scopo principale. Io penso che sia una realtà la nostra dove si lavora bene da un punto di vista...Facciamo il coro della scuola, la festa dello sport, abbiamo partecipato adesso a un concorso di questi giochi...abbiamo fatto dei giochi meccanici, per dare la possibilità ai bambini non solo di... Dopo, è vero che ti portano un po' fuori da quello che è lo spazio didattico e fai fatica poi, però dopo in quinta cercheremo di recuperare il tempo perso, però anche il fatto di dare le opportunità a tutti i bambini, anche a quelli che hanno difficoltà coi codici abituali, di poter venir fuori, di mettere in gioco le loro capacità, anche a quelli che non sono sempre dotati in matematica o in italiano, ma magari son più creativi o che ne so...più bravi a disegnare...queste cose qua. Cioè mettere un po' in risalto gli aspetti positivi che hanno tutti, anche quelli che apparentemente sono meno dotati.

I: D'accordo. Dopo la domanda riguardante gli obiettivi c'era quella riguardante le attività, quindi forse in parte hai già risposto, ma hai piacere di aggiungere qualcosa? Quali sono le attività che funzionano per realizzare questo star bene a scuola?

M: Eh...noi abbiamo fatto anche quest'anno un progetto...abbiamo fatto tante cose: lo yoga; la mia collega che fa storia e geografia ed è molto tecnologica...hanno partecipato a un progetto che si chiama [?], non so se sai che cos'è...di programmazione, te lo spiego in soldoni perché anch'io... ; poi quest'anno abbiamo usato i tablet, ci son stati dati...c'è...si chiama "snappet" ed è una cosa olandese: praticamente tu usi il tablet in classe per fare degli esercizi di tutte le discipline, che sono tarati dalla prima alla quinta e poi ci sono anche per le medie, e poi ci son stati bambini che hanno anche avuto la possibilità di lavorare, lo facciamo tutti i giorni in maniera abbastanza usuale, quindi fanno degli esercizi e si esercitano sul tablet...un po'... Poi non voglio esagerare perché a me non piacciono più di tanto, però i bambini son stati contenti. Poi abbiamo fatto il progetto dello yoga...cioè abbiamo tante attività...li abbiamo portati a vedere il concerto al Pollini; abbiamo fatto un po' di teatro...insomma tante attività.

I: Ok, tante iniziative che funzionano per star bene a scuola...

M: Esatto.

I: Ok. E che cosa serve, secondo te, agli insegnanti per realizzare un buon lavoro interculturale a scuola?

M: Eh...che cosa serve?! Ehm...oddio mi fai una domanda... Per esempio noi abbiamo degli insegnanti che stanno facendo un corso di facilitazione, facciamo tutti gli anni un corso di facilitazione linguistica anche se il comune ha tagliato un sacco di fondi. Abbiamo dei gruppetti di bambini che vengono il pomeriggio e so che loro utilizzano molto un sito del nostro istituto nel quale ci sono vari materiali, esercizi e robe del genere, ecc ecc... che appunto hanno lo scopo di favorire l'educazione interculturale. Noi nella quotidianità per adesso non li abbiamo mai utilizzati perché non ne abbiamo mai sentito l'esigenza. Ogni tanto noi abbiamo facilitato per esempio questo bambino pakistano che ha avuto per un anno il PDP, quindi i testi venivano semplificati, quindi usando sempre la lingua italiana, non abbiamo mai usato lingue... Fondamentalmente questo. Poi io penso che sia fondamentale avere un'apertura...se tu come insegnante parti con un atteggiamento di chiusura nei confronti di questo è una cosa che poi trasmetti anche ai bambini e quindi...ecco. La curiosità...penso siano risorse personali. Poi come strumenti appunto questi libri, siti, noi usiamo anche la LIM, quindi la possibilità di lavorare con vari tipi di linguaggi: quindi vai dal computer, le immagini, i disegni... Poi noi usiamo molto anche le mappe concettuali per fissare dei concetti chiave per i bambini...sia per i bambini in generale perché fa parte del metodo di studio, ma anche per i bambini che hanno difficoltà con la lingua.

I: Ok, d'accordo. Siamo arrivate alla fine. Ti chiederei un'opinione che però riguarda i recenti fatti di cronaca e mi riferisco al Brennero, oppure alla rotta Balcanica, o agli sbarchi che nei giorni scorsi sono ricominciati. Qual è la tua opinione in merito?

M: O signore...allora, io penso che sia un problema molto...difficile da risolvere, nel senso che io sono a favore dell'accoglienza, nel senso che penso che molti...perché poi io sono una che ha molte conoscenze, molti amici e mi...anche rispetto a quello che sento, tipo l'altra sera parlavo con delle amiche che sono anche persone...parlavano della caserma prandina, quella che c'è di questi qua di colore che girano per le strade col telefonino...c'è...ovviamente salta all'occhio chi commette dei reati, chi non fa niente dalla mattina alla sera, chi viene qua per delinquere, quando dietro ci sono delle situazioni...cioè questi fuggono da guerre, da situazioni in cui non hai la libertà, cioè ti torturano ecc ecc... Per cui, io penso sia nostro dovere accoglierli anche perché noi abbiamo comunque in passato una storia di migrazione. E io dico sempre che noi siamo...che molto spesso noi siamo...siamo italiani, siamo anche fortunati, non è una questione perché ce lo siamo meritati, ma stiamo bene perché abbiamo avuto la fortuna di nascere in un paese ricco. Io penso che sia un po' un prezzo...che sia giusto anche aiutare delle persone che hanno avuto la sfortuna di capitare, di nascere...perché i siriani erano come noi, cioè gente che faceva una vita normale, c'era turismo e adesso vivono una situazione...quindi io penso sia doveroso. Certo è che anche noi non abbiamo...io penso che dovrebbe essere un problema risolto a livello europeo se non a livello mondiale, e che forse anche capire le motivazioni per cui in Africa questi sono ridotti alla fame...forse si sarebbe dovuto incentivare una forma di progresso, di agricoltura...cioè di aiutarli, sì, è vero aiutarli a casa loro

probabilmente dandogli una mano. Certo è che secondo me la chiusura delle barriere non è quella la soluzione, assolutamente no. Sono molto contraria. Poi io non sono in grado di risolvere il problema, come italiani ovviamente non siamo in grado di risolvere da soli il problema, però è una cosa che non si può nascondere, chiudi, basta ed è finita.

I: D'accordo. Io avrei finito le domande. C'è qualcosa che vuoi aggiungere, che non ti ho chiesto e pensi sia importante che compaia in una ricerca di didattica interculturale nelle scuole primarie?

M: Eeh...ti dico, io penso che è l'integrazione dei bambini e delle famiglie il problema principale. Io vedo, e un po' mi dispiace, il fatto che queste famiglie, ma anche per volontà loro, continuano a vivere alcune molto isolate, cioè ci son bambini che non hanno la possibilità e sarebbe molto bello favorire delle occasioni anche di confronto, anche al di fuori della scuola. Poi purtroppo, secondo me, da questo punto di vista la situazione sta peggiorando, nel senso che tutta questa diffidenza che c'è non favorisce di certo un clima. Anche se...beh io non ho sempre il tempo di leggere un giornale...però ho visto che ci sono realtà in cui gli immigrati sono arrivati anche da tempo sono state positive, cioè di persone che si sono integrate, hanno iniziato a lavorare...No, menomale che ci sono gli stranieri, perché se no io non avrei neanche un posto di lavoro. Quello è importante...ci sono anche stranieri che contribuiscono al benessere dell'Italia, lavorano, quindi creano reddito e forse la gente non lo sa, ci sono proprio delle forme di ignoranza...perché poi è molto facile esprimere dei giudizi così, istintivamente.

I: Sì. Se dovessi pensare in generale a una famiglia di persone che si trasferisce in Italia, quindi di persone migranti che si trasferiscono, a una famiglia, quindi i bambini vanno a scuola, i genitori almeno uno dei due lavora...

M: Per me...come sono in tanti a Londra, che poi va beh anche lì son stati formati i ghetti perché anche quella è una cosa bruttissima che si formino dei quartieri in cui vivono essenzialmente degli stranieri, però per me non ci sarebbero problemi se fossero... Dopo, io penso che abbia inciso molto anche la crisi economica, cioè il fatto che qui da noi c'è gente che ha perso il lavoro e quindi questa cosa ha accresciuto di molto l'ostilità nei confronti di questa gente, della serie "mi portano via il lavoro". Di fatto poi, non è così vero, accade molto spesso che questi fanno anche lavori umili.

Intervista 5-43-A

I.: Qual è il percorso che ti ha portata a diventare insegnante?

M: E' un po' particolare. Ho fatto le magistrali, mi sono laureata in filosofia e poi ho pensato di insegnare. Dalla prima esperienza è iniziato il mio amore per la scuola primaria. Questo è il mio 14esimo anno.

I: E' tanto che insegni in questo istituto comprensivo?

M: Allora, in questo istituto comprensivo...allora io sono un'insegnante non di ruolo. In questo istituto comprensivo io ho insegnato 8 anni fa e ci sono ritornata dopo 8 anni.

I: Ok. Quindi anche il fatto di avere avuto modo di vedere, immagino, diverse realtà, mi porta a farti la prossima domanda. Hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Allora, ho lavorato principalmente in due grandi zone di Padova, una di queste è l'Arcella. In tutti questi anni ho sempre incontrato delle classi multiculturali, anche, appunto, l'Arcella con un elevato numero di studenti anche di seconda generazione, quindi magari sono nati qui, però comunque che avevano delle radici importanti di altri paesi, con i loro genitori che magari vivono qui e che non sanno bene l'italiano, quindi addirittura delle realtà dove sono i figli che fanno da ponte proprio per l'integrazione anche dei genitori.

I: Quanti bambini stranieri ci sono nella tua classe o nelle tue classi?

M: Allora, io direi anche un 40%. In alcune zone...perché se ti parlo di questo istituto, penso che in tutte le classi ci sia un buon 30%, che poi non vuol dire che arrivano in corso d'anno, molti sono di seconda generazione. In alcune zone di Padova, tipo l'Arcella, anche il 70% facendo un po' di numeri...

I: Ok. Allora...ti chiedo tre parole positive e tre parole in negativo per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale.

M: [PAUSA LUNGA] ...colorata, [PAUSA] profonda e libera. [PAUSA] Ostilità del contesto, [PAUSA], difficoltà nel creare un buon clima della classe, [PAUSA LUNGA], difficoltà a valorizzare la diversità.

I: Ti chiedo di sceglierne una positiva e una positiva e spiegare perché.

M: Parto da quella negativa: la difficoltà a valorizzare le differenze, che poi sono legate anche al contesto la maggior parte delle volte. Si fa fatica a comunicare che il gruppo classe è un gruppo bello proprio perché eterogeneo, quindi al di là delle provenienze e si fa fatica a comunicarlo alle famiglie, invece, autoctone, che spesso...come dire?!...creano un clima di diffidenza intorno a quella classe. Questo si vede proprio anche all'inizio quando si formano le classi prime, per esempio. I genitori sono molto ansiosi, molto preoccupati..."Ma mio figlio imparerà mai l'italiano?". Poi invece...

I: "Mio figlio imparerà mai l'italiano" riguarda i genitori dei bambini autoctoni quindi...

M: Esattamente. "Imparerà mai l'italiano corretto?" [RISATINA]

I: D'accordo...e la risposta qual è?

M: Allora...come dire?! La risposta, a mio avviso, dovrebbe essere sempre molto chiara e trasparente da parte dell'insegnante, nel senso che...certo, non solo imparerà bene l'italiano, ma lo imparerà insieme a dei compagni scoprendo anche delle cose che non avrebbe mai scoperto se la lingua italiana fosse solo un veicolo di comunicazione tra tutti...uguali, che sanno tutti le stesse parole. E quindi che c'è in più anche un arricchimento sulla riflessione linguistica, perché a volte i bambini...non so, dei paesi dell'est, fanno delle riflessioni, ti fanno fare delle riflessioni sulla grammatica paragonandola al loro registro linguistico, anche a quello che hanno a casa, e questo arricchisce ancora di più, facciamo il caso, la lezione di italiano. Poi ci sono, non so, le competenze logico-matematiche. Ci sono dei ragazzi dei paesi dell'est, piuttosto che cinesi, che hanno delle competenze superiori alle nostre, vuoi per un percorso...e anche questo arricchisce il programma della classe. Non sempre, non so per quale motivo, o per scelte o per paure di fare o dire cose, non sempre le insegnanti sono molto chiare all'inizio dell'anno su questo aspetto. Quando non è così, spesso nel corso d'anno ci sono dei problemi che emergono quasi sicuramente.

I: Ad esempio? Che problemi?

M: Beh...famiglie che vengono a colloquio..."Mio figlio non deve star seduto vicino a quel bambino, perché..."

I: Addirittura?!

M: Eeeeh sì. Da così e anche peggio. Sì, a volte sì. C'è un mondo conflittuale e il conflitto nasce dal nulla. E quindi il dovere dell'insegnante, in gruppo e in équipe, è proprio quello di...come dire?!, proteggere la grande classe da tutti i conflitti che non c'entrano niente con i bambini, nè col loro stare insieme a scuola. Non è sempre facilissimo.

I: Ok...e questa era la difficoltà a valorizzare le differenze. Tra quelle positive quale sceglieresti tra le tre?

M: Sono un po' collegate...ehm... Partirei con "colorata" che vuol dire anche profonda e libera, perché l'esperienza nella classi multiculturali...ehm...come dire?! Imprescindibilmente sono delle esperienze appunto colorate. Il sapere dimette i suoi panni di apprendimento standardizzato e improvvisamente viene dato alla classe...che ogni bambino riesce a colorare a suo modo, riesce a portare la sua esperienza e quindi ad aggiungere un valore, a liberare quell'informazione dal..."è" con l'accento "e" senza accento, ma diventa qualcosa di significativo e quindi profondo. Molto spesso queste classi più riescono ad esprimere i loro colori, le loro diversità e quindi le loro identità in qualche modo, e più la lezione stessa diventa ricca, arricchita, quindi libera anche di spaziare ovunque, perché a volte con alcuni interventi, anche se stai spiegando il testo argomentativo in italiano e sei in una classe quinta improvvisamente viene fuori la lezione di scienze, perché magari un bambino fa un'osservazione su qualcosa che gli interessa. Quindi, tutto viene arricchito e liberato. Questa destrutturazione della lezione, secondo me, è un grande valore aggiunto delle classi multiculturali.

I: Certo. E secondo me la prossima domanda si ricollega a questo che hai appena detto, perché ti chiedo di pensare a una situazione, un'attività o un progetto che ritieni particolarmente riuscito per quanto riguarda la comunicazione interculturale.

M: [BREVE PAUSA] Allora, ce ne sono state altre, perché essendo un'insegnante non di ruolo e affrontando ogni anno una classe diversa, un posto diverso, un istituto diverso, a volte, questo mi permette di vedere varie realtà ma anche diventa una mia necessità per fare lezione trovare subito qualcosa che mi unisca al gruppo, cioè che mi formi la classe. E devo dire che un grande contenitore può essere di italiano, italiano inteso come letteratura. La cosa che utilizzo di più è la didattica narrativa: questo mi interessa tantissimo a livello personale, di ricerca, e anche poi lo propongo sempre agli studenti. Quindi, gli albi illustrati li utilizzo molto, ma anche fiabe, favole...così, che poi vengono analizzate e trasformate a seconda dell'esigenza del momento. Diciamo che questo incipit narrativo permette due cose: permette a tutti i bambini di poter dire la propria idea, la propria impressione, anche solo dire "Io l'ho già visto quel film", perché molto spesso per i bambini anche una storia, come non so, Peter Pan...dal film piuttosto che dal libro; però in qualche modo gli si dà la possibilità di dire che loro ci sono, anche chi dice "Io non ho mai visto il film, però io so..."...ci sono. L'universalità del racconto di alcune storie permette a tutti i bambini di ritrovarsi su un'unica linea di partenza.

Questo aiuta molto l'insegnante, lo affermo in maniera molto rigorosa, anche quando ho insegnato altre materie questa modalità mi è servita moltissimo.

I: Ti viene in mente un racconto in particolare che ti ha colpita...la modalità com'è andata...?

M: Allora, ci sono delle storie che io utilizzo in maniera proprio metodica. C'è per esempio una bellissima storia, tra l'altro con un finale aperto, si chiama "In una notte di temporale", è stata pubblicata una quindicina di anni fa, in Giappone è molto famosa, viene utilizzata anche in teatro e nelle scuole per bambini, e io spesso, da qualche parte, all'inizio dell'anno o in mezzo, riesco ad agganciare la classe su questa tematica. Praticamente la storia è molto semplice: ci sono un bruco e una capretta che si incontrano al buio, quindi nessuno dei due vede l'altro. Questo ti permette di comunicare in maniera anche amichevole perché è in una notte di temporale, quindi in una situazione difficile si incontrano e si danno appuntamento al giorno dopo. Spesso chiedo ai ragazzi "Cosa succederà il giorno dopo?", quindi... Loro hanno anche il libretto dove vedono le immagini, viene un po' recitata la storia, però gli viene chiesto di inventare il finale, il finale aperto coinvolge tutti alla partecipazione. Quindi, come dire?!, gli viene data libertà. Ora, non interessa tanto se i bambini danno un finale cruento o un finale col matrimonio, per dire, i finali sono tantissimi. In tutti questi anni ho raccolto più di 800 finali [RISATINA], tutti poi catalogabili nel lieto fine piuttosto che no. Però la cosa più importante è questa: vedere che tutti i bambini partecipano, anche il bambino DSA, quindi con problemi di disgrafia, dislessia..., anche il bambino con handicap, anche... Cioè fare in modo che tutti riescano a esprimere il loro finale. Perché? Perché è importante che anche loro si rendano consapevoli di poter partecipare attivamente alla costruzione di qualcosa. E io trovo che questa modalità, che può essere data con un testo di questo tipo, ma anche con altri, non so... Un altro testo che uso molto è "Il Mago di Oz", che mi permette di utilizzare i personaggi come catalizzatori di quattro desideri: Dorothy è l'accoglienza, l'Uomo di Latta è il cuore per amare, lo Spaventapasseri il cervello per pensare, il Leone il coraggio. I bambini scelgono il loro desiderio, quindi non tanto il personaggio perché lì è una questione un po' complicata, ma il desiderio. E anche lì hanno la possibilità di esprimere la loro idea, di partecipare e anche di trovare varie soluzioni ai problemi. A volte invento dei lavori di gruppo dove per esempio "Tutti i coraggiosi che hanno scelto il coraggio come risolverebbero questa cosa?". Quindi, sì, questi testi che fanno un po' da catalizzatori di emozioni, ma non solo, anche di idee e di pensieri, anche dell'insegnante. Perché poi ogni volta a seconda del gruppo che mi trovo davanti, lo stesso libro assume una metamorfosi diversa, cioè la modalità con cui si sviluppa il lavoro può essere diversissima.

I: D'accordo. E se invece ci spostassimo dall'altra parte, quindi una situazione in cui nonostante tutto, nonostante l'impegno, le cose non sono andate bene, ti viene in mente?

M: Sì, mi viene in mente, perché a scuola non si lavora mai da soli. Si lavora in équipe, quindi con i colleghi; si lavora anche con i genitori, anche se non sono presenti però ci sono; si lavora con i bambini. Ora, mettere tutto insieme e fare in modo che tutto vada bene e che tutto abbia una visione di apertura, poi alla fine, non è facilissimo perché le scuole sono un'istituzione, e quindi non tutti partiamo dallo stesso presupposto, non per tutti vale l'articolo 34 della Costituzione italiana, per cui la scuola è di tutti, e quando succede questo emergono anche delle gravi e terribili situazioni di non integrazione, di rivolta, di scontro con alcuni genitori, anche tra di loro fuori dai cancelli. Cioè, si possono creare situazioni veramente drammatiche, offensive e pericolose.

I: Un esempio concreto?

M: Beh...mi è successo 2-3 volte in cui i genitori si sono presi alle mani fuori dal cancello di scuola, perché uno ha saputo dall'altro che il figlio, non so, ha detto qualcosa... Ecco, questo succede quando...beh, intanto non c'è un clima disteso e questo purtroppo nella città di Padova...non è così.

I: E...ti chiedo...immagino fosse un genitore di un bambino italiano e un bambino straniero...

M: Sì, ma a volte addirittura ci sono scontri anche tra varie etnie, tra virgolette [RISATINA] Non so...il genitore rumeno ce l'ha con quello nigeriano perché nella città di Padova si sono create delle zone un po' ghetto, dove non so...tutti i nigeriani hanno quella zona, tutti i rumeni hanno quell'altra... e spesso si contendono anche i posti di lavoro. Questo filtra ai figli inevitabilmente e quando si ritrovano nella stessa classe ci deve essere un gruppo di docenti che deve affrontare ogni giorno in maniera positiva alcune tematiche, senza entrare nei particolari degli studenti, però facendogli vedere che c'è un mondo dove le cose vanno bene, perché purtroppo molti bambini tornano a casa e sentono il conflitto...quello gli è inevitabile. Però se a scuola c'è un filtro positivo i bambini lo apprezzano molto e sono anche in grado di farlo arrivare a casa; quando a scuola il messaggio è discordante, o anche solo discontinuo, non sempre positivo, purtroppo a volte le cose prendono il sopravvento.

I: D'accordo, e quindi in questa occasione...

M: ...in questa occasione c'è stato ovviamente...una cosa che è stata bruttissima. Sono intervenuti altri genitori per separare, siamo intervenuti anche noi insegnanti, abbiamo richiamato dentro i genitori, li abbiamo fatti anche parlare e calmare, però lì ovviamente c'era qualcosa a monte di molto più forte, che andava individuato prima che esplodesse.

I: Ok. La mia domanda andava proprio nella direzione di chiederti...insomma, tu hai detto che quando capitano queste situazioni all'esterno a volte son dovute anche al fatto che a scuola non si riesce in qualche modo a tradurre un messaggio in modo positivo. È stato questo il caso?

M: Eeh...si, certo. Certo perché se il bambino viene fuori e dice..., ha già una famiglia che è in contrasto, "Quel bambino mi ha..."(bambino), "E la maestra cosa ha fatto...?" (genitore), "Boh, non mi ha visto..." (bambino)... così, ecco lì che scatta il genitore.

I: D'accordo, e quindi si tratta anche di attenzioni...

M: Totalmente di attenzioni. Cioè, dal mio avviso l'insegnante deve prestare enorme attenzione alle relazioni nel gruppo classe, enorme, forse molto più che, almeno nei primi anni in cui si forma il gruppo, forse molto più che alla didattica o ad alcuni aspetti. Nel senso che a volte ci si irrigidisce molto...ha imparato a scrivere in corsivo piuttosto che no...però vedi tra di loro i bambini non si parlano. Quindi manca comunque un qualcosa di molto importante che ti aiuterà negli anni a sviluppare una migliore didattica.

I: Ok. Secondo te sono attenzioni che vanno portate in particolare se c'è la presenza di bambini stranieri o...cioè, come cambia, come evolve il lavoro dell'insegnante se ci sono o se non ci sono i bambini stranieri?

M: Allora, a mio avviso dovrebbe essere di default, cioè al di là della classe che ti ritrovi, al di là della percentuale degli alunni non italiani, perché ogni classe è fatta da individui, quindi ogni individuo ha la sua cultura, ha la sua diversità, viene da una famiglia in un modo piuttosto che in un altro, quindi si può parlare di multiculturalità in generale. Quindi, questa attenzione, secondo me, a generare una positività di clima nel gruppo va data sempre e comunque. Poi, quando veramente ti ritrovi delle realtà eterogenee, in maniera...non so...ho avuto degli alunni che provenivano dalla Siria, erano appena scappati da una guerra terrificante, puoi immaginare che con questi alunni parlare di come si scrive, piuttosto che... era superfluo, era più importante li inserirli immediatamente in un contesto che li aiutasse anche a liberarsi di ricordi terribili. Insomma, quindi, le situazioni sicuramente richiedono una certa attenzione, in alcune situazioni anche maggiore, però io credo che se di base l'insegnante è formato in modo da capire che comunque è importante avere un'attenzione per questo, direi che i problemi dei gruppi, anche in...noi siamo in situazione in cui arrivano degli alunni anche in corso d'anno, arrivano da qualsiasi paese, non so...dalla Nigeria, l'anno scorso ero in una scuola dove tre bambini nigeriani sono arrivati in una classe terza e non sapevano..., cioè parlavano in inglese ma neanche molto bene e quindi è stato... Allora, anche lì che cosa fai? Quindi, le situazioni possono essere più diverse. Se di base c'è una buona attenzione per tutti, penso che comunque i problemi poi sull'integrazione si ridimensionano.

I: E nel caso di questi tre bambini nigeriani...sono arrivati a metà anno, senza sapere la lingua, in classe...

M: ...terza, perché per legge possono essere inseriti in una classe di un anno inferiore alla loro età, ma non di più perché altrimenti poi comunque si creano dei problemi. Allora all'inizio abbiamo avuto qualche ora di mediatore culturale, perché anche lì...mancano i fondi... I mediatori culturali son delle figure importantissime ovviamente. Anche loro non vengono molto valorizzati e, soprattutto, da quest'anno non hanno più fondi e non riescono ad entrare a scuola. Questo è un gravissimo danno per la scuola pubblica, perché questi mediatori culturali aiutano proprio ad accorciare quelle distanze che sono oggettive, perché un bambino che arriva e non sa una parola del posto, ha bisogno un attimo di qualcuno che gli traduca dov'è, cosa farà...ecco, questo sarebbe ideale. Nel momento in cui non ci sono queste risorse, anche lì ricade sul ruolo dell'insegnante che deve, almeno secondo me, io ho fatto così: ho fermato la lezione il primo giorno e ci siamo messi in cerchio a terra, seduti, abbiamo fatto un cartellone dove abbiamo fatto scrivere i nomi di questi nuovi bambini arrivati e tutti intorno si alzavano e presentavano se stessi ai compagni nuovi, anche scrivendo il loro nome. Quindi abbiamo creato visivamente una specie di cerchio con i loro nomi, ma in quei nomi c'era anche...come dire?!...a questi bambini è arrivato che cosa? "Adesso noi siamo qui!". Quando non ci sono queste piccole attenzioni questi bambini si sentono gettati, cioè presi e gettati. Ho visto realtà in cui il bambino che arrivava era là in ultimo banco, a volte senza quaderno, senza penna, nessuno gli dà niente o a volte con un quaderno e una penna ma non sa che cosa fare, eeh...basta, tutto lasciato all'iniziativa personale. Non tutte le storie lo permettono, delle storie tragicissime che non permettono al bambino di prendere un'iniziativa personale "Ah scrivo la data"...in che lingua? Come? Perché? L'insegnante deve essere regista in questo caso di mobilitazione dello spirito di accoglienza della classe.

I: E quindi quali sono secondo te le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M: La chiusura. Secondo quello che ho potuto ascoltare tutti i bambini che sono arrivati in corso d'anno, oppure che ho visto inserirsi è un muro di vetro, cioè loro guardano gli altri e osservano un mondo al quale...almeno la percezione all'inizio per loro è quella di non poter accedere. Sì, li vedo, sono là, il vetro è trasparente, quasi quasi mi sembra di poter vedere, sentire quello che dicono, però appena io devo andare da loro c'è il vetro.

I: E da che cosa è formato questo vetro secondo te?

M: Dalla paura che si scombini un equilibrio che si è creato. “Uffa, adesso sono arrivati in corso d’anno, come li sistemiamo? I libri non ce li hanno, e quello non sa scrivere, quell’altro non ha...così, quello è un iperattivo...” [LO DICE IMITANDO ALTRE VOCI]. Dietro queste frasi...

I: ...ci sono degli insegnanti?

M: Certo. Certo. Solo degli insegnanti! SOLO degli insegnanti!

I: Ma sono effettivamente...non ha il libro, non ha il quaderno, non sa scrivere...?

M: Anche se fosse vero...

I: Sono così insormontabili come problemi o nascondono qualcosa di...?

M: Affatto! Affatto! Non sono affatto insormontabili. Non hai il quaderno? Ti diamo il quaderno. A scuola gettiamo via un sacco di carta...abbiamo un quaderno per te. Non hai mai visto una penna? Ok, questa è una penna, prova. Vuoi scrivere alla lavagna col gessetto? Vai alla lavagna, scrivi col gessetto. Voglio dire...la scuola è anche piena di risorse che non sa di avere. Sono paure, paure infondate, totalmente infondate. Paure nate “dall’ansia di portare avanti il programma...dall’ansia di sentirsi adeguate con quel Dirigente, piuttosto che con quel genitore” [LO DICE IMITANDO ALTRE VOCI]. Ci sono delle paure veramente inconcepibili, nel senso che se io sono l’insegnante che ha fatto una programmazione di italiano, l’ho fatta io quella programmazione là! Cioè la programmazione non va SOPRA i bambini, va CON i bambini. Allora se mi accogo che c’è un’emergenza io faccio rientrare nella mia programmazione quell’emergenza là, la devo rendere qualcosa che fa parte del programma ma che per ora viene svolto in un modo un po’ diverso, fino a quando non ritorniamo a un altro equilibrio. Invece la paura fa in modo che si creino queste barriere invisibili ma molto potenti, anzi, che creano ancora più sofferenza, perché questi bambini vedono, ogni giorno vengono a scuola, VEDONO gli altri, ma non ci possono accedere.

I: Certo. E quindi diciamo le maggiori difficoltà dei bambini stranieri nel frequentare la scuola sono determinate dagli adulti, cioè dagli insegnanti che forse non...

M: Per me sì!

I: Ok. E invece per quanto riguarda le famiglie? Quali sono le difficoltà che hanno le famiglie nel seguire i loro bambini a scuola?

M: Allora...ehm...molte famiglie...ehm...hanno l’ansia da prestazione. Questo vale per tutte le famiglie. Oggi tutte le famiglie sono stressate dai COMPITI. “Eh mio figlio deve fare così...mia figlia non ha fatto questo...guarda il quaderno di quella classe...” [IMITA ALTRE VOCI]. Tutto questo è dettato da un’ansia perché quasi tutti i genitori lavorano o comunque cercano lavoro, cioè possono stare poco dietro ai figli, quindi quando ci stanno, ci stanno in maniera stressante. Vogliono che i figli siano il meglio, il massimo...ok, e questo si capisce. Questo succede anche ovviamente anche alle famiglie non italiane, a maggior ragione, perché loro si sentono anche...ancora di più “Come faccio ad aiutare mio figlio che non so l’italiano? Come faccio a fargli fare questa cosa? Io non l’ho capita...”. Allora a volte ho trovato delle famiglie che, poverine, non avevano neanche i soldi per pagar l’affitto, però magari mandavano i figli a ripetizione... non ce n’era affatto bisogno. Però arrivano questi strani...

I: Perché forse vedono la scuola...

M: Perché non vedono nella scuola un’alleanza. Non la vedono. A volte io anche li capisco, perché effettivamente è duretta vedere l’alleanza nella scuola che dice “Ok, tuo figlio deve sapere da qui a qui”. E quindi, io giustifico di più questi atteggiamenti ansiosi dei genitori, credo che la scuola abbia dal 2007 un grande strumento che non utilizza abbastanza secondo me, che è il Patto Educativo. Questo Patto Educativo viene letto a inizio anno con tutti i genitori e con tutti gli insegnanti e questo patto educativo lo firmano anche i bambini. Quindi, è un patto dove si rende corresponsabili di un percorso. In questo patto educativo sono elencati proprio diritti e doveri di tutti i componenti, di tutti i partecipanti. Secondo me, la lettura in maniera strategica (non leggere punto per punto) ma...come dire...“Care famiglie...andiamo insieme, siamo alleati...questo...quindi, se c’è qualche problema noi vi ascoltiamo. Se il bambino denota questo, è perché vogliamo capire se c’è una dislessia oppure no. Allora, voi ci dovete aiutare” non dire “Ecco, mio figlio chissà...”. Cioè dire alle famiglie tutti quelli che sono gli step per arrivare a un apprendimento sinergico, anche sereno da parte di tutti, ognuno con le sue possibilità.

I: Quindi questo sarebbe l’auspicabile?

M: Per me, sì.

I: Però nella realtà cosa succede?

M: Allora, nella realtà da quello che ho visto io il patto educativo viene letto superficialmente in quasi tutte le realtà, quindi nessuno capisce perché si legge sta roba; oppure raccolgono i fogli con le firme “Attenzione! Non perdiamoli!” e questi non hanno neanche capito perché magari non è stato tradotto in tutte le lingue dei genitori...succede ancora. Ed è per questo che andrebbe letto dall’insegnante una volta, ma in maniera semplice, in maniera che anche il genitore che non sa bene l’italiano può capire. Ora non dico di chiamare anche chi lo legge in inglese, che là diventerebbe una cosa..., però c’è l’insegnante di inglese in classe, magari qualcosa potrebbe dire. Comunque, non viene valorizzato il documento, non viene valorizzata l’azione di sinergia che è una premessa importantissima. Di fatto, cosa succede? Ti leggo cosa farò durante l’anno, le famiglie ascoltano e vanno a casa terrorizzati. “Aiuto! E se mio figlio non sa fare le tabelline? E se non abbiamo i soldi per comprargli i regoli?” [IMITA LE VOCI ANSIOSE DEI GENITORI]. Io veramente ho visto delle situazioni orribili dove veniva chiesto alle famiglie, quando hai il 70% delle famiglie che non ce la fanno ad arrivare a fine mese, e lo sai, di comprare per forza il diario, ma non quello...quell’altro così. Il diario costa 12 euro...queste famiglie disperate per comprare il diario. Cioè a volte la scuola si perde nelle banalità.

I: Concordo, posso dire che concordo. E invece dal punto di vista degli insegnanti? Quali sono le reali difficoltà che un insegnante incontra nell’aver situazioni multiculturali in classe?

M: Mi viene da dire che c’è una sola difficoltà: la prospettiva da cui guardi la realtà. Perché semplicemente spostando un po’ la prospettiva quello che prima ti sembrava insormontabile cominci a vederlo come una risorsa e una ricchezza incredibile.

I: Hai un esempio pratico?

M: [SOSPIRO] Guarda ce ne sono tantissimi. Mi vengono proprio i volti dei bambini, delle maestre... Perché in questi anni ho imparato a non giudicare gli insegnanti anche quando mi veniva voglia di farlo, perché ho imparato a capire che anche loro soffrono un sacco. Se tu mi chiedi “Qual è la cosa che affligge gli insegnanti...” mi verrebbe da dirti “Aaah la piaga dell’immigrazione...” [MOLTA ENFASI] perché per loro, per la maggior parte di loro è una catastrofe, ma veramente solo perché a volte non guardano le cose da un altro punto di vista. E quindi secondo me i problemi non esistono, anzi. Cioè davvero li ingigantiscono e fanno nascere problemi anche dove non ci sono. Perché è ovvio che se io guardo la lezione dal punto di vista di “Tutti dovete leggere al segno, tutti dovete arrivare a pagina a memoria, tutti dovete fare questo, tutti DOVETE fare quest’altro” quel “tutti” diventa che in una classe di 25 alunni dove 17 sono non italiani o comunque in mezzo c’è quello dislessico, quello che...quel tutti...tutti con chi?

I: Qual è la prospettiva migliore dalla quale muovere?

M: Quella che...la classe è di per sé un organismo eterogeneo. Quindi, tutto quello che progetto, programma in équipe con tutti i colleghi deve essere fatto su misura per quella classe.

I: Il che significa nel dettaglio?

M: Nel dettaglio...la mia programmazione di italiano prevede, ovviamente anche dalle indicazioni ministeriali, degli step che sono...ok? Però, a quegli step io ci posso arrivare in tanti modi. A mio avviso deve prevedere una lezione elastica, flessibile, che si adegua...cioè riesco sempre a dire la stessa cosa sui verbi transitivi e intransitivi, ma posso dirla in maniera da coinvolgere anche quel bambino che la parola transitivo/intransitivo non la saprà dire mai. Cioè devo prevedere questo. Quindi una visione flessibile della didattica. Non posso più, a priori, nel 2016, pensare di entrare in classe, essermi preparato la lezioncina a casa, vado in classe, la ripeto e sono a posto con la coscienza perché quello non è fare lezione in assoluto.

I: Ok, e quindi...un esempio proprio pratico...tu dicevi i verbi, anziché leggere dal libro la regola grammaticale come si può fare?

M: Non so...chiedo a tutti i bambini di dirmi delle frasi, le scrivo alla lavagna e a seconda delle frasi ci trovo quel verbo che è transitivo e quell’altro che è intransitivo; chiedo a quel bambino di aprire il dizionario e cercare la parola, oppure “Fatti aiutare”, oppure a gruppetti “Tutti i bambini di questo gruppo cercano questa parola, tutti quelli dell’altro gruppo quest’altra...vediamo il dizionario come riporta, vediamo se...” (maestra), “Ah cosa vuol dire, maestra, trans...?”(bambini), “Vuol dire transitivo, adesso vediamo cosa ci dice...”(maestra). Rendere la lezione animata e partecipata, così, prendendo spunto da quello che dicono i bambini. Quindi la prima cosa da fare sempre come regola, secondo me, è chiedere ai bambini.

I: Ok, d’accordo. Venendo alle tue classi, qual è la situazione per quanto riguarda l’intercultura, il clima...?

M: Allora io quest’anno ho una prospettiva...come dire?!...privilegiata e anche faticosa, perché quest’anno sono stata assunta come figura di potenziamento, questa famosa figura che, leggendo su tutti i giornali e da tutte le parti, è una figura utilizzata malissimo, forse per fare supplenze, tappabuchi, robe di questo tipo. In realtà è una figura che ha molto potere di progettare. Allora rispetto a questo io ho cercato di prendermi tutto il potere che la figura richiedeva. Quindi ho detto: “Ok, può essere un anno interessante, un anno diverso, dove le cose che faccio ogni volta nella classe stavolta posso espanderle”. E così ho pensato che fosse interessante raccogliere il clima della classe, l’idea del clima della classe, istituire un cartellone (parlandone prima con tutte le classi) dove loro, a seconda se litigano, se fanno pace, se quel giorno..., attaccano dei bollini che ogni classe ha stabilito quali simboli utilizzare, e quindi abbiamo fatto questa rilevazione del clima, che viene fatta costantemente e magari le classi quarte e quinte fanno anche una

rielaborazione statistica, quindi mescolare insieme varie cose. È stato fatto questo, quindi mi sono resa conto un po' di com'è questa realtà in tutte le classi, pur non vivendo tanto tempo in ogni classe, ma facendo solo dei progetti, quindi entro due ore per tutte le classi. C'è un buon clima. Non è sempre facilissimo, ci sono delle classi dove fare integrazione in maniera positiva è molto faticoso, perché si sono, come dire?!, stigmatizzati certi comportamenti? A volte anche questo. Ci sono delle classi in cui se nessun adulto interviene o a migliorare o a spezzare un clima dove piove sempre, c'è sempre il diluvio, il temporale [RISATINA] effettivamente questi hanno l'ombrello anche quando c'è il sole. Cioè, non se ne accorgono neanche più. Quindi con alcune classi è emersa anche questa riflessione, cioè che loro hanno desiderio di stare bene ma non ce la fanno, i bambini molto spesso hanno detto questa parola "Non ce la facciamo ad andare d'accordo" e il motivo è "Perché lui fa sempre questo..." e guarda caso sono bambini non italiani che hanno delle radici molto forti a casa e quindi non vivono la parte sociale al di fuori della scuola insieme con gli altri.

I: Rispetto a una determinata cultura?

M: Anche. Ehm...non so...magari famiglie...ehm...arabe. Anche una religione diversa a volte, ehm...non frequentano banalmente il patronato. E tutti gli altri invece vanno in patronato perché lì possono giocare, hanno degli spazi dove non pagano. Ecco, già solo per questo motivo sono esclusi dal gruppo del calcio, dal gruppo di attività extrascuola. Poi questa scuola è anche particolare perché ha due tempi: c'è il tempo pieno, quindi quelli che mangiano e stanno qui alla ricreazione. Ecco in quelle classi io ho notato che c'è maggiore integrazione, anche quando c'è il conflitto, però viene superato e rielaborato, perché hanno più tempo per stare insieme. Più problemi ci sono laddove la scuola è a tempo normale, perché lì il conflitto non c'è tempo di risolverlo. Devo dire la verità: neanche per gli insegnanti, perché quelle ore ti volano ed effettivamente ti servono per fare scuola. E c'è poco tempo per capire che quello non è andato alla festa di compleanno perché non è stato invitato, quando lo scopri a volte è troppo tardi, perché è già la seconda volta che non viene invitato. E che cosa fai? Scopri che non lo invita mai nessuno da tre anni. E questo succede, normalmente. A volte i bambini non ci fanno neanche più caso. Ho sentito delle frasi: "Eh ma io non sono mai invitato".

I: Quali sono gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: [PAUSA] Valorizzare è un grande obiettivo, perché... quindi valutare e valorizzare. Non si chiede agli insegnanti di non guardare, di non vedere perché a volte nelle differenze ci sono anche delle difficoltà. Però valorizzare quelle differenze vuol dire sganciare la persona dall'ansia di prestazione scolastica e poi affrontare in maniera...beh anche tecnica a volte, perché, non so, ci sono bambini che non solo vengono da altre culture ma poi hanno una dislessia. Che cosa fai? Questo sta imparando l'italiano però scopriamo che effettivamente una dislessia c'è. Allora l'insegnante non deve chiudere gli occhi e dire "No, non è dislessico, è solo perché viene da un altro paese". No. Viene da un altro paese ma è pure dislessico. Quindi cosa facciamo? Creiamo un grande problema o valorizziamo la sua diversità, la sua provenienza, la sua cultura, la sua storia e cerchiamo anche di affrontare però il problema in maniera strategica, perché c'è un problema oggettivo, quello della dislessia. Allora facciamo in modo di utilizzare gli stessi strumenti compensativi che usiamo per gli altri bambini, in maniera un po' più ragionata, certo, perché se lui scrive in arabo adesso facciamo fatica a capire a che percentuale c'è la dislessia oppure no. Però effettivamente per la lettura abbiamo notato questo, e questo, non so, ci son delle inferenze...insomma di valutare e valorizzare, cioè pesare le cose facendo brillare le cose che oggettivamente possiamo far brillare di quel bambino e anche capire come davvero aiutare a superare il problema. Quindi, valutare perché bisogna vedere i problemi veri dove sono.

I: D'accordo. E quali sono le attività concrete, le cose che funzionano in merito alla tematica interculturale?

M: L'ascolto, la prima cosa che funziona assolutamente. La seconda è l'osservazione. Vanno insieme: se ascolto posso osservare molto bene. Quindi, ascoltare i bambini, ascoltare le famiglie. Ascoltare senza già andare noi a dire, perché a volte la scuola secondo me...eh...si riveste di un ruolo impositivo. Perché è vero che la scuola ha un doppio canale, un diritto/dovere, questo fa nascere tanti fraintendimenti. Mi vengono in mente delle colleghe che, appunto, a inizio anno nell'alleanza con i genitori...quest'alleanza non ci potrà essere mai perché "Voi dovete fare questo, questo, questo, questo...comprare le copertine colorate, comprare...il quaderno rosso di italiano...". Allora, si...perdersi dietro piccole regole, che poi diventano banali, però farle sembrare importantissime. E quindi sia l'ascolto che l'osservazione mettono l'insegnante in un atteggiamento di...in qualche modo di umiltà, e poi però diventa uno strumento di grande forza, perché laddove poi decido di intervenire il mio intervento è davvero mirato, perché davvero ho saputo ascoltare la realtà, che non è lineare, non è semplice, mai, è sempre complessa, complessissima. Il rischio è sempre che per fare bene a un gruppetto, magari... Ecco quindi, ecco perché serve l'umiltà, perché non c'è una regola precisa che va bene per tutti. Sì, posso far comprare la copertina rossa per il quaderno di italiano, ma tutti? Posso obbligarli? Ma poi, di quel quaderno di italiano...è ovvio che ognuno lo utilizzerà in maniera sua personale, in maniera diversa se io non ho ascoltato bene quali sono le difficoltà, le differenze e anche i pensieri di ogni bambino. Cioè...non sono dei contenitori da riempire! Mi viene da dire che a volte la scuola si comporta ancora così. Quindi, superare dei vecchi standard. Cioè, sulla carta sono superati e strasuperati, nella realtà no.

I: D'accordo. Ok. E delle attività specifiche che funzionano bene? Non so, ad esempio per quella che è la questione del gap linguistico o delle attività che funzionano dal punto di vista dell'inclusione, dell'integrazione in generale.

M: Ok, allora...sempre brain storming iniziale, su qualsiasi tema, su qualsiasi cosa, perché anche il bambino che viene da un'altra cultura, un'altra realtà, sicuramente ha una sua parola che lui associa, anche linguisticamente, che lui associa, non so, a quel verbo, a quella... E trovare un momento in cui ogni bambino può esprimere la sua idea. Poi, da lì provare a costruire una lezione che, come dire?!, ritorni al suo obiettivo, che è quello di insegnare quella cosa, ma avendo dato a tutti la possibilità di sentirsi partecipi. Quindi secondo me...io almeno faccio così. [RISATINA] Cioè, io la uso come mia regola: non inizio mai una lezione se prima non ho chiesto a tutti, non so... In questo particolare anno ho proposto dei laboratori di filosofia a tutte le classi...

I: Filosofia in generale o philosophy for children?

M: Una via di mezzo, nel senso che ho dato una mia interpretazione alla cosa. Conosco i percorsi di philosophy for children e nello stesso tempo non volevo parlare neanche di Aristotele e Platone, ma anche abbiamo parlato di Aristotele e Platone! [RISATINA] Come? Beh, intanto: "Che cos'è per voi la filosofia?". Quindi, non partire "La filosofia è questo bla bla...Adesso facciamo questo...", ma partire da loro. Il progetto che è stato fatto su ogni classe, ogni classe ha avuto un progetto diverso dall'altra, e come...perché? Perché ogni classe ha risposto in un certo modo a che cos'è questa parola. "Che cosa vorrà dire filosofia?". Ecco, una classe terza mi ha risposto "Per noi vuol dire cantare, ballare, danzare...", ok, questo è stato il loro percorso di filosofia: hanno ritmato delle rime, hanno creato delle rime, per loro è stato questo perché loro questo mi hanno dato. E quindi, adeguare una nozione, una qualsiasi cosa, a quello che la classe ti chiede. Ti dà da specchio, perché alla fine sono come un organismo vivente, non si può considerarli degli individui che stanno seduti nel banchetto perché non è così. Le classi sono molto potenti. Anche quando sembra che non vanno per niente d'accordo, in realtà in quel non accordo c'è un grande accordo per non andare d'accordo. Cioè i bambini tra di loro creano dei legami fortissimi perché loro vivono tante ore qui a scuola, è la loro vita questa. Quindi non si può pensare che una classe dove tutti litigano, vuol dire che senza l'adulto che li ha guidati da soli hanno trovato quella strategia, di legarsi in maniera potente con strategie negative.

I: Beh sì, i compagni di classe sono le persone che vedono di più in assoluto durante il giorno; penso che neanche i genitori li vedono così tanto.

M: Esattamente, esattamente. Infatti i genitori alla fine dell'anno...io spesso propongo delle lezioni aperte, quindi non recite o cose così, ma lezioni aperte, quindi facciamo quello che abbiamo fatto durante l'anno. I genitori rimangono molto stupiti, perché "Ah ma mio figlio ha detto questa cosa? Ma dai. Ed è seduto vicino a quell'altro con cui tutto l'anno si sono beccati e sono andati così d'accordo?", non ci credono. Per loro è difficile capire che i loro figli, in realtà, possono essere guidati e...trasformare quelle energie che sono tutte in formazione. Non c'è il bambino buono e quello cattivo, sono tutti buoni o cattivi tra virgolette, tutti possono interpretare dei personaggi. Chiediamo ai bambini di interpretare dei personaggi positivi, loro lo faranno.

I: Ti faccio un'altra domanda che però forse esula un po' dal mondo scolastico, ma non del tutto probabilmente. Quindi, mi riferisco ai recenti fatti di cronaca: Brennero, rotte balcaniche e sbarchi recenti in Sicilia. Che cosa ne pensi?

M: [SOSPIRO] Penso che sia terribile che in questo caso gli italiani ma in generale gli uomini non imparino dal loro passato, perché la trovo una cosa terrificante che stiano di nuovo facendo dei muri, di nuovo delle trincee, di nuovo questi bambini che muoiono di fame e di freddo e devo vedere delle violenze pazzesche, bombardati, vivere la guerra, gettati nei barconi. Situazioni veramente incredibili che quando le raccontavano i nonni che avevano vissuto le guerre già ti sembrava pazzesco che ci fosse stato. E in verità sono cose che non solo continuano ad esserci, ma adesso che anche l'Europa...torna indietro. Cioè...torna indietro, ma in maniera orribile. Non è un caso che si ritorni a parlare di Nazismo, no è un caso che ritornino frasi fasciste, non è un caso perché è proprio questo vento che è tornato, ecco. Ed è tornato per la grande paura, perché quello che vivono i bambini nelle classi è questa paura degli adulti di perdersi. Di perdere cosa? Quale identità abbiamo noi? Ogni paese dove siamo andati...anche noi italiani siamo andati a vivere in altri posti e non mi pare che ci abbiano messo nessuna barriera. Comunque tutte le persone che ci sono andate hanno fatto delle esperienze pure difficili, ma comunque hanno incominciato una nuova vita. Queste persone che arrivano vogliono solo vivere. Se scappano da lì è perché lì è davvero terribile. Io non so cos'altro dire...che mi dispiace tantissimo. E mi dispiace anche perché a volte ti trovi in classe dei bambini che vengono da queste realtà e non è sempre facile essere autentici di fronte a questo...eh...dolore, male. Che cosa gli dici? "Viviamo tutti felici e contenti" quando sai..., perché i bambini sanno qual è la verità. La cosa che mi piace molto di questi bambini che vivono delle storie terribili è che loro...ehm...cioè forse hanno visto così tanto male che l'indifferenza nostra gli sembra nulla. A volte non ne vogliono neanche parlare. Io l'anno scorso avevo due ragazzini nigeriani che avevano vissuto...la sorella era scappata, cioè stavano per essere presi di notte e son scappati, stava per essere presa in mezzo a quel gruppo di bambine che sono poi scomparse. Ecco, lei è scappata col figlio e con la figlia ma aveva paura per la figlia, perché i maschi sono tra virgolette più protetti, ma poi non è vero... Va beh, insomma, questi bambini vivono situazioni terribili. Io voglio dire una cosa... che ci sono anche in città situazioni terribili, per esempio dei bambini rom non ne parla nessuno. Sono una presenza importante in questo istituto. Molto, perché c'è un campo rom, poi ci sono varie realtà intorno e la cosa è gestita malissimo per quanto mi riguarda. Anch'io quest'anno sono riuscita a fare molto poco, quasi nulla. Nel mio progetto c'era anche...avevo progettato di andare al campo rom, perché ci sono addirittura tre bambini che vengono solo tre volte a settimana, cioè sulla carta, 3 volte a settimana per 2 ore, quindi 6 ore a settimana. In realtà di queste 6 ore ne fanno...4? 2? Ecco, quindi per loro tutti i progetti di integrazione...così...

I: E perché secondo te vengono poco?

M: Allora...hanno avuto probabilmente, io ho immaginato perché già ho trovato questa situazione, un permesso per fare questo piuttosto che niente. Penso che lì ci sia stato un compromesso con l'istituzione scolastica che ha detto "Guarda, piuttosto che tu non me li porti mai, portami questi bambini queste volte qua". Questo papà ha accettato e porta i suoi tre figli, però ovviamente per loro è stato molto difficile, molto difficile, quasi impossibile. E devo dire che anch'io...perché io a un certo punto ho detto "Va beh vado io al campo rom adesso...". Però queste iniziative alla fine... Beh intanto sono stata bloccata, mi hanno detto di non andare perché avrei provocato magari uno scandalo sul giornale, che la scuola pubblica andava da...insomma...siccome c'è B...[RISATINA]. Va beh insomma...alla fine, devo dire la verità, mi sono fatta fermare da questo e ho detto "Va beh intanto lavoro quando vengono, cerco di fare il più possibile"...si...non è andata affatto come...non ho praticamente lavorato per loro, non ce l'ho fatta...c'è...non ce l'ho fatta ma era proprio...

I: Che cosa prevedeva il progetto?

M: Beh il progetto prevedeva intanto di inserirli in classe, perché ogni volta loro arrivano e piangono. Quindi in quelle 2 ore passi un quarto d'ora a consolarli! Poi, a portarli ognuno nelle sue classi: uno in prima, uno in terza e uno in seconda. Quindi tre realtà diverse. Arrivano e...piangono e tutti vogliono andare col papà, quindi ci sono queste situazioni. Allora, diciamo che è migliorata l'accoglienza, nel senso che arrivano, non piangono quasi più, però vanno nelle classi. Quando vanno nelle classi, mi ero riproposta in particolare di seguirne uno, perché in una classe ci sono già due insegnanti che gestiscono le cose, anche nell'altra e quindi il ragazzino di seconda è quello che ho detto "Ok, con lui effettivamente la maestra è da sola, come fa? Quindi vado in quella situazione". A volte ci siamo messe d'accordo su, come dire?!, fermare la lezione, fare una cosa insieme con tutti, anche perché le lezioni sono di matematica quando lui arriva quei giorni là. Basta. C'è stato un affiancamento dove ho cercato di fargli vedere cosa sono i quaderni, cos'è una penna...c'è...veramente loro non sanno parlare, questi bambini, perché non hanno avuto a che fare con il linguaggio, incredibile! La loro esposizione al linguaggio parlato...cioè, loro parlano con i gesti: "Ah...uh...a...a...". Cioè lui mi chiede di poter uscire così, così con gesti con suoni di questo tipo. Eppure capiscono molto bene l'italiano e probabilmente a casa loro parlano...cioè nel campo parlano la loro lingua. Sono sinti forse, non so bene. Però...va beh...per loro si potrebbe fare tantissimo e si fa poco. Si fa poco perché la scuola dovrebbe andare lì, avvicinarsi un po', fargli capire che non è così terribile venire a scuola...si, fare un lavoro molto più profondo. Ecco, quindi questo rimane un nervo scoperto dell'integrazione. Nessuno ne parla mai dei bambini rom, invece esistono, ci sono, sono trattati malissimo perché sono sporchi, non hanno da lavarsi. Questo fa in modo anche che in classe, quando arrivano, chi si siede vicino? Cioè vedi delle realtà dove proprio si allargano tutti, eh. Una cosa commovente è successa: in una classe dove faccio laboratorio, ho letto gli articoli delle Costituzione italiana, in particolare il 34 e il 33 perché mi sono ricollegata sia a delle questioni ambientali che abbiamo trattato, sia al diritto di venire a scuola. Poi ho chiesto ai bambini come al solito, ognuno scriveva la cosa, l'argomento che gli era piaciuto di più. Tutta la classe ha parlato degli ecosistemi, della biodiversità, insomma...a carattere ambientale. L'unica bambina che mi si è avvicinata con un disegno fatto di una casa, che in realtà era la scuola, e mi ha detto "Mi aiuti a scrivere scuola? Perché non so scrivere scuola" e poi mi ha detto "Voglio scrivere «La scuola è di tutti»". Era una bambina rom. È stato un momento veramente...ho detto "Guarda l'unica che ha colto questa cosa!". Cioè su di lei, lei ha sentito la verità di questa...e anche la non verità, probabilmente. Comunque, era l'unica che ha detto "La scuola è di tutti lo voglio scrivere io".

I: Ok, io avrei finito. Vuoi aggiungere qualcosa?

M: No, grazie, io ti chiedo scusa se ho risposto in modo un po'...perché ci sono troppe cose nella mia testa e forse la cosa che emerge di più dall'intervista è che ho fatto la portavoce non tanto della scuola come istituzione, ma di quello che per me è una lotta continua. Non so se è molto corretto però io...forse perché non sono di ruolo, non lo so...questo mi ha permesso di vivere la didattica, di vivere le situazioni in maniera molto libera. E ogni volta cerco delle strategie che facciano andare bene il mio lavoro e ho scoperto che facendo molta attenzione alla parola integrazione e al rispetto della diversità, questo mi ha aiutato a fare meglio il mio lavoro. Questo mi piacerebbe comunicarlo sempre e comunque perché credo veramente in questo, perché lo vedo ogni giorno, e la cosa che mi dispiace di più è che trovo delle situazioni dove...non è così. E a volte non è così per banalità e questo un po' mi dispiace e un po' penso che la bacchetta magica potrebbe essere un bellissimo corso di formazione dove davvero vengono affermati questi principi, che io ho detto in maniera approssimativa, ma so che l'università fa tantissima ricerca su questo, in maniera proprio coinvolgente, dove si aiutano le insegnanti a non sentirsi in colpa...

I: ...e anche a non sentirsi da sole in certe cose.

M: ...e anche a non sentirsi da sole, è vero. Però anche capire che quando si sentono da sole è perché si sono messe da sole, e che la scuola dovrebbe andare in un'altra direzione, e che facendo così in realtà loro lo frenano, perché sono loro l'interfaccia della buona scuola. C'è...questa parolona...chi è la scuola? Noi siamo la scuola. Se noi non ci schiodiamo da...o anche se siamo inciampate, perché a tutte capita di inciampare. Io ho fatto delle lezioni dove a volte ho fatto delle gaffe, perché adesso ho parlato solo in positivo perché parlavo di me, ma in realtà sono ben consapevole che a volte ho sbagliato..."Mannaggia a quel bambino non ci ho pensato che lui...era meglio non dire quella frase...". Quindi...è ovvio che tutti possiamo fare degli errori, però questi errori possono essere superati se siamo convinti che quel principio vale più di tutte le altre cose che ci appiccichiamo dietro.

I: Qual è il percorso che ti ha portata a diventare insegnante?

M: Ho fatto il liceo socio-psico-pedagogico, mi sono laureata in Scienze Politiche, sono sempre stata dentro la scuola perché facevo doposcuola, ho fatto il test e mi sono laureata [NON DICE IN CHE COSA, ma si intuisce che si tratta di Scienze della Formazione Primaria], ho fatto il concorso.

I: E venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe anche mentre facevi supplenze, doposcuola...?

M: No. Supplenze non ne ho fatte, ne ho fatte pochissime, proprio giornaliere, non è che ho tirato tanto le conseguenze di quell'esperienza. Nella scuola privata non c'erano bambini stranieri se non adottati, quindi in Italia da anni ma inseriti in contesti italiani, quindi... Diciamo che fino a 3 anni fa non avevo mai avuto esperienza.

I: Secondo te cambia il lavoro dell'insegnante in presenza di questi bambini?

M: Sì, cambia, perché secondo me noi non sappiamo tanto delle altre culture, quindi delle volte non capiamo certi comportamenti, non... oppure certe volte i genitori non capiscono certe nostre cose perché a casa loro si fa in maniera diversa.

I: Un esempio?

M: [PAUSA] Oddio, un esempio...ehm...in realtà anche qua sono pochi stranieri a dir la verità.

I: Quanti ne hai in classe?

M: Allora, in una ne ho 1, nell'altra ne ho 4, quindi non tantissimi. Ehm...non so, è più come modo...alcuni si aspettano che dai tanti compiti, si vede che sono abituati che a casa sono più esecutivi e quindi si aspettano...; alcuni non capiscono tanto i lavori di gruppo e magari cose che facciamo noi che sono troppo, dicono, un po' troppo innovative come idee. Sì, esempi così... E dopo, a volte la lingua...spiegarsi è difficile quindi non è facile perché i genitori capiscono, però non è che approfondisci tanto. A volte i genitori ti dicono "Sì sì" e ti accorgi che non hanno capito niente. Mi è capitato con filippini che ti dicono "Sì sì, maestra" e poi ti rendi conto che non hanno capito. Quindi a volte c'è anche la difficoltà della lingua.

I: Mi puoi dire tre parole in positivo e tre parole meno positive che descrivono la tua esperienza con la diversità culturale?

M: Mmm...mmm...dunque tre parole in positivo: interessante, ehm...[PAUSA] che incuriosisce...non so come dirlo, e arricchente. In negativo...mmm...[PAUSA] difficilmente comprensibile forse, [PAUSA] mmm...minimale, nel senso che a volte il rapporto si riduce a voler semplificare tutto per essere comprensibili ma si riduce molto...sì, anche le cose da dire, usi magari vocaboli tanto elementari per farti capire dall'altro; ehm...rapporto...mmm...con la diversità culturale...ci penso, dopo te la dico [RISATINA].

I: Ok, intanto andiamo avanti. Ti chiedo di dirmi se hai un aneddoto, una situazione, un progetto riguardo l'educazione interculturale che consideri particolarmente riusciti.

M: Allora, ti direi quasi riuscito, nel senso che...adesso ti spiego. Ho fatto un laboratorio di cucina quest'anno, perché abbiamo deciso di lavorare tutte e quattro del team in compresenza per un'ora e mezza a settimana e ogni docente si prendeva un gruppetto delle due classi, quindi più o meno una dozzina di persone, sei di una classe e sei dell'altra. Io mi occupavo di cucina regionale, perché facendo sia tecnologia che geografia, con le regioni d'Italia abbiamo voluto fare questo percorso. Mi sono un po' tirata la zappa sui piedi perché mi hanno vietato qualsiasi mezzo, potevo usare solo il forno a microonde, e dovevo fare queste ricette regionali usando al massimo lo sbattitore elettrico e forno a microonde. Quindi, farle regionali, veloci da fare, senza neanche cucinare...è stato un po' difficile, però questa era l'intenzione. Dunque, siccome le settimane sono state 24, avevo 4 settimane che mi avanzavano, le regioni sono 20... Ho proposto a una delle ragazzine ucraine di cercare una ricetta del suo paese, fattibile rispetto a tempi e modalità di cottura ecc ecc... perché ho detto visto che quelle italiane le abbiamo fatte tutte vediamo di...insomma, proviamo a farne una del tuo paese. Lei ovviamente era tutta contenta, poi man mano la contentezza si è affievolita quando non trovava ricette fattibili, perché ci vuole tanta cottura, poi le ho detto di non portarmi le cose che basta unire questo con quello ed è finito, perché un'ora e mezza...bisogna che un po' facciamo. Niente, non ne siamo venuti fuori, finché il giorno prima mi ha trovato una cosa, però io avevo già dato gli ingredienti del piano B, e quindi alla fine la sua non l'abbiamo fatta. Però lei l'aveva trovata e quindi le ho detto "Guarda non riusciamo a farla adesso, però puoi farla per il giorno dopo – che c'era la festa delle classi – la fai a casa e la porti". E così ha fatto. Quindi diciamo...non al 100% ma abbiamo trovato la soluzione, però l'idea era quella. Sarei stata contenta di farla, però ormai era tardi. Sì, poi era anche un po' banale...pasta sfoglia, dovevo cuocerla al microonde con sopra

marmellata. Poi mi sono anche immaginata una volta che spalmiamo la marmellata sulla sfoglia dopo non facciamo più niente per il resto dell'ora e un quarto. Quindi, insomma, era un po' così.

I: Se invece ci spostiamo dall'altra parte, quindi un'attività, un progetto, una situazione che nonostante tutto non son riusciti?

M: Allora, abbiamo fatto due domande finali: "Qual è il tuo ideale di maestra?" e "Come deve essere l'insegnante e che errori fa?". Uno dei bambini stranieri che è rumeno ha detto rispetto agli errori "Parlano troppo veloce". Però...ce ne siamo rese conto a fine maggio. Delle volte, poveretti, non hanno neanche il coraggio di dircelo. E quindi anche noi...finché non ci vengono a chiedere "Ripeti" non è che te ne rendi tanto conto. Dopo, sì, lo capisci facendo domande ecc... Insomma, avrei voluto migliorare prima questa cosa. Parlare troppo veloce evidentemente per alcuni è più faticoso capire. Quando poi perdono un pezzetto si perdono tutto il resto e...ecco, no, a me dispiace questa cosa qui.

I: Ok. Forse già un po' è emerso, ma quali sono secondo te le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M: Ehm...allora, sicuramente la comprensione...orale, scritta, parole specifiche. Più sali con gli anni scolastici più diventa difficile perché il linguaggio cambia, il linguaggio dello studio, ecc... Poi secondo me l'esclusione un po' dal gruppo sociale.

I: Da cosa te ne accorgi?

M: Beh...sono bambini molto autonomi: vengono a scuola da soli, hanno le chiavi di casa, quindi le mamme ci sono poco, fanno poco gruppetto con le altre mamme, non sono disponibili perché lavorano, quindi non possono portarlo di qua e di là, andarlo a prendere alle feste e cose... Quindi, se ci sono le altre mamme che si offrono questi anche accettano, però tante volte sono esclusi. Questa cosa riduce un po' le relazioni sociali...c'è la festa di compleanno e quello è sempre che non va...un po' quello.

I: Certo. E secondo te quali sono le maggiori difficoltà che incontra la famiglia straniera nel seguire il percorso scolastico del proprio bambino?

M: Eh...impegni lavorativi di sicuro, anche perché vedo spesso...i miei alunni sono famiglie monoparentali, quindi lavora uno e non ce n'è un altro disponibile, è l'unico adulto che c'è in casa e lavora sempre, quindi ha pochi contatti con il mondo della scuola. Ehm...difficoltà linguistiche di sicuro: a volte parlano peggio dei loro figli e capiscono ancora meno, quindi si fa fatica a comunicare...poco contatto tra scuola e famiglia, quello sì. Eh...beh poi...metodologie, così...forse meno, più la lingua. Non capendo loro per primi è un po' difficile...matematica riescono a spiegargliela parlando la loro lingua e...ok, matematica è sempre matematica; italiano...difficile, storia, geografia, scienze...se non sai il linguaggio non capisci neanche cosa stai dicendo.

I: Quindi il fatto della lingua ha ripercussioni sul fatto che non riescono a seguire bene i bambini...

M: Eh sì, certo. Anche perché questi bambini delle volte, non ci sono compiti magari, ma hanno bisogno di riprendere quello che hanno fatto a scuola, ma se i genitori poi non capiscono è un po' difficile che lo facciano. Delle volte i bambini...magari la mamma sa la sua lingua materna, il bambino sa l'italiano, italiano che non è perfetto, quindi italiano, diciamo, "difettoso", chiamiamolo così, perché manca di tante regole, di tanti... Con la mamma parla...cioè si fa capire, non parla né la lingua della mamma né l'italiano perfetto. Quindi ci son tante cose che rallentano, che rendono ancora più difficoltoso.

I: E le reali difficoltà di un insegnante che ha in classe bambini di origini straniere?

M: Mmm...facilitare i testi. Delle volte questi bambini hanno bisogno di testi modificati e, io per prima, li faccio una volta sì, tre no...non sempre riesco, non sempre l'attività me lo permette. A volte pensi a quello, che ne so, dislessico, poi pensi a quello straniero...cioè non riesci sempre a pensare a tutti, a semplificare i testi volta per volta, e non riesco sempre ad accertarmi che abbia capito al 100%, cioè dico "Avete capito?", mi guardo intorno...dovrei star là a chiedere volta per volta "Questa parola l'hai capita?" e invece dico "Hai capito?", lui mi dice "Sì sì" e magari non è vero.

I: Quindi c'è una sorta di timidezza, di timore...

M: Se ormai si è perso tutto il pezzo prima non sta più capendo niente...non capisce quella parola lì, dice tanto ormai...[RISATINA]. Sì, son tante cose collegate.

I: E nelle tue classi com'è la situazione per quanto riguarda l'intercultura?

M: Beh...in una ci sono pochi stranieri, però mi sembra ben inserita. È una ragazzina, fa pallavolo con le altre, va a casa di una, dell'altra...diciamo che ha solo la nonna in questo momento perché la madre è fuori per lavoro, una nonna che era una professoressa, quindi secondo me anche il livello sociale influisce, perché vedo che è una che ci tiene ai compiti, quindi chiede alle mamme...insomma, è una che sta dietro molto. Nell'altra classe due sono cugine tra di loro, quindi...ma mi sembrano abbastanza

inserite a dir la verità. Una delle due mamme...beh una è famiglia proprio rumena, l'altra la mamma si è sposata con un italiano (ma non è il papà della bambina), quindi mi pare che siano abbastanza inserite. Il terzo è un bambino rumeno, che ha sempre solo la mamma, che lavora tutto il giorno, non la vediamo mai, quando la chiamiamo a colloquio, poveretta, che viene...è una che sarebbe presente però per necessità non c'è mai. Però ho visto che le mamme degli altri se lo sono un po'...prese in carico, nel senso che quando piove chiamano e lo portano loro a casa, lo portano alla festa di quello e poi lo riportano, cercano un po' di stargli dietro. Abbiamo avuto un gruppo di famiglie molto accoglienti. Adesso si è iscritta una giostraia, sta qua alle giostre di Sant'Antonio, sono andate nel parco dove hanno la roulotte, hanno visitato la roulotte in 3-4, poi l'hanno invitata alla festa delle due classi, sono andati a prenderla perché i genitori non potevano portarla, sono andati a prenderla, l'hanno portata alla festa e poi l'hanno riportata indietro...cioè, hanno avuto attenzioni anche per quella che è arrivata da 10 giorni...

I: ...e che probabilmente si ferma per poco tempo, o no?

M: Ah sì. Anche l'anno scorso ha fatto la stessa...neanche un mese di scuola. È un'attenzione che non è scontata, questo dobbiamo riconoscerlo alle famiglie, sì.

I: Sì, davvero, non è tanto comune.

M: Diciamo che le famiglie, ma non solo per gli stranieri, influenzano tanto l'andamento al di là degli apprendimenti, ma proprio il clima di classe, di gruppo. Hanno fatto una festa dove avevano riproposto tutte le ricette regionali che avevamo fatto, ma gli stranieri avevano fatto tutti una delle loro ricette, quindi c'erano piatti ucraini, moldavi, colombiani, insomma...hanno proposto, sono stati bravi perché hanno aperto anche a loro e noi non sapevamo niente, quindi...

I: Ah è stata una sorpresa. E quindi diciamo che c'è stata sia apertura da parte dei genitori italiani, sia partecipazione da parte di quelli stranieri, in tutti e due i sensi c'è stato incontro.

M: Sì sì, assolutamente.

I: Quali sono secondo te gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: Uh...obiettivi...ehm... Beh intanto fare conoscere agli altri, la conoscenza prima di tutto. Ehm...il confronto costruttivo, lo chiamerei così. Cioè, ok, siamo diversi...ma dov'è la ricchezza di ciascuno? Questo penso si metta un po'. Anche accogliere l'altro perché...non solo rispetto agli stranieri, ma rispetto a tante altre situazioni, delle volte l'accoglienza non è facile, perché a volte magari a scuola hai una cosa, a casa ce n'è un'altra...quindi bisogna trovare la confluenza dei vari fattori.

I: Ok...equilibrio. E quindi rispetto al secondo obiettivo, l'accoglienza, quali sono le attività pratiche che funzionano?

M: Premettiamo che ho poca esperienza, quindi non lo so, ehm...

I: Sì, non ti preoccupare. ...o magari che hai visto fare...

M: Ma secondo me sono attività che non richiedono per esempio una buona dialettica, perché così anche quello che non si sa esprimere bene in italiano può farcela, che non siano implicate tanto le capacità espositive, linguistiche, linguaggio o la scrittura, che ne so. Ok, la scrittura non guardiamo gli errori, perché se sto a guardare gli errori...guardo le informazioni. Oppure attività varie in modo da fare venire fuori le capacità di ognuno: se quella straniera non è brava a parlare, sarà brava a cantare... Attività che presuppongano cose diverse.

I: Ok, d'accordo. Che cosa serve ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale a scuola? Può essere anche qualcosa che servirebbe e non c'è...

M: Eh questo...servirebbe e non c'è...boh. Servirebbe, secondo me, armonia nel team, cioè... dico perché l'ho visto in questi due anni che sono qui. Quando nel team c'è assoluta condivisione si può pensare a una cosa insieme, e quindi anche trasversale: si prende quell'aspetto lì e si prova a vedere nelle tue materie come lo puoi sviluppare, nelle tue materie come lo puoi sviluppare... Se ci si viene incontro si riesce, se no... da soli intanto si fa più fatica, perché magari tu costruisci, l'altro no, quindi in 1-2 ore a settimana... Invece deve esserci proprio un lavoro di squadra. Meglio se in piccoli gruppi, perché ho visto che nel piccolo gruppo vengono fuori di più anche quelli più timidi...insomma, se c'è un gruppo da 8-10 è diverso che se c'è un gruppo da 22, dove poi spiccano sempre i soliti. Quindi, sicuramente la possibilità di lavorare in piccolo gruppo, e quindi mancano o sono gestite male le risorse.

I: Quindi ti riferisci a risorse in termini di compresenze...in questo senso qua.

M: Sì, perché abbiamo deciso noi quest'anno di prendere..., ma perché siamo in quinta, perciò... Forse in prima hai più bisogno di fare lavori...non so, più mirati al linguaggio, c'è chi sa già leggere e chi no, devi tirar un po' su quelli, far delle cose interessanti

per gli altri; mentre noi avevamo scelto di fare un'ora e mezza a settimana perché avevamo delle ore di compresenza che avevamo tenuto nelle nostre due classi. Dunque, l'ho fatta io un'ora e mezza e l'altra invece ha lavorato su un progetto, ha fatto ore in più delle sue, che rientrano tra i progetti, quindi probabilmente verrà riconosciuto poi economicamente, però diciamo che è stata una cosa che andava oltre il suo orario. Io invece ho fatto delle ore, ma erano sempre compresenza, sì, ho modificato l'orario in corso d'anno per fare un gruppo di grammatica. In questo caso non erano divisi in 4 gruppi ma in 3, un po' più grandi, però insomma.

I: Ed è andato bene?

M: Sì...ognuno col suo stile: in alcune si giocava, in altre era un po' più metodico, dipendeva poi dai bisogni.

I: Certo. Ultima cosa: ti chiedo un'opinione sui recenti fatti di cronaca, riguardo al Brennero, la rotta balcanica, gli sbarchi...

M: Ehm...allora...l'opinione... Beh, da una parte come proprio ci sia necessità di accogliere l'altro, accoglierlo però secondo me dando delle possibilità reali e anche aiutarli a casa loro, nel senso che bisogna trovare un modo per valorizzare là dove loro sono, perché se loro vengono qua pensando di stare meglio...sicuramente stanno meglio di dove stavano prima a livello di sicurezza, guerra, povertà ecc..., però non credo si sentano proprio accolti.

I: Ok. E dicevi di "possibilità reali". In che senso o ad esempio...?

M: Non so, non ne ho idea, perché penso sia un problema grosso adesso in Italia. Non so, trovare un modo per... Beh, l'ottimale sarebbe che lavorassero, cioè puoi dare qualcosa di tuo e quindi ottieni poi un riconoscimento. Non lo so come si farà a risolvere questa cosa, c'è...lo vedo un problema serio. Ehm...sicuramente se utilizzassero meglio i soldi statali, quindi dei cittadini, si potrebbero pensare anche altre soluzioni. Però non so se ce la faremo mai [RISATINA]

I: Ok, io avrei finito le domande. Tu avresti qualcosa da aggiungere? Considera una ricerca universitaria che si occupa dell'intercultura nella scuola primaria, e in particolare di come gli insegnanti si trovano a gestire, a comportarsi rispetto alla presenza dei bambini stranieri.

M: No, va beh...una cosa in generale rispetto alla scuola... che secondo me c'è poca condivisione. Mi piacerebbe, ma forse sono anch'io che, boh, mi interessa, mi sbatto poco, nel senso che vorrei che le pratiche buone fossero più condivise..."Nella mia scuola ho fatto così...", "Ho fatto così" cioè io voglio sapere cosa, nella pratica, perché quando si parla in generale, anche sulla disabilità uguale... "Ho lavorato sull'integrazione, sull'accoglienza...", sì, ok anch'io...ma mi dici cos'hai fatto??? Ho bisogno come di testimonianze. Quando ho delle testimonianze, ma anche pratiche, quindi non so...che sui siti ci fosse una sezione con scritto "Ho fatto così" c'è più circolazione di buone esperienze, di buone pratiche messe in atto e funzionanti. Ecco. Magari dopo uno prende spunto, perché copiare lo vedo molto riduttivo e anche...non so, ognuno dovrà pur adattarlo alla situazione, non penso che una cosa può essere copiata da un posto all'altro, questo no. Siamo tutti diversi, l'insegnante per primo, i bambini, provenienze...insomma, ognuno è diverso, perciò anche i gruppi. Però anche adattare qualcosa, prendere spunto, quell'idea non mi sarebbe mai venuta e allora...sì, dai...prendo, modifico. Mi capita di fare dei corsi di formazione per cui...ecco, poi adatto. Vorrei che ce ne fossero di più.

I: Rispetto a che disciplina o a che aspetto?

M: Alcune discipline sono poco...ci son pochi corsi di formazione. Cioè adesso parlo di discipline di studio...ok, l'obiettivo è insegnargli un metodo di studio, io non ho certo l'obiettivo di ficcargli in testa le informazioni a manetta, ma non...metodologie variegate perché non sia sempre uguale mi piacerebbe di più. Insegnargli la storia in modo divertente...una volta fai così, ma non puoi fare sempre così altrimenti diventa noiosa ed è la cosa più bella che avevi pensato...una volta fai così, una volta fai colà. Non so...poi tra vent'anni quando mi chiederai se ce l'ho fatta...ti dirò. [RISATINA] Le mie colleghe lavorano bene, mi dicono "Sai, abbiamo fatto questa cosa..." allora mi fanno venire in mente qualcos'altro. Penso sia il gruppo con cui lavori...più si è stimolati e più...; un gruppo piatto, per quante buone idee hai, dici va beh...forse sto piatta anch'io.

Intervista 7-53-E

I: Qual è il percorso che ti ha portata a diventare insegnante?

M: la predisposizione, il voler trasmettere ai bambini in modo giocoso

I: Venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Sì, quasi sempre.

I: Ok. Secondo te, c'è un cambiamento nel lavoro dell'insegnante dovuto alla presenza di questi bambini?

M: Rispetto a una volta, dici, più attenzioni...? Mmm...penso in qualche modo di sì, anche perché aumentano di numero e devi far fronte con...quello che è il momento, insomma. Sì, sicuramente.

I: Ok. Ti chiedo tre parole positive e tre in negativo, diciamo meno positive, per descrivere la tua esperienza con la diversità culturale.

M: Quindi tre parole che facciano riferimento a quello che io ho fatto?

I: Sì...a come ti senti, a quelle che pensi siano...

M: Allora positive: sensibilità, ricchezza...positive ancora...amore, gioia...

I: E in meno positivo?

M: Eehh...più in negativo pensando sempre all'intercultura mi dici?

I: Sì sì...

M: Mmm...limiti, ci son dei limiti; qualche volta purtroppo povertà; eehh...in negativo...cosa dire ancora?! Non ne vedo tante di negative...

I: Ok. E amore in che senso?

M: Ehm...amore come gioia, come felicità, lavorare con...cioè ti danno amore...avere più possibilità, più... Amore in questo senso, con la A maiuscola, insomma.

I: Ok. E quanti bambini hai attualmente nella tua classe?

M: Attualmente ne ho 7, nati in Italia quasi tutti. Sono 7 su 24 alunni, una buona fetta...

I: Quindi un terzo insomma...

M: Sì sì, un terzo.

I: Ok. Se dovessi ripensare alla tua carriera di insegnante, ti vengono in mente dei progetti, delle attività riferibili alla tematica interculturale che ritieni particolarmente riusciti?

M: Diciamo che nella mia esperienza non è che ne abbia fatti chissà quanti. Cioè sull'intercultura semplicemente...va beh il discorso dei facilitatori...[PAUSA]

I: Ma di plesso...?

M: Di plesso... Che mi siano rimaste così talmente...no.

I: Ok. E se ci spostiamo sul versante meno positivo, c'è una situazione, qualcosa sempre rimanendo sull'intercultura, che nonostante tutto, quindi nonostante gli sforzi non è andata bene?

M: Ovviamente sì.

I: Ti va di raccontarmela?

M: Ehm...nonostante gli sforzi ecc.. dici che non sia andata bene? Ehm...in negativo, solo magari dal punto di vista di acquisizione di conoscenze. Per quanto riguarda, invece, il punto di vista emotivo, della socializzazione io mi sento sempre abbastanza contenta e soddisfatta, nel senso che abbiamo puntato più su questo magari quando c'è capitato... Perché ci è capitato per esempio il caso difficile di un ragazzino che è arrivato da un'altra scuola, era venuto a scuola inoltrata, quindi si è inserito in una quarta addirittura. Sto ragazzino non sapeva nè leggere nè scrivere...niente... Lui aveva vissuto un'emarginazione, così abbiamo intuito, non era stato ben accolto, quindi era stato messo da parte... Diciamo che nella scuola da dov'era arrivato (una scuola di campagna) si era trovato malissimo, la famiglia si era trovata male. Lui è arrivato da noi...è rinato sto bambino. Noi siamo stati contenti di questo, ci è dispiaciuto ovviamente non potergli fornire chissà quali conoscenze, chissà quali strumentalità, però dal punto di vista della

socializzazione abbiamo raggiunto...sì, ti dico questo. E la cosa che ti dispiace è non aver potuto fare di più per dargli degli strumenti per poter continuare da solo, perché poi in quinta lo perdi, e quindi questo lo vivi come un insuccesso, ecco.

I: D'accordo. Va bene.

M: Cioè cosa avresti potuto fare di più? Coinvolgere di più la famiglia, ma più di tanto non siamo riusciti, cioè siamo riusciti entro un certo limite, però è difficile, è un limite, è un limite la famiglia.

I: Secondo te quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero a scuola?

M: Le maggiori difficoltà... c'è radicata in loro, secondo me, questa idea di essere stranieri, che vengono trattati diversamente perché sono stranieri, è una cosa che si portano un po' dalle famiglie. In qualche modo rimane in loro qualcosa di questo.

I: E in che cosa la noti? Cioè è una sensazione o una cosa che si vede?

M: A volte te lo dicono, cioè lo dicono esplicitamente, in particolar modo i genitori.

I: Per esempio?

M: "Fai così perché io non sono nato qui". Sì ma non con l'insegnante...in generale.

I: E' un sentimento che provano...?

M: Sì sì, è un sentimento. Beh viene verbalizzato anche dai genitori in particolar modo, che poi chiaramente il figlio fa suo. Lo dicono esplicitamente, eh...cioè non perché... "Mio figlio viene trattato in questo modo perché non è nato qua..."(genitore), "Signora non è così..."(maestra), c'è...

I: D'accordo. C'è qualcosa'altro?

M: No, niente.

I: E quali sono le difficoltà di una famiglia straniera nel seguire il proprio figlio nel percorso scolastico?

M: Le difficoltà...la lingua, principalmente ovviamente, e poi la cultura, dovrebbero superare un po' la disponibilità a confrontarsi con altri. Queste son le difficoltà maggiori...la non disponibilità.

I: Quali sono secondo te gli aspetti culturali che si pongono un po' come un ostacolo? Perché come dicevi, se ho ben capito, sono un po' restii a...

M: ...a confrontarsi con gli altri, questo è il limite massimo.

I: E' legato ad alcuni aspetti in particolare, secondo te?

M: Penso un po' al vissuto che si portano dietro, alla loro cultura proprio...di provenienza, insomma. Almeno questa è la percezione...insomma, son poco disponibili ad aprirsi, poi chiaramente alcuni, questa è la fetta più grossa, ma ci son persone meravigliose.

I: Hai un esempio in particolare? Un aneddoto?

M: Di persone che sono collaborative? Mi è successo di averne di collaborative e infatti... No, nello specifico di non collaborazione...ehm...non...ehm...non mi viene in mente niente.

I: Ok, d'accordo. E quali sono sempre secondo te...

M: Al di là, scusa, delle difficoltà in particolar modo dei nigeriani. I nigeriani sono un po' più così, restii. "Perché hai detto così a mio figlio? Perché l'hai guardato in questo modo? Perché, sai, se noi guardiamo in questo modo significa...". Questo sì, e fa parte di questa cultura che si portano dietro, questa diffidenza...ecco.

I: Si riesce a superare in qualche modo, secondo te?

M: Probabilmente sì, cercando di colloquiare in momenti più sereni, più tranquilli. Bisogna dibattere la cosa affinché ci sia chiarezza. Questo è quello che penso io, perché finché non arrivi alla chiarezza non riesci a lavorare, neanche con i bambini. Quindi devi partire prima dal preparare la base, il terreno e dopo seminare. [RISATINA]

I: E le reali difficoltà di un insegnante che ha in classe vari bambini stranieri quali sono secondo la tua esperienza?

M: [SOSPIRO] ...eeeh...c'è...sempre diciamo, appunto, dipende dalle famiglie, dal tipo...perché non è che posso fare un fascio generale, perché ci son bambini che anche se nati fuori dall'Italia e da genitori eee...sono comunque stimolati, ecc... La grande difficoltà è quando non vengono stimolati e quindi c'è poca ricchezza rispetto agli altri: fanno meno interventi, sono più poveri anche di linguaggio... Queste possono essere le difficoltà, perché sì, non hanno avuto stimoli di esperienze diversa da quella che può essere la scuola, che si possa un pochino conversare. Sì, questo...questa povertà. Povertà in questo senso, eh, non di reddito.

I: Venendo alle tue classi, qual è la situazione per quanto riguarda l'intercultura?

M: In che senso?

I: Rispetto al clima, alle relazioni...

M: Mah, io per il momento faccio riferimento a...ovviamente noi insegnanti dopo un po' di tempo ci dimentichiamo, chiuso l'anno ti dimentichi un pochino. Adesso faccio riferimento alla situazione attuale che ho. Ho una bellissima classe di ragazzi molto integrati, nonostante sti 7 ragazzini di cui uno molto vivace e anche disturbatore, però ho cercato di evitare che si creasse il "Pierino", della serie che... I bambini lo accettano tranquillamente, lui è ben integrato e questa è una cosa che a me interessa. E si lavora bene in questo senso. Prima era diventata un pochino la paura anche dei genitori che c'era sto bambino che disturbava parecchio, quindi già il bambino straniero che disturba e... Io mi sono un po' tarata la situazione, ho cercato di...insomma sono riuscita a creare almeno il clima di collaborazione, di gruppo grande, non di piccoli gruppetti dove il bambino viene escluso perché è stato un po' vivace o perché è un po' troppo disturbatore onestamente, però cerchiamo di contenerli.

I: In che classe sono?

M: In prima.

I: Ah ok, quindi è proprio quello il lavoro in qualche modo...

M: Sì sì, il lavoro è questo, il primo anno è questo. Effettivamente adesso anche i genitori dicono di essere contenti del clima di unione che si respira nella classe. Ecco, questo, cioè parto da loro cercando di... Poi si fa tutto il resto. Sicuramente prima tutto quello che è la socializzazione, poi dopo viene tutto il resto, in parallelo ovviamente, perché non possiamo solo socializzare [RISATINA].

I: Quali dovrebbero essere, secondo te, gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: [SOSPIRO] Obiettivi per...un buon lavoro interculturale a scuola...[BREVE PAUSA]. Magari, non so, fare più laboratori dove più culture si incontrano, ecco, aprire un po' di più...

I: E quali potrebbero essere quindi le attività concrete, le cose che funzionano?

M: Partire, anche in base alla fascia d'età, adesso mi viene in mente...delle storie in cui venga messo in evidenza perché una cultura reagisce in questo modo ad una cosa piuttosto che a un'altra. Chiaramente ce ne sono di storielle per bambini piccoli, dove far accettare...un po' come diversità, come si accetta qualsiasi tipo di diversità...non vedo niente di diverso, insomma. Quindi accettare le differenze, le varie culture, i modi di esprimersi. Tutto, non solo perché è straniero... inter...[RISATINA]

I: Ok, qualcos'altro?

M: No, non mi viene in mente niente. Questa è la cosa principale: accettare gli altri nei pregi e nei difetti, con i pregi e con i difetti; aiutare a migliorarsi se qualcosa può essere migliorabile, in questo senso; collaborare, cooperare [RISATINA]...le parole chiave, cercare di collaborare un po' di più, di cooperare un po' di più, di accettarsi; partire anche dal sapere aspettare i turni, da piccole cosette insomma, conquistabili giorno dopo giorno.

I: Ok. Che cosa servirebbe secondo te ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale?

M: Dei bei supporti, dei bei corsi pratici anche, cioè teorico sì, ma anche un po' di supervisione da parte di qualche esperto che ti può dare una mano a tarare quelli che possono essere... Non è detto che quello che applico io è il metodo efficace, ma magari avere dei supporti, degli aiuti, delle guide su quello che...sì. Anche con persone proprio di quelle culture, com'è un facilitatore, ma non solo per tradurre il linguaggio ma anche a portare...ehm...quelle che sono le loro...sì, i loro valori, in questo senso. Essere aiutati in questo senso.

I: Ok, quindi se ho ben capito una presenza più importante di queste figure all'interno della scuola...

M: Importante, importante perché ce ne sono tante ormai... e che magari in parallelo questa figura possa lavorare anche con i genitori, questo potrebbe essere... perché solo con noi e non con i genitori la vedo un po'...

I: Di che cosa potrebbero occuparsi con i genitori?

M: Esplicitare concretamente quello che viene richiesto a scuola, far capire la necessità di...cioè perché viene chiesta la collaborazione? C'è una necessità, a che fine? A che scopo? Bisognerebbe integrarli un po' di più a collaborare, a far parte più...perché loro tendono tendenzialmente ad essere un po' meno partecipi, tipo, non so, a fare i rappresentanti di classe...loro sono sempre che si tirano un po' indietro. Chiedere un po' più di partecipazione, in questo senso. Si ma questo comunque lo possiamo fare anche noi, non è che...

I: Sì, però mi par di aver capito che la figura di una persona, di un facilitatore...

M: Sì, di qualcuno che ti aiuti anche. Una cosa se la sai dire in un modo...cioè devi saperla dire anche nel modo in cui sia giusto che venga compresa, si è, insomma, guidati. Si in questo senso, non so se mi hai capito: la necessità di una maggior collaborazione anche da parte loro, dobbiamo viaggiare in parallelo, perché altrimenti...

I: Certo, il famoso patto co-educativo...

M: Esattamente. Sì, magari inserire anche qualche festività in più, qualcosa insomma...condividere un po' tutto, accettare, condividere, rispettare, non necessariamente farla propria.

I: Ok. Ti chiederei un commento, un'opinione in merito ai recenti fatti di cronaca riguardo al Brennero, alla rotta balcanica, agli sbarchi che sono ricominciati in modo tragico.

M: Sì. Qual è la mia... Eh...io sono un po' una pacifista [RISATINA], quindi io sarei il tipo che se avessi spazi e possibilità accoglierei, cercando però anche di mettere dei limiti, dei paletti, nel senso che io ti aiuto, ma tu devi stare nelle righe, insomma. Proprio ieri guardavo una trasmissione velocemente, mi è capitato un flash, perché passando ho visto che c'era la televisione accesa, su un servizio, mi sembra che era in Sicilia in una campagna, non ho capito bene se avevano avuto dei problemi con la mafia, che loro accolgono tanti di questi sbarcati e li fanno lavorare nelle loro campagne.

I: Sai che forse l'ho visto anch'io ieri sera?

M: Eh sì, ieri sera, ho avuto sto flash qua. C'era un ragazzo che gli avevano dato la possibilità di usare il trattore, ecc... quindi sì, guadagnati, devi guadagnarti quello che io ti offro. Sicuramente potrebbe anche riqualificare l'agricoltura in quel caso, i territori anche poveri. C'è chi non li vuole fare quei lavori, loro... D'altronde chiaramente gradualmente loro si migliorano in tutto, gli fai far scuola, gli fai far tutto. Sì, mi era piaciuto, però purtroppo non sono stata attenta. Sì, questo aiutarli.

I: Se è lo stesso mi sembra che si trattasse...

M: ...di una cooperativa? Di qualcosa...

I: Sì, però era nei terreni e nelle strutture confiscate alla mafia.

M: Ah ecco, perché avevo sentito qualcosa sulla mafia, ma non capivo. Va beh, pazienza, va benissimo, quello serve...se può venire un prodotto... Chiaramente portandogli dignità a ste persone, di dargli anche un po' di insegnamento di come devono fare, perché penso che qualsiasi persona si possa migliorare. Cioè faccio un esempio: non so se hai presente la mensa del collegio Leopardi, che hanno degli ospiti adesso, dei ragazzi sbarcati, tu guardi dentro...un disastro, brande e materassi buttati così... Cioè accoglilo, ma con dignità e dignità continui a portare, non così. Carte per terra...cioè tu offri ma devi anche saper insegnare qualcosa di come devono...non puoi lasciarli così, li hai ospitati e sei a posto; gli hai dato un po' da mangiare, due stracci da vestire e ok.

I: Sì, ci son dei modelli di accoglienza che sono positivi e altri meno...

M: Sì, quel modello di accoglienza mi piaceva, poi magari me lo vado a rivedere...

I: Sì a volte purtroppo i modelli di accoglienza negativi rischiano di essere maggiori.

M: Sì, perché son più quelli che vedi se non altro.

I: Va bene, io avrei finito. Ti chiedo però se c'è qualcosa che vuoi aggiungere per una ricerca...

M: No, per il momento questo di collaborazione. Collaborazione e volontà, se possiamo chiudere con due parole. Le due parole chiave.

I: Qual è il percorso che ti ha portata a diventare insegnante?

M: Una convinzione radicata sin da bambina; istituto magistrale; quando ho finito ho fatto Pedagogia.

I: Venendo al tema dell'intercultura, hai tanti bambini stranieri in classe o nelle tue classi?

M: Da che ho preso questo ciclo, e adesso sono in terza, sì, nel senso che c'erano già 6-7 alunni, poi ne sono arrivati degli altri, poi sono andati via, adesso c'è stato abbastanza giro di bambini stranieri. Adesso mi sembra che su 18 siano 6 o 7, se vuoi ci penso un attimo, però più o meno... Si perché ho 3 bambini dell'est, 2 bambini africani, la bambina albanese c'era l'anno scorso...beh va beh poi ho la bambina che ha la mamma peruviana però ha il papà italiano. Poi chi ho? Basta mi sembra, quindi sono 5. Però ne ho avuti 7 perché avevo anche la bambina dello Sri Lanka e la bambina dell'Albania. Insomma, ho avuto parecchio movimento.

I: Secondo te cambia il lavoro dell'insegnante quando ci sono bambini stranieri in classe?

M: Molto. Cambia. Io per esempio che sono arrivata più di 3 anni fa da una realtà diversa dove c'era uno straniero per classe e molto spesso tra l'altro era una coppia mista, quindi la mamma russa e il papà italiano, oppure il papà italiano e la mamma...guarda, quindi... Qui invece mi sono trovata ad avere bambini che venivano da famiglie completamente diverse e per me è cambiato. La cosa sostanzialmente con cui ho trovato più difficoltà sono stati i libri di testo, dove ho trovato degli aspetti culturali nostri che davano per scontato determinate cose, mentre non lo erano per tutti gli altri bambini. Determinate feste, determinate usanze, determinate cose, non so, ad esempio io mi son ritrovata a far delle scelte sul libro, di far certe letture piuttosto che altre perché magari non avrebbero capito bene. Adesso non mi ricordo di preciso, però ho fatto questa riflessione che anche i libri stessi dovrebbero un attimino rivedere questo aspetto. Oppure mi son trovata a fare scelte diverse rispetto alla mia collega parallela che non aveva bambini stranieri in classe, perché qui si verifica questa cosa: nel tempo pieno, con la scusa che c'è la mensa quindi il pagamento buono, ci son meno bambini stranieri; nel tempo normale, invece, che vanno a casa all'una, e quindi non ci sono altre spese in più essendoci molto spesso difficoltà economiche, allora si concentrano di più nel tempo normale e vanno a casa all'una. Quindi io li avevo, lei no. Quindi ad esempio lei poteva fare determinate scelte, magari certe poesie, non so...

I: Ti viene in mente un esempio?

M: La mia collega aveva scelto ad esempio in seconda elementare "La nebbia agli irti colli". Ho detto io "Come faccio a insegnare La nebbia agli irti colli a quelli che non sanno...già faccio fatica a spiegare le parole di uso comune, cosa sono gli irti colli?" [RISATINA], no insomma. Uno deve fare un po' di scelte, poi sì, c'è questa difficoltà. C'è una didattica che ancora non è adeguata, non si è adeguata a questo insegnamento. Mi sono accorta di punto in bianco ho trovato una sezione di questo tipo, a dover fare delle scelte. È vero anche che io ho cambiato, ho fatto 20 anni di matematica e mi son trovata a insegnare italiano per la prima volta, però questa cosa l'ho notata. Quindi adattare, sì, bisogna farlo. Forse più in italiano che in matematica, perché la matematica è un linguaggio universale più ampio, con la lingua italiana invece bisogna fare un po' più di attenzioni. Infatti ho cercato di fare anche delle cose ma dopo te le racconto, magari me le chiedi.

I: Sì, esatto. Ti chiedo tre parole positive e tre negative o meno positive per descrivere il tuo rapporto con la diversità culturale.

M: Ricchezza, apertura, [BREVE PAUSA], non so...mi vien da dire sentirsi parte di un unico pianeta [RISATINA], non so come dirlo con un'unica parola.

I: Beh puoi spiegarla...

M: Sì sì, quindi sentire un po' i confini che si allargano.

I: Ok e in meno positivo?

M: Ehm...[BREVE PAUSA]...ehm...forse le difficoltà, la fatica di trovare delle cose coinvolgenti, la comunicazione ma più che altro con le famiglie più che con i bambini. Cioè la fatica che dicevo prima è la fatica di trovare situazioni coinvolgenti, situazioni ampie che contengano tutti, questo intendo. Ehm...e basta, non mi viene in mente altro.

I: Se dovessi ripensare alla tua carriera di insegnante, ti viene in mente un'attività o un progetto particolarmente riusciti in termini di intercultura?

M: Sì sì, infatti proprio questa cosa che mi ha così “drogato” sul fatto di coinvolgere soprattutto le famiglie, di farle entrare, perché secondo me bisogna lavorare su quelle per riuscire poi a lavorare con i bambini, quindi bisogna innanzitutto ampliare l’aspetto dell’accoglienza dei genitori. Allora ho preso spunto da una lettura che avevamo sul libro che diceva “Io vado a scuola” e parlava di alcuni bambini, della loro esperienza di scuola nelle varie parti del mondo. Allora ho pensato visto che qui abbiamo tante esperienze, ero in seconda l’anno scorso quindi ne avevo 7-8, ho pensato perché non chiedere alle mamme, che quindi hanno fatto la scuola in posti diversi e vengono a raccontare com’è la scuola nel loro paese? Allora prima con i bambini abbiamo pensato questa cosa, abbiamo preparato un’intervista alle mamme, per sapere come funzionava la scuola nei paesi diversi dal nostro, e abbiamo invitato quindi le mamme. Abbiamo dato un appuntamento, le mamme sono venute a scuola e ci hanno raccontato come funziona da loro la scuola e hanno risposto alle domande che noi avevamo preparato. Quindi ci hanno presentato modelli diversi, organizzazioni diverse, le mamme sono state bravissime perché sono venute... La mamma dello Sri Lanka è venuta con la divisa, vestita da maestra, con i saari che le maestre mettono...

I: Ma lei è maestra?

M: No, però ce l’aveva...così... Ci ha fatto vedere le foto. La mamma ucraina è venuta con l’alfabeto cirillico; la mamma del Perù è venuta con tutte le foto dell’alzabandiera che fanno le scuole, le divise; la moldava ha portato i disegni delle divise che hanno loro. E quindi ognuna di loro ha portato la propria esperienza, ha risposto alle domande, sono state molto brave, nel senso che sono state anche molto contente, a loro è servito per avvicinarsi di più al mondo della scuola, per sciogliersi un pochino quei timori e quelle paure che hanno i genitori quando si avvicinano alla scuola, è un’istituzione insomma, quindi devono accedere e hanno sempre quel senso di...

I: Che tipo di paure?

M: Eh beh insomma...qualcosa che magari non sanno come funziona, perché non rientra tra le loro esperienze, quindi è l’ignoto, il non sapere, l’organizzazione. Io ho visto bambini che sono venuti in prima per la prima volta ed erano i primi figli, quindi non avevano già l’esperienza della scuola alle spalle. Oppure di fronte a delle difficoltà, perché fatalità due bambini stranieri uno è arrivato certificato e uno con dei problemi che abbiamo rilevato durante il primo anno della prima, quindi lo abbiamo inviato a fare una valutazione, è risultato DSA, con tutte le cose...però insomma, abbiamo cercato di dare i primi supporti. Già uno qui deve essere guidato, dargli delle istruzioni, a maggior ragione una persona straniera che deve capire come muoversi in mezzo a... Alcuni sono qui da più tempo e magari sanno già, altri non sanno proprio a chi rivolgersi. Bisogna un pochino guidarli anche in questo.

I: E i bambini come hanno risposto a questa esperienza?

M: Ah benissimo, felicissimi. Poi abbiamo fatto un cartellone, lo abbiamo appeso fuori, quindi c’erano tutte le mamme fotografate con sotto un riassunto dell’intervista e un po’ di informazioni, tutti i materiali che ci avevano portato, per cui c’era... Questo cartellone lo abbiamo conservato, ce lo abbiamo di sopra. Insomma questa è stata una cosa proprio riuscita. Poi un’altra cosa che abbiamo fatto, ma questa non è un progetto ma un’attenzione particolare, anzi due cose, che dalla prima classe abbiamo tenuto una cartina del planisfero e quindi ogni bambino ha disegnato la bandierina del proprio paese di origine e l’ha attaccata sul planisfero, quindi abbiamo visto dov’erano dislocati questi posti da cui loro venivano, abbiamo capito che c’era un mondo molto grande da cui venivano amici diversi, cioè persone diverse, culture diverse che si integravano. Abbiamo sempre lavorato molto su questo.

I: Dalla prima? Perché in genere il planisfero...

M: Sì, quando si comincia con geografia, quindi terza, quarta, quinta. Poi il planisfero a maggior ragione sarebbe la quinta. Noi sin dalla prima lo abbiamo sempre tenuto in classe e su questo ci abbiamo... A parte che a me piace lavorare proprio con le cartine in classe, quando parliamo di posti, di luoghi, di spazi mi piace... Anche se l’Italia si comincia a fare dalla quarta, faccio prima, perché per me è importante che i bambini sappiano sempre dove sono andati, cosa hanno visto, dov’erano, che sappiano localizzare su una cartina lo spazio.

I: Ok, quindi visualizzare...

M: Sì sì, visualizzare. Ecco, quindi, anche molto l’uso del mappamondo, sempre di questo spazio rappresentato che loro possono capire. E poi va beh...un’altra cosa molto banale, molto semplice: sempre i compleanni di tutti i bambini si canta “Tanti auguri” in tutte le lingue che si sanno, per cui ogni volta sono 8 lingue...auguri! [RISATINA]...italiano, francese, ucraino, rumeno, spagnolo...tutte le lingue, le abbiamo tutte. Quindi ogni volta i compleanni sono festeggiati tutti con tutte le lingue. Che poi loro hanno rilevato che questo augurio viene espresso da tutte le culture, le tradizioni e loro ormai le hanno imparate tutte, quindi le cantano tutte tutti insieme. Per esempio queste sono cose molto...sì, banali, però entrate nella ritualità dei bambini e ormai...è una cosa che si fa così. Punto. Qualcosa che rientra nella loro...[RISATINA].

I: Ok. E se ci spostiamo dall’altra parte, quindi in negativo o in meno positivo, c’è una situazione in cui nonostante gli sforzi, l’impegno, non è andata bene?

M: Mmm...non è andata bene... No, direi che la difficoltà che incontro è che sono bambini che vanno a casa con i compiti da fare e non trovano il supporto nel compito, oppure ce l'hanno in parte, oppure ce l'hanno limitato fino a un certo punto. Ci sono anche genitori che si impegnano, che studiano insieme ai loro figli e magari ora ci dicono "Veniamo corretti da loro" [RISATINA]. Però ecco, qualcuno ha un po' la difficoltà di non avere questo supporto a casa, quindi la fatica di non avere il consolidamento a casa. Noi abbiamo individuato, indirizzato qualcuno verso un doposcuola, però insomma...nei limiti del possibile, dopo si fa quel che si può. È una cosa comunque che si sta verificando molto di più. Adesso ho sentito nelle prime, nelle seconde... Ho avuto modo di intervenire, di far degli interventi in prima e ho visto che ci sono bambini che a casa non sono guidati, non sono supportati e quindi è un po' difficile avere questo lavoro di consolidamento, di esercizio, di supporto, sono un po' lasciati a loro stessi. Allora c'è un servizio di doposcuola a cui magari si rivolgono e vanno, se no faticano.

I: Probabilmente questa cosa che hai detto risponde un po' alle prossime domande. Prima ti chiedo quali sono le difficoltà che un bambino straniero incontra a scuola.

M: [PAUSA] Ehm...La lingua sicuramente innanzitutto è una difficoltà, il lessico, la conoscenza e il significato delle parole, l'uso delle parole. Qualcuno dà per scontato alcuni significati, per loro invece non sono così scontati.

I: Ti viene un esempio di una cosa che magari davi per scontata e per loro non lo era?

M: Beh...anche le parti del corpo, non so. Per esempio, siccome anche in prima io lavoravo molto sulle parti del corpo, davo per scontato che nominare alcune parti del corpo fosse una cosa acquisita e invece in realtà anche le dita della mano o... Sì, voglio dire abbiamo lavorato molto sulla motricità proprio in prima, mi ricordo che poi alla fine, fatalità, fortuna ha voluto che i bambini stranieri che avevano più difficoltà erano bambini che non facevano religione perché erano musulmani, e allora ce li avevo fuori con me a fare attività alternative. Io li recuperavo tutto quell'aspetto... Infatti ho fatto tutto un lavoro di italiano, utilizzando dei testi proprio base per potenziare il lessico. Quindi fortuna ha voluto che proprio quelli...insomma su 6-7 stranieri che avevo non erano tutti nella stessa situazione, perché avevano frequentato anche la scuola materna, quindi... Però, quei due, il bambino certificato e il bambino che poi è stato verificato che era un DSA, fatalità, che aveva difficoltà maggiori e anche la confusione linguistica maggiore, perché intanto l'arabo, uno parla il francese, l'africano...insomma, una mescolanza di lingue, in più ha questo disturbo specifico che va sull'attenzione, sulla memoria, ecc... Dopo 6 mesi di scuola, ad esempio, non riconosceva ancora le vocali, pur usando il futuro in maniera corretta parlando [RISATINA] "Quando andremo fuori a far ricreazione?", quindi proprietà che magari neanche gli italiani avevano. E dopo 6 mesi gli andavo a chiedere la A e non la riconosceva. Quindi, insomma, con sti bambini abbiamo avuto la possibilità di potenziare questo aspetto, di lavorare proprio sul lessico base, sugli oggetti della cartella, la casa, le stanze, la scuola, siamo andati fuori nel quartiere, passeggiate, abbiamo nominato tutte le cose...acquisire proprio il lessico soprattutto, i funzionali...quindi le congiunzioni, preposizioni, articoli, quindi per unire...

I: D'accordo. Ci sono altre difficoltà oltre la lingua?

M: Relazioni con i compagni? Sostanzialmente no, anche se immagino che possano essercene. Ad esempio, il bambino marocchino che ha la certificazione perché ha problemi foniatrici del linguaggio, però io penso sia legato alla sua...per il fatto che lui si sente frustrato perché non riesce a parlare, quindi a spiegarsi, è anche un po' arrabbiato, aggressivo qualche volta, quindi il fatto di essere frustrato, però non lo imputo tanto al fatto di essere diverso per... Diciamo che secondo me sono cose che possono anche essere superate, perché ad esempio il bambino...uno è marocchino, l'altro invece è della Repubblica del Benin Quindi molto nero, neanche il marocchino che ha un colorito già più chiaro, però proprio non ha avuto nessun problema, anzi è un leader, l'ho riconosciuto, tranquillamente [RISATINA]. L'altro invece no, e ne soffre un po' di questo, ma è la sua difficoltà. Bambini...gli altri bambini amati, amatissimi, inseriti, integrati. Potrebbero essercene. Anche la differenza di religione per esempio, cioè escono perché loro sono di un'altra religione, pensano un'altra cosa, non condividono lo stesso pensiero, però ad esempio anche con le insegnanti di religione che ci sono sempre state abbiamo condiviso alcuni momenti insieme, non so...la prima mezz'ora siccome cantavano allora cantavamo tutti insieme, tanto non erano canzoni che avevano temi particolarmente..., per cui rimanevamo un po' insieme. Adesso, per esempio, la maestra di religione sta facendo la storia...sta facendo vedere dei film sulla storia degli ebrei, quindi insomma risale a prima di Maometto, per cui poteva rientrare anche come argomento di storia e i bambini sono rimasti dentro tranquillamente. Certe volte poi facciamo dei lavoretti per Natale, per Pasqua che non sono a tema particolarmente religioso, quindi li facciamo insieme. Cioè viviamo insieme comunque, anche non facendo religione tanti... condividiamo tanti momenti.

I: Ma la differenza di religione è percepita?

M: Beh percepita sì perché vedono che escono, però non spiegata o motivata. Per esempio, c'è un bambino che ha detto che adesso c'è il Ramadan, ha dato la data come informazione, come notizia, e così...ho spiegato che è un periodo che loro osservano questo... Però insomma, tutto rientra nella sfera delle possibilità. Mi sembrano abbastanza tranquilli. Devo dire però che è una classe molto buona quella che sto vivendo in questa situazione, mi è capitata una classe molto serena, molto tranquilla, le relazioni con i genitori sono tranquille, non ci sono situazioni particolari, nel senso che quando sono fuori io vedo che le mamme rumena, moldava ecc... si riuniscono, la mamma marocchina sta un po' più fuori... cioè ci sono delle dinamiche. Però nei momenti in cui i genitori si

ritrovano, hanno fatto una gita la settimana scorsa..., cioè stanno insieme tranquillamente. C'è un clima sereno. Devo dire che la situazione della classe è abbastanza tranquilla.

I: Ok, d'accordo. E dal punto di vista delle famiglie, quali sono le difficoltà che incontrano i genitori nel seguire il percorso scolastico del loro figlio?

M: Il percorso scolastico... Eh...capire come funziona la legge italiana [RISATINA], rispetto alle difficoltà ad esempio...ehm...il bambino certificato è arrivato alla scuola dell'infanzia, lì avevano valutato che faceva fatica all'inizio, essendo di lingua araba hanno detto va beh sarà quello; poi effettivamente hanno visto che qualche difficoltà... Hanno iniziato a parlare coi genitori, la mamma non parlava italiano nonostante questo bambino fosse qui da quando aveva 1 anno, sono marocchini e le donne nella loro cultura non escono di casa, non iniziano relazioni, sono molto chiusi ecc... Parlavano solo col papà, e quindi hanno verificato che c'era questa difficoltà, per cui hanno convinto, hanno chiesto al papà di andare. Quindi spiegargli che doveva andare fino al distretto, prendere l'appuntamento, fargli la visita. È arrivato qui che aveva il sostegno, quindi loro volevano capire cosa fosse o non fosse sto sostegno. Quindi la difficoltà del parlare col papà, ok, il papà quando lo vedevo ma se c'era la mamma parlavamo con la mamma, che non capiva una parola. Le ho detto "Signora, allora, lei adesso va a scuola di italiano, perché – dico – io voglio parlare anche con lei in italiano, non solo con suo marito", perché la situazione dipendeva solo dal padre. E quindi ho richiesto che la mamma andasse a scuola di italiano e la mamma ha cominciato a frequentare la scuola di italiano. Adesso ha iniziato una scuola di italiano anche qui in parrocchia, per cui le ho proprio consigliato di andare lì. Poi all'uscita con i genitori voleva darci il bambino e non voleva venire lei, allora le ho detto "Ma suo marito lavora?" e lei "Ma non so se lavora", allora le dico "Se lavora viene lei con sua figlia e il bambino, la portiamo in macchina; altrimenti se suo marito non lavora viene con suo marito". Loro se non c'è il marito non sono autorizzate e invece bisogna coinvolgere ste donne, bisogna attivarle un po' [RISATINA]. Eh...quindi la difficoltà la comunicazione... aver insistito con questa mamma perché si cimentasse con la lingua italiana e dopo...

I: E' successo solo con questa mamma o..?

M: Questa in particolare. Altre mamme...no beh...la mamma dell'altro bambino anche lì abbiamo dovuto spiegare cosa fare per questa procedura; l'abbiamo inviata anziché al distretto a La nostra famiglia; La nostra famiglia è di fronte casa loro, quindi abbiamo detto "Per voi è più facile"; poi ogni volta chiedere...cioè sono famiglie a cui bisogna star dietro. Io telefono a casa di questa, non è che aspetto che venga. È una modalità diversa rispetto agli italiani con cui ti relazioni in modo un po' più semplice. Questi casi qui. Poi ci sono invece quelli dell'est, che...per esempio la bambina dello Sri Lanka, quella albanese...le esperienze che ho avuto sono state positive. È la comunicazione, direi che con persone che faticano a parlare italiano quindi avere anche questo ruolo di mediare un pochino con la realtà a fare in modo che...ehm...conoscano la realtà burocratica, amministrativa, i percorsi che devono compiere in caso di... E poi fargli capire appunto che devono fare i compiti [RISATINA]. Eh loro ce l'han detto "Noi non siamo in grado di farglieli fare", quindi o c'è il doposcuola o se no quello che è capace da solo a fare, magari prova ma... E poi c'è quella che ad esempio ha 4 figli, questo è più grande, gli altri son più piccoli e che fai? C'è...queste realtà qui...

I: Stavo per dire che questa è una cosa che accomuna le mamme italiane ma mi son fermata perché non so quanto siano numerose...

M: Beh io ne ho due, in una sono in 4 e nell'altra sono in 5, nella stessa classe.

I: Ah ok. E la gestione...cioè arrivano con i compiti?

M: Sì si arrivano con i compiti fatti. No per carità, capitano situazioni di bambini italiani che non facciano i compiti, che magari hanno anche delle difficoltà...ce ne sono. Però ecco su questa tipologia qui su 6 alunni stranieri ce ne sono 2 che fanno fatica a fare i compiti.

I: E quali sono le reali difficoltà dell'insegnante che si trova dei bambini stranieri in classe?

M: Eeeh...deve fare un po' di più di quello che... [RISATINA]...di quello che fa solitamente, cioè svolgere un'attività in più, ma con le famiglie, perché secondo me se trova la collaborazione, se riesce a entrare un attimo nella relazione, se riesce diciamo a far capire che ci deve essere collaborazione, questo sempre anche con gli altri, il lavoro con le famiglie è importante sempre e comunque, con loro in particolare un occhio di riguardo in più.

I: Ok, quindi diciamo è una questione di relazione...

M: Attenzione, relazione, spiegazione, di... Sì, anche lì per esempio ha giocato molto questo coinvolgimento che ho fatto all'inizio della seconda. Per carità, anche in prima non c'erano stati problemi, però sicuramente questo lavoro ha permesso loro di sciogliere un po' di tensioni, di avvicinarsi di più al mondo della scuola, al mondo dei bambini, sentirsi più coinvolti. E quindi aver valorizzato anche come ricchezza, come motivo di conoscenza la cultura dell'altro.

I: Ok, la domanda successiva è qual è la situazione per quanto riguarda l'intercultura all'interno della classe.

M: Mah...diciamo, ecco, non abbiamo ancora fatto un percorso vero e proprio di intercultura con una ricerca approfondita, non so, potrebbe essere giochi, filastrocche, letture... Sporadicamente ogni tanto può capitare qualcosa, ma non fatto come progetto.

I: D'accordo, e a livello di clima?

M: Ah a livello di clima c'è una buona predisposizione, sicuramente una buona predisposizione ad accettare e ad accogliere anche esperienze diverse. Sì sì, come clima non ci sarebbero difficoltà sicuramente a lavorare.

I: Ok. Quali sono secondo te gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: [BREVE PAUSA] Gli obiettivi... beh senz'altro cogliere la ricchezza, la diversità, partire dalla propria cultura, vedere che [BREVE PAUSA] è un motivo di arricchimento e anche capire che le differenze possono essere comprese anche senza essere per forza interpretate, cioè voglio dire: tu fai il Ramadan, io non lo faccio però va bene così, tu puoi fare tranquillamente il tuo Ramadan che io faccio tranquillamente la mia... Cioè credo che la cosa importante sia riconoscere dei valori che vanno al di sopra delle diverse culture, che vanno riconosciuti da...ehm...culturalmente, universalmente da tutti, che stiano al di sopra di quelli che possono definirsi difficoltà, cioè quando si comincia a capire cosa vuol dire rispetto, il rispetto è quello sempre e comunque. Dopo, che ci siano alcune culture che non lo mettono in atto nei confronti delle disparità tra uomo e donna, maschio e femmina...va beh...io dico finché sei a casa tua va bene così, ma quando sei qui io cerco di farti capire che può esserci anche una cosa diversa da questa. Dopo, se tu la vuoi, bene, ma cerca di... Cioè con la mamma di questo bambino anch'io cerco di fare in modo che lei faccia le sue esperienze; dopo certamente lei farà le sue dovute considerazioni, però dico "Apriti! Hai bisogno di relazionarti. Devi andare dal medico? Non puoi aspettare sempre tuo marito che venga con te dal medico perché non sai la lingua. Cerca di avere la padronanza della lingua italiana. Apriti, insomma".

I: Ok. Allora la valorizzazione delle differenze, l'individuazione di valori che siano al di sopra per considerare le differenze come...

M: Sì, degli aspetti diversi di una stessa realtà.

I: Ok. E le attività di conseguenza, le cose che funzionano, le cose pratiche, secondo te, quali sono?

M: Beh per esempio questa del vedere com'era la scuola in posti diversi del mondo è stata interessantissima, cioè i bambini erano stati proprio presi. Poi prima abbiamo fatto un'attività del ViviPadova, si chiamava M., la conosci? Sono venuti quelli degli Angoli di Mondo...? Oddio non mi ricordo più. Un'associazione che comunque lavora con l'intercultura e il libro di M., però loro avevano realizzato tutta una cosa bella, dove si conoscevano le varie culture tra di loro, molto bello, quell'attività è piaciuta molto ai bambini [BREVE PAUSA]. Ma anche per esempio prendere un tema, vedere le varie... Questo ad esempio della scuola, ti ripeto, come si vive in diversi posti del mondo è stata una cosa molto interessante. Potrebbe essere un tema, un argomento, i giochi, le canzoni...ehm...a loro piace anche molto cantare, hanno cantato col maestro di musica, ha insegnato loro canzoni di etnie diverse, quindi... Sì, non ho un tema specifico... il cibo...

I: Ok, va bene. E che cosa serve ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale?

M: Tanta pazienza [RISATINA]. Entusiasmo. Ma, in una parola, crederci innanzitutto, perché se no...[RISATINA].

I: E c'è qualcosa che non c'è e servirebbe?

M: Che non c'è? Mah...si... Ehm... Io rilevo che a livello di didattica fino ad oggi si lavora molto sul piano cognitivo, no? Fino ad adesso nella didattica non c'è stata questa attenzione particolare, o meglio, c'è stata l'attenzione per gli studenti di L2 che vedono la lingua come loro seconda lingua perché sono...e quindi magari ci son dei percorsi specifici, delle cose... Però proprio come didattica secondo me non c'è questo sguardo ampio sul fatto che...

I: In che senso? Un esempio?

M: Eh io...faccio fatica a dirtelo perché è una cosa così che percepisco, però...mmm...[PAUSA]. Nella didattica, in questi test che fanno, si pensa a un "bambino medio italiano", però non è che si pensa a un "bambino medio bambino qualsiasi". Cioè una visuale un po' più ampia certe volte manca.

I: Ok, d'accordo.

M: Non so se sono stata chiara. È una percezione che ho, ma non è una cosa che riesco a darti con un esempio.

I: Sì sì, d'accordo, va bene. Ti chiedo per ultima cosa un commento, un'opinione in merito agli ultimi fatti di cronaca: Brennero, sbarchi che sono ricominciati in modo tragico, rotta balcanica...cosa pensi in generale?

M: Penso che è una realtà ormai mondiale, nel senso che coinvolge tutto il mondo, non solo noi che siamo quelli che riceviamo. Questo ci deve far riflettere. È come quando dico che nella didattica sento che c'è ancora un occhio particolare, non c'è uno sguardo generale, è come se si guardasse al bambino che abbiamo a casa, non è che guardiamo il bambino in generale. E così anche nel mondo, cioè è così anche per questi problemi che si verificano. C'è uno sguardo molto particolare e quindi viene vissuto tutto come "il territorio è mio...l'invasione...veniamo aggrediti da questi sbarchi..." insomma quello che si sente dire è questo, però effettivamente non è che possiamo colpevolizzare loro di questo. Effettivamente ci son dei motivi che son molto più a monte e molto più ampi. Ehm...io credo che se noi nel nostro piccolo...[INTERRUZIONE E PAUSA]...sono problemi non da poco, una soluzione è difficile trovarla ma penso che bisogna che ci educiamo tutti, che ci sia un'educazione di cui tutti abbiamo bisogno: noi che riceviamo e anche chi arriva, perché anche loro devono essere consapevoli che sono in cerca di qualcosa ma che sicuramente non possono pretendere che chi li accoglie potrà dare loro di tutto. Potrà dare degli strumenti perché possa avere una vita dignitosa, però non è che si può pretendere... Perché sì, dopo quando senti che buttano via il cibo perché non è quello che loro gradiscono dici "beh insomma...abbi pazienza!".

I: Ok. Io avrei finito. C'è qualcosa che vorresti aggiungere o qualcosa che ritieni sia importante emerga in una ricerca sull'intercultura alla scuola primaria che coinvolge gli insegnanti e che cerca di capire...

M: Mmm...no. Mi piacerebbe semplicemente...ehm...che da questo tipo di lavoro ci fosse un ritorno sugli alunni e anche su di me a livello proprio di formazione e di...[BREVE PAUSA]...di avere uno scatto di evoluzione, non so come dire, a livello mentale, di avere un'apertura mentale e relazionale maggiore. Ecco, capire ma anche comprendere. [PAUSA] Beh...vorrei che servisse a me innanzitutto per capire meglio come fare in futuro [RISATINA] se avrò delle altre classi con bambini stranieri, perché comunque sembra che sarà, da qui in poi sarà sempre così e magari anche di più rispetto a quello che abbiamo adesso nelle classi. Sembra che già alla scuola dell'infanzia ci sono delle classi che sono non meno di metà ma $\frac{3}{4}$ di alunni stranieri, quindi sarà quello che succederà, è una realtà che sta diventando sempre più ampia. E quindi capire esattamente anche come la didattica può evolvere, ma evolvere in un senso più ampio. Non sto parlando di limitare delle cose per proporre delle altre, proprio evolvere, avere un carattere e un respiro più ampio. E mi piacerebbe che anche gli alunni lo avessero, sia gli italiani che quelli che in qualche modo si sentono stranieri, perché comunque delle diversità le percepiscono, le vedono, no? Anche il fatto di essere di un colore diverso [RISATINA]. Però dopo tra di loro si vedono che sono uguali, perché giocare piace giocare a tutti, fare il capo piace fare il capo a tutti, comandare piace a tutti, insomma voglio dire che ci sono delle cose che loro riconoscono come comuni, universali, cioè non è che vedono che...le differenze. Le fatiche dello stare insieme comunque ci sono sempre, cioè ci sono sempre nella relazione, però... Ecco, una cosa per esempio in cui vedo che fanno difficoltà le famiglie straniere è la partecipazione nei momenti non tanto in quelli strutturati, ma se ci sono dei momenti destrutturati, tipo la gita che hanno fatto, o la bicicletta, o il compleanno, magari vengono anche invitati ma i genitori non li portano...cioè ci sono momenti destrutturati a cui i bambini fanno fatica ad andare e a partecipare perché ci sono i genitori che...un po' perché sono disseminati, un po' perché c'è quello che non guida, non ha la patente...quindi c'è una partecipazione che è un po' limitata nei momenti extrascuola...c'è la mamma che magari organizza la merenda al parco...allora ci sono quelli che fanno un po' più fatica. Ecco forse gli africani fanno fatica; quelli dell'est no; di cinesi non ne ho avuti ma sento che quelli sono un mondo a parte, fanno molta comunità tra loro. Bene, penso di aver detto tutto, non ho nulla da aggiungere.

Intervista 9-45-G

I: Qual è il percorso che ti ha portata a diventare insegnante?

M: Diplomata con abilitazione all'insegnamento; laureata in lingue; nel '95 ho passato il concorso e ho iniziato a lavorare a scuola. Non era la professione della mia vita ma alla fine mi sono trovata in questo mondo e mi piace.

I: Ok. E venendo al tema dell'intercultura, ha sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Direi di sì. Poi, ecco, io vengo da...nel frattempo che mi laureavo mi sono anche specializzata nel sostegno, quindi quando poi sono entrata di ruolo sono entrata come insegnante di sostegno. Alunni stranieri sempre avuti credo, molto meno all'inizio della mia carriera, adesso la percentuale è un 30% circa.

I: D'accordo. C'è stato un cambiamento da quando non ce n'erano o erano meno a ora che c'è una percentuale importante?

M: Diciamo di sì. Lo vivo anche in parte con le nuove tecnologie, se vogliamo; quindi queste ci aiutano anche un po' a venire incontro a queste esigenze; trovo delle didattiche più accattivanti non solo per gli stranieri ma anche per gli altri, quindi gli stimoli che ho avuto da corsi di formazione anche sugli stranieri, che abbiamo anche fatto qua nell'istituto, con delle schede propedeutiche, l'insegnamento anche della lingua e via, pur facendo io da anni matematica, e quindi sono facilitata con gli stranieri, perché i

numeri sono più facili. Essendo anche laureata in lingue in qualche modo ci si spiega, con l'inglese o con lo spagnolo a seconda da dove vengono, certo non con i cinesi o con gli arabi, ma insomma... con la semplificazione degli obiettivi, delle unità didattiche che è diventato un po' un modo di procedere mio, anche per altri. Quindi, trovo una modificazione del mio modo di lavorare che prima andava per macro-obiettivi e quindi poi, ovvio, si parte sempre dal piccolo per poi ampliare, ma magari le aspettative erano più ampie; adesso direi che semplifico molto di più. Poi se trovo invece nella classe alunni che hanno capacità e seguono, allora strutturo delle unità didattiche anche ad hoc.

I: Le chiedo tre parole positive e tre negative o meno positive per definire la sua esperienza con la diversità culturale.

M: mmm...allora direi stimolante; positive...allora...arricchente, da un punto di vista soprattutto culturale; ehm...ehm...[BREVE PAUSA], non me ne viene in mente un'altra.

I: Ok, possiamo passare...

M: ...alle negative, diciamo così. Impegno, impegnative; ehm...anche...mi verrebbe da dire...ehm...faticose; eeh...ma è legata anche questa alla cultura, difficoltà di comunicazione, insomma.

I: Adesso le chiedo di fare un passo indietro nella sua carriera e di dirmi se le vengono in mente progetti o attività particolarmente riusciti dal punto di vista interculturale.

M: Ehm...allora, me ne viene in mente una sulla lettura, dove avevamo impostato dei testi in italiano e in spagnolo, perché in quell'occasione avevamo 4-5 alunni nel plesso, quindi era trasversale nelle classi, non era solo nella mia, dove abbiamo associato italiano e immagine fondamentalmente, quindi i bambini facevano i disegni delle letture, venivano letti e interpretati in entrambe le lingue; e poi mi pare sia stato fatto uno spettacolo teatrale alla fine su questa produzione. Era un testo già scritto e c'era anche lo sfondo musicale. Quindi, questo è quello che ricordo, più ampio diciamo, arricchente in questo senso.

I: E quindi hanno partecipato diverse classi?

M: Sì sì, diverse classi, tutte e cinque, dalla prima alla quinta.

I: Ah quindi è stato un progetto di plesso...

M: Di plesso, sì. Proprio intercultura di plesso.

I: Ok. E la tematica, l'aspetto prettamente interculturale è stato che era sia in italiano che in spagnolo...

M: Esatto, sì, di lingue insomma.

I: Ok. Invece, sempre facendo riferimento alla sua carriera, c'è stato un momento, una situazione in cui nonostante l'impegno, nonostante gli sforzi non è andata come ci si aspettava, rispetto alla tematica interculturale?

M: [SOSPIRO] Beh, oddio, io faccio più riferimento agli ultimi anni perché secondo me essendoci presenze più cospicue dal punto di vista numerico, anche i bambini italiani presenti nella classe alle volte sono sofferenti rispetto a questi inserimenti, anche perché spesso sono inserimenti durante l'iter dell'anno scolastico, non all'inizio, e quindi creano abbastanza scompiglio nell'equilibrio della classe. Direi che lo scompiglio maggiore viene dall'area araba, cioè da bambini che portano questo tipo di cultura, non è che ci siano molte similitudini con la nostra. E quindi questo...

I: Ad esempio? Qualche riferimento particolare? Quali aspetti creano più difficoltà?

M: Ma adesso, solo per dirti, loro non frequentano l'ora di religione quindi fanno l'ora alternativa; nell'alternativa si cerca di trattare argomenti ampi dove però loro partecipano anche poco; poi si sentono staccati dalla realtà della classe. Anche solo il momento della merenda, per dirti, i genitori gli danno proprio cose diverse, non c'è, o almeno non vedo, da parte loro la voglia di dire "ti porto...ti faccio assaggiare...", un esempio di questo tipo, cosa che invece...

I: Ad esempio cosa portano?

M: Beh c'è sta mamma che è anche cuoca quindi lei fa tutte ste cose elaborate, anche belle da vedere, però...; tra l'altro i bambini non potrebbero neanche mangiare cose fatte in casa da altri genitori e quindi anche lì la scuola tende a limitare questo tipo di scambi. Però se c'è la curiosità, diciamo, da parte dei bambini nostri, chiamiamoli così, "nostri/vostri" è brutto, però insomma...di chiedersi "cosa c'è dentro? Cosa mangi a pranzo? Cosa ti fa/non ti fa?...?" vedo più chiusura io rispetto a un'apertura di...sì, rispetto ad altri bambini che sono più curiosi.

I: Quindi "mi fai assaggiare"...

M: “No, è mio, l’ha fatto la mamma per me”. Anche lì c’è da capire che loro si sentono estranei qui, almeno appena inseriti, poi via via negli anni la cosa si attenua. E anche le frequentazioni tra di loro fuori dalla scuola...non si vedono, non si frequentano, poi non parliamo dei cinesi che sono la comunità più chiusa...non si può. Abbiamo chiesto tantissime volte ai genitori di farli integrare negli scout..., dopo è vero che c’è la religione di mezzo quindi via questo, ma degli sport potranno farli. Invece no, sono proprio chiusi; sabato e domenica vanno a scuola di cinese...per cui vorresti anche aiutarli ad inserirsi perché se vivono qui...almeno un attimo... e invece proprio chiusura, chiusura, chiusura.

I: Ok. E quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M: La prima la lingua, in assoluto. E poi il rispetto delle regole, dei ruoli, del ruolo della donna, e qui torniamo alla cultura araba...eeeh. Questa è fresca, sono appena usciti: nel vecchio ciclo avevamo due bambini, ma uno in particolare, dove il genitore mandava il bambino e diceva “Tanto le maestre sono donne, non ha senso ascoltarle”, e per 5 anni ti assicuro che è stata dura, non era neanche da promuovere perché non aveva le competenze per... però l’età sì, per cui lo mandò avanti lo stesso. Adesso c’è il fratellino che è qui da noi e si ripropone con le altre insegnanti la stessa situazione, pur essendo qui ormai da anni anche i genitori fanno fatica a sradicarsi da certe idee e la scuola italiana è prevalentemente femminile dal punto di vista della docenza. Una volta quando è nata la scuola c’erano tanti maestri, era predominante la figura maschile; adesso invece... Però se c’è una cultura dove l’uomo comanda...i bambini portano questo tipo di imprinting e quindi lo si vede, non rispettano le regole.

I: E le difficoltà che incontrano le famiglie nel seguire il percorso scolastico del loro figlio?

M: Anche lì la lingua, perché non conoscendo la lingua non sanno leggere, non sanno scrivere, non li sanno accompagnare nei compiti. Spesso sono bambini che si arrangiano, che fanno quello che possono. Quando noi li indirizziamo ai doposcuola delle varie parrocchie, gratuiti perché spesso sono famiglie che non hanno neanche possibilità, una volta vanno e una volta no. Questa famiglia a cui facevo riferimento era entrata in un progetto ad hoc, quindi studiato dal comune, non volontari e basta ma persone qualificate che offrivano i loro servizi qua in zona, ci sono andati una volta e poi non sono più andati, portando via il posto ad altri bambini che avrebbero potuto accedere al servizio. Queste sono le difficoltà. Che poi ti viene anche rabbia perché cerchi di far di tutto per aiutarli e poi loro rinunciano, per vari motivi, per carità, io dopo non discuto delle difficoltà che può avere una famiglia dal punto di vista gestionale, però...

I: E quali possono essere le difficoltà dei bambini nati in Italia da genitori stranieri, che magari hanno avuto anche la possibilità di frequentare la scuola dell’infanzia?

M: [SOSPIRO] Oddio...[BREVE PAUSA]. Difficoltà di integrazione, comunque, nel senso che potrebbero trovare dei compagni o dei coetanei che o per il colore della pelle, o per abitudini e consuetudini loro magari li tengono un po’ a distanza.

I: Sì, che se ho ben capito fa riferimento all’aspetto di prima che è più culturale.

M: Sì, non è che vedo tante altre difficoltà che possono avere. Sai cosa noto? Che gli stranieri fanno anche fatica a chiedere aiuto. Adesso, per dirti, nella realtà che stiamo vivendo noi in prima ne abbiamo tanti di stranieri. C’è la rappresentante di classe che è una persona molto disponibile e tanti fanno fatica ad accettare, pur se viene dagli altri...”fallo venire a studiare da noi...lo seguio io”, c’è la diffidenza. È anche la difficoltà dell’extracomunitario, chiamiamolo così, anche perché quello è, ad accettare l’altruismo degli altri.

I: Ok. E per quel che riguarda le reali difficoltà che incontra l’insegnante quando ha bambini stranieri in classe?

M: La reale difficoltà è che ti trovi una classe con livelli diversi e ormai, da anni, la nostra scuola non è una scuola per livelli, per cui per accogliere le difficoltà dello straniero spesso perdi l’italiano, che avrebbero tutto il diritto di essere potenziati ma potenzialmente una scuola italiana non esiste, è una scuola a ribasso se vogliamo, cioè cerchiamo di portar su i più deboli a discapito di chi avrebbe potenzialità maggiori. E la difficoltà che ho io è che mi piacerebbe anche dare qualche chance a qualcuno che magari cogli che ha capacità, però come fai?

I: Ok. E venendo alla sua classe o alle sue classi, qual è la situazione per quel che riguarda l’intercultura?

M: Oddio...adesso per dirti fermiamo un bambino che è in prima, tunisino, perché hanno fatto l’anticipo a 5 anni, è già piccolo di suo, proprio immaturo in tutto. I genitori hanno capito la situazione del bambino, prima ci hanno un po’ osteggiato “Ma no, lo stato italiano prevede che i bambini si possano iscrivere prima e quindi è mio diritto...” e noi gli abbiamo detto “E’ suo figlio che non ha le capacità di un bambino di 6”, perché comunque è vero che un bambino di 5 può entrare alla scuola primaria, ma deve avere la capacità di star seduto, di tenere la matita in mano, non ha un pregrafismo, praticamente non ha frequentato la scuola dell’infanzia questo bambino, ha frequentato pochissimo, ma anche quest’anno ha fatto più di 100 assenze da noi, cioè è stato a casa più di 3 mesi. È andato in Marocco con la mamma...no, cosa ho detto, è tunisino, in Tunisia con la mamma, per cui ha dei buchi di preparazione notevoli, ma lì alla fine a furia di convocare i genitori ecc... è nato un rapporto di fiducia. Hanno capito anche loro le difficoltà e quindi hanno acconsentito a fermarlo. La mamma, per dire, ha fatto un corso di cucina, proprio di pasticceria, sua

internazionale e oggi alla festa ci ha fatto dei dolci ma tutti molto elaborati, cioè da pasticceria. E allora li dici ok, è stato un anno difficile però c'è un dare e avere, ma non per avere un ritorno ma per capire che c'è una certa sintonia, che ci si viene anche incontro. Questo è stato positivo. Diciamo che è stato un altro anno di scuola dell'infanzia che non ha fatto l'anno precedente.

I: D'accordo. Quali sono, secondo lei, gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: Eh per un buon lavoro interculturale ci vorrebbe un buon corso di lingua prima di entrare a scuola, se questo non è possibile deve essere da subito accompagnato in un percorso linguistico perché senza di quello non ci può essere integrazione. E poi lavori, unità didattiche sugli aspetti che possono essere comuni alle culture presenti in quella classe, perché ovviamente adesso abbiamo un cinese, tunisini, poi...beh insomma, son diversi, quindi cercare di trovare...adesso non so, alcuni festeggiano il Capodanno, Capodanno cinese, Capodanno..., allora anche questi, anche tutte le festività sono tutti argomenti da poter sfruttare.

I: E di conseguenza le attività che funzionano concretamente? Individuare queste tematiche che sono più...

M: Sì, trasversali, festività, tradizioni. Ad esempio ci sono i rumeni che festeggiano la Pasqua dopo di noi, quindi capire tutte queste cose qui. Ma anche le modalità di festeggiare i compleanni: per esempio i due africani che abbiamo in classe, le mamme sono venute con i fratelli a scuola a festeggiare in classe ma quella era la loro festa di compleanno, son venuti con le foto e tutto; per noi era nuova questa modalità, pur avendoli già avuti, non è consueto accogliere i genitori che entrano a scuola, quindi anche dire va beh accogliamo questa perché magari ha difficoltà a fare una festa a casa, allora ha fatto tutte le foto di rito da mandare poi al papà. Anche lì è bello vedere come...insomma, son tutti modi per conoscersi. E secondo me anche la multimedialità aiuta. Adesso sono piccoli in prima per usare internet, ma delle ricerche sulle loro origini culturali, oppure collegare non so un evento che può succedere qui e vedere lì nei paesi...quali sono le situazioni che si possono associare. Sì, direi questi. Oppure, non so, le storie tipiche, le storie popolari nostre, le storie loro...cosa legge la mamma al bambino la sera prima di andare a dormire che magari non sarà Hansel e Gretel o Cappuccetto Rosso, ma altre fiabe.

I: Ok. Che cosa serve ai docenti per realizzare una didattica interculturale?

M: Eh beh direi...una buona apertura mentale prima [RISATINA], nel senso accettare le diversità; una formazione sul tema, che non basta il corso di aggiornamento di 2-3 ore, in cui viene l'esperto a parlare che, sì, sensibilizza un attimo, ma non dà una preparazione vera. Quindi formazione direi, neanche tanto linguistica a sto punto, ma proprio di approccio alle didattiche semplificate, a una mentalità di PDP, quindi programmazioni individualizzate. Invece veniamo da una formazione dove c'è la classe davanti, l'obiettivo è quello e la programmazione è curricolare. Già in internet nel nostro sito trovi tante insegnanti che faticano a modellare una programmazione già strutturata così per pochi; è più facile dire "Non ci arriva, non arriva...fine". E poi anche lavorare con le famiglie, con tutte le famiglie, non solo con quelle degli stranieri, quindi con le famiglie...e creare un gruppo classe, che non sono solo i bambini, ma proprio tutta la comunità classe.

I: Ok. Posso chiederle un commento, un'opinione riguardo ai recenti fatti di cronaca: Brennero, sbarchi, rotta balcanica... ?

M: Oddio, io sono dell'idea che non esistono confini, nel senso non è perché siamo italiani dobbiamo proteggere i nostri beni, non accoglierli; anzi, credo ci siano delle situazioni talmente terribili al mondo e pensare che siano coinvolti dei bambini mi viene proprio il sangue freddo. Credo che ci debbano essere delle strutture, non si può sempre "pesare" su una regione, in questo caso mi riferisco con gli sbarchi a Lampedusa, Sicilia e zone limitrofe che si trovano a dover arrancare per ospitare. Quindi credo che tutti gli stati in qualche maniera debbano prendere addosso la propria responsabilità e contribuire a questo, e aprire, non chiudere le frontiere a situazioni di questo genere. Anche perché mi viene in mente che potremmo entrare in guerra anche noi e se io fossi disperata me ne andrei, cioè chiedo ai più vicini di casa e mi aspetto che in qualche maniera mi diano una mano, farei altrettanto, voglio dire. Ovvio che ci vogliono, anche lì, delle strutture, non si può...oddio, sì, si può anche pensare che le famiglie singole, private accolgano in casa dei profughi, esistono, ci sono...faccio fatica a immaginare una cultura italiana di questo tipo, cioè magari ci sono delle associazioni che... però il volontariato presso strutture che possono accogliere quello esiste ed è anche forte nella nostra comunità. Quindi è una speranza senz'altro.

I: D'accordo. Io avrei finito, c'è qualcosa che vorrebbe emergesse in una ricerca sull'intercultura nella scuola primaria o qualcosa che si aspettava le avrei chiesto ma non le ho chiesto?

M: Ma no...come domande no. Una riflessione che ti faccio io è che quello che noi riusciamo a cogliere è parziale, nel senso che il lavoro che si fa in questi 5 anni spesso i risultati si vedono ben oltre... Il bello è quando vengono a distanza di anni a ritrovarti e allora ti raccontano le loro esperienze e dici "Beh in qualche maniera, in piccolissima parte, ho contribuito anch'io, abbiamo contribuito anche noi", si insomma devi aspettare per avere un ritorno di quello che fai ed è un po' la fatica che facciamo con i nostri alunni, cioè cerchi di seminare...è quello che si fa con i figli, è un investimento.

I: Qual è il percorso che ti ha portata a diventare insegnante?

M: Ho insegnato per alcuni anni Tecniche di comunicazione agli adulti; poi casualmente ho iniziato a far supplenze alla primaria e ho fatto un concorso interno.

I: Ok. Quali sono i tuoi punti di forza come insegnante?

M: Non è semplice [RISATINA]. Allora, credo che il mio punto di forza è nella relazione, instaurare un clima positivo ed entrare in empatia con il gruppo e questa cosa mi ha aiutata in diverse situazioni difficili, soprattutto con bambini con disturbi di apprendimento, di attenzione, cognitivi. Questo credo sia il mio punto di forza.

I: Venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Sì, sempre.

I: Secondo te, se ci sono bambini stranieri in classe il lavoro dell'insegnante cambia? E se sì, in che modo?

M: Ma diciamo che cambia forse all'inizio, cioè quando avviene il loro inserimento e quanta conoscenza hanno loro della lingua italiana, cioè se vengono presi e catapultati nel nostro paese è un conto, se invece sono già nati qui e hanno fatto la scuola materna è diverso, la cosa è più snella, più facile da affrontare. Però comunque è una difficoltà che oggettivamente c'è, esiste, gli alunni stranieri ci sono nelle nostre scuole, per cui dobbiamo cercare di affrontare al meglio questi inserimenti, questa integrazione.

I: Ok, d'accordo. Quanti sono attualmente gli alunni stranieri che hai in classe?

M: Nella mia classe sono la metà.

I: D'accordo. Ti chiedo tre parole positive e tre negative per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale.

M: Allora, arricchente, ehm...tre parole...sì, la prima è proprio arricchente; colorata come esperienza; varia. Negative...posso dire che non me ne vengono? Se ci devo pensare ci penso. Diciamo, ecco, faticoso alle volte, cioè questa integrazione perché non è sempre facile, faticoso e poi...faticoso, dai.

I: Ok, va bene. Ti va di sceglierne una e dire perché l'hai utilizzata?

M: Arricchente perché culture diverse, insomma son cose nuove, sono tutte novità anche per chi insegna, anche per l'adulto, che comunque ti arricchiscono, poi comunque i vissuti dei bambini appunto ti lasciano sempre qualcosa di estremamente positivo, qualcosa di nuovo che magari a volte alunni italiani hanno perso, c'è quasi un retrogusto antico della figura dell'insegnante.

I: Ti va di farmi un esempio di questa cosa?

M: Sì, per loro l'insegnante è talmente una figura di grande riferimento, che ha una valenza estremamente positiva, tutte le accezioni positive, insomma quello che dice l'insegnante è comunque qualcosa di autorevole. Devo dire dalla mia esperienza che veramente son bambini che tutto quello che...i consigli, i pensieri dell'insegnante sono veramente tenuti da conto. Ecco, questa è una nota assolutamente positiva.

I: Ok, d'accordo. Ti chiedo di tornare indietro nella tua carriera di insegnante e di provare a pensare un progetto, una situazione particolarmente riusciti sempre in riferimento alla tematica interculturale, ti viene in mente qualcosa da raccontarmi?

M: Allora, di progetti fatti nell'ambito squisitamente didattico purtroppo no. Però, ad esempio, ricordo che in questo ciclo scolastico, in prima elementare, appunto per la forte presenza di alunni stranieri abbiamo deciso io con alcune mamme di dare una valenza a tutte queste diversità che c'erano, che io mi sono ritrovata in classe essendo maestra prevalente e abbiamo deciso di trovarci in un momento extrascuola, quindi di pomeriggio, in un sabato pomeriggio, di trovarci e condividere il cibo e quindi ogni mamma straniera ha portato la sua ricetta, i suoi piatti, con tutti gli ingredienti e il procedimento per realizzare la ricetta e abbiamo mangiato, quindi abbiamo condiviso questo momento dei luoghi di provenienza, quindi è stato un bel momento.

I: E se invece ci spostassimo sul lato meno positivo o negativo, c'è una situazione in cui nonostante l'impegno, nonostante gli sforzi non è andata bene?

M: Allora, non posso parlare di progetti perché purtroppo non ne abbiamo fatti. Ti posso parlare così delle esperienze. Ci sono alle volte delle famiglie la cui differenza culturale, anche rispetto all'istituzione scuola, è veramente tanto diversa, cioè queste differenze si sentono proprio tanto, quindi così come ti ho detto prima che ci sono dei bambini che magari vedono l'insegnante e il suo ruolo

con accezione assolutamente positiva, ecco dall'altra parte, all'estremo opposto, c'è chi ha questo lassismo totale nei confronti della scuola, genitori che partecipano assai poco agli incontri programmati di interclasse...

I: Hai in mente una situazione specifica rispetto a questo aspetto che mi stai raccontando?

M: Ma così, no, in generale alcuni atteggiamenti di alcuni genitori, di alcune famiglie che hanno questo distacco, come dire, si "Mio figlio deve venire a scuola, viene, però più di tanto..." da parte loro è come se si avvertisse un po' il disinteresse di un incontro con la scuola, quindi con gli insegnanti, con le attività che si svolgono, con i progetti di plesso, ecco in questo senso.

I: D'accordo. È legato a una cultura in particolare o è diffuso?

M: Mah...non credo sia necessariamente legato ad una cultura, insomma a una provenienza e a un'area geografica in particolare.

I: Ok. Quali pensi che siano le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M: Appena arrivato?

I: Possiamo valutare le varie possibilità...

M: Allora, se un bambino arriva, e mi è capitato, senza nessuna conoscenza della lingua, veramente lui è un muro e quindi io direi che assolutamente ben prima che arrivi il bambino ci deve essere un mediatore culturale, non come generalmente accade che arrivano dopo, quando questi poveri bambini hanno solamente rumore intorno a loro, perché tale è. Quindi, questo diciamo è il muro che mi viene così, il primo pensiero che mi viene in mente. Per loro la difficoltà è comunicativa, linguistica, squisitamente. Questo è il primo step. Poi secondo me comunque i bambini hanno comunque tante risorse e se c'è il ponte linguistico riescono nel giro di qualche mese a destreggiarsi benissimo. Poi certo, tutto dipende dal clima della classe, che chiaramente deve essere un clima accogliente e disposto nel quale viene sicuramente sottolineato il suo arrivo, il fatto che è una persona in più, viene da un altro paese, da un'altra cultura, è arricchente per l'intero gruppo, ecc...

I: E nel caso in cui i bambini hanno già fatto la scuola dell'infanzia, quali sono le difficoltà che possono incontrare?

M: Mah...secondo me non ce ne sono molte, cioè nel senso dipende sempre dal tempo che questo bambino sta in Italia. Se ha già fatto un paio di anni o anche un solo anno di scuola materna, sicuramente è avvantaggiato. Questo non significa sicuramente che non ci siano difficoltà ovviamente e credo che il compito dei docenti sia quello di creare subito un ponte con la famiglia e anche con la scuola dell'infanzia ovviamente, per capire qual è stato il suo percorso, ma anche semplicemente parlare con il genitore per sapere quali sono le sue preferenze, insomma capire per focalizzarlo meglio. E comunque, l'insegnante che lo prende con sé deve...ehm...come posso dire?!...ehm...cioè deve sicuramente pensare che ha di fronte un'altra cultura, altre idee, un altro credo religioso, che magari spesse volte si tratta di bambini svantaggiati, ehm...che comunque insomma hanno bisogno di un riguardo in più, di un'attenzione in più.

I: Ok. E le difficoltà di una famiglia che deve seguire il proprio bambino a scuola?

M: Beh i genitori potrebbero essere avvantaggiati già dalla segreteria, mi viene in mente di dire. Quindi, non so, modulistica varia in due lingue (quella d'origine e la nostra)...

I: Ce l'avete la modulistica in più lingue?

M: Sai che non lo so? Non lo so...

I: Sì perché son cose di segreteria poi...

M: Sì ecco, questo. Poi anche per noi, perché per noi il bisogno è quello di avere di primo acchito, in prima battuta una persona che conosca la loro lingua per mettere su l'accoglienza, per organizzare, progettare qualcosa per accogliere questo bambino. Ehm...ecco, penso che questi siano gli elementi, tenendo conto che secondo me bisogna perfezionarci, bisogna aggiornarci, bisogna rinnovarsi, necessariamente...ci dobbiamo mettere comunque al passo con i tempi, è così, è un dato di fatto, per cui dobbiamo.

I: Ok. E le reali difficoltà di un insegnante che ha una classe multiculturale?

M: Beh insomma bisogna tener conto del...così...delle diverse culture. Però...c'è...io non lo sento come un limite, perché questo potrebbe essere lo spunto per fare tante belle attività. Mi viene in mente il teatro, la musica, la visione di alcuni film che magari si prestano a conoscere varie culture. Ehm...non so, mi vengono in mente tante cose positive, tipo la geografia, non so "Accogliamo l'amico straniero che è arrivato dall'Africa. Bene...dove si trova l'Africa?", cioè è motivo comunque di conoscenza come dire. Quindi io non lo sento come non so...un rallentamento del programma. Lo vivo più in questo modo, sì, come uno stimolo a fare anche attività diverse.

I: E venendo alle tue classi, qual è la situazione in generale per quel che riguarda l'intercultura?

M: In che senso?

I: Mi riferisco al clima, alla relazione tra i pari, in questo senso.

M: Mmm...mah diciamo che...mmm...diciamo che piuttosto dal punto di vista religioso loro sentono, percepiscono la differenza. Per esempio c'è chi dice "Adesso inizia il Ramadan" o piuttosto "Mio padre è andato a pregare in moschea". Però...ehm...non si avvertono queste grosse differenze perché le idee, siamo in quinta quindi un pochino si parla, circolano proprio nel rispetto e nel confronto, cioè una cosa molto aperta, molto semplice perché comunque son bambini. Per cui...ehm...mmm...non si avvertono le differenze "Ah io sono diverso da te" dandone una luce di diversità intesa in modo negativo. È quasi un'acquisizione, un dato di fatto, come dire?!...è un dato acquisito, come se fosse così.

I: E quindi diciamo un clima sereno, disteso rispetto a quelle che sono le differenze tra di loro.

M: Assolutamente. Sì, anche perché non vengono neanche molto evidenziate se non in questi esempi che ti ho fatto.

I: Quali sono gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: Gli obiettivi...ehm...ehm...sicuramente progettare, programmare, insomma così...delle attività, dei progetti anche di plesso, piuttosto che delle attività anche per classi parallele ehm...ecco di condivisione, di confronto, di apertura, di rispetto, di formazione del cittadino in generale, ecco, diritti-doveri sono per tutti, al di là del credo religioso, piuttosto che dell'estrazione sociale, eh...ecco se ne potrebbero fare tanti

I: Ecco, infatti la domanda successiva è quali sono le pratiche concrete che funzionano in questa direzione.

M: [BREVE PAUSA] ...eh...il fatto è...tu dici proprio attività concrete? Eh...per esempio quella che ti ho detto prima noi l'abbiamo ripetuta anche l'anno scorso poi a livello di plesso, quella di condivisione. Poi in realtà facciamo anche dei cartelloni; spesso facciamo circle time una volta alla settimana e parliamo un po' di tutto, alle volte capita di parlare...una volta abbiamo parlato delle stragi a Parigi, è capitato perché ascoltano comunque il telegiornale piuttosto che la radio, quindi se n'è parlato, anche dal loro punto di vista... Cioè creare attività nelle quali poi attraverso il cartellone, attraverso il film, ma anche un semplice confronto dialettico diciamo... Però ecco, sottolineare sempre l'apertura e il rispetto reciproco. Questo secondo me è fondamentale. E poi comunque veicolarli, se così si può dire, a quei sentimenti, a quegli ideali, cioè la pace, la fratellanza...cioè "Ok, tu vuoi fare questo? Ok, tu fai questo ma nel rispetto di chi è diverso". Sempre così.

I: Ok, d'accordo. E che cosa serve ai docenti o che cosa manca per realizzare un buon lavoro interculturale a scuola?

M: [BREVE PAUSA] Risorse. Manca tempo, manca...ehm...anche forse la volontà di mettersi in gioco, di mettersi in discussione, perché spesso credo si stia anche proprio arroccati nella propria esperienza "Io ho tanti anni di esperienza, ho sempre fatto così..." e invece no, perché secondo me bisogna mettersi spesso in discussione. Quindi ecco, comunque penso siano le risorse che mancano.

I: Ok, quindi in termini di tempo?

M: Sì, in termini di tempo, ma anche alle volte di riconoscimento del lavoro fatto perché è una cosa che agli insegnanti manca. Questo può anche essere visto in termini retributivi, anche quello è un aspetto di dignità, come dire...di riconoscimento del lavoro.

I: Ok. Come ultima domanda ti chiederei un'opinione riguardo ai recenti fatti di cronaca, in particolare alla situazione del Brennero, della rotta balcanica, degli sbarchi in Sicilia che sono ricominciati in modo tragico. Qual è la tua opinione?

M: Eh però questa domanda è a carattere politico, quindi non mi sento di rispondere, preferisco di no.

I: Ok, d'accordo. Le domande dell'intervista sono finite, però ti chiedo se pensi che manchi qualcosa che sarebbe bene emergesse in una ricerca sull'intercultura che riguarda i contesti scolastici, se c'è qualcosa che vuoi esprimere in questo senso...C'è qualcosa che non ti ho chiesto?

M: Allora, forse mi viene in mente, forse bisognerebbe, da insegnante, più sottolineare il discorso...ehm...come dire...ehm... Il sistema scolastico dovrebbe mettere i docenti nelle condizioni di...ehm...ehm...di accogliere veramente questa società che cambia, perché noi lo facciamo al meglio, ma come possiamo, spesso arrabattandoci, e se non ci sono le adeguate risorse di tempo, di denaro, di tutto, noi insegnanti siamo sempre costretti a..., tappiamo i buchi dove possiamo, è più una cosa legata alla persona e lì si va un po' a fortuna: se trovi la buona volontà dell'insegnante va bene, magari quel bambino avrà un inserimento più morbido, riuscirà a integrarsi in breve tempo, ecc...; però può anche trovare un'altra insegnante che magari non ha questa voglia, per cui magari lo stesso bambino avrà maggiori difficoltà. Allora bisognerebbe mettere tutti gli insegnanti nella posizione più favorevole

per accogliere la nostra società, che è una società multi-etnica e quindi la risposta è un'educazione e una pedagogia interculturale. Ecco, quindi metterci nelle condizioni di lavorare meglio.

Intervista 11-45-H

I: Qual è il percorso che l'ha portata a diventare un'insegnante?

M: Beh, sicuramente, si parte un po' da lontano, da quando ho iniziato la scuola elementare, quindi la mia insegnante, la mia maestra, che era unica, a quel tempo e che era una maestra molto, molto severa. Cosa aveva di bello? Che mi attraeva, aveva mille interessi, mille cose da fare, mille cose... cui farci interessare tutti quanti noi alunni; io mi ricordo che vicino alle attività classiche, accanto alle attività classiche, si correva, si faceva il salto in lungo, in alto, quindi l'attività sportiva era... (interruzione dovuta ad una collega che entra in aula e chiede la presenza dell'insegnante sottoposta ad intervista). Sì, dicevo... quello che mi attraeva tanto di questa figura di insegnante era il fatto che eee lei, beh, era molto preparata, intanto e accanto alle attività classiche ci si facevano, lei aveva tutti questi interessi a farci fare: salto in lungo, salto in largo, la corda, la palla e poi anche, probabilmente non c'erano più di tanti mezzi, per cui lei portava materiale, comprava, metteva a disposizione. Era una molto generosa da questo punto di vista. Accanto a questa, come dire, quest'atteggiamento qua, a questo essere così eee c'era anche che lei era una figura molto, molto severa, anche troppo in alcuni momenti, insomma, per cui, avevamo anche il terrore, a volte, della maestra. Però ma, non so, mi è rimasto... direi che partiamo da là, poi c'è stata anche una cugina, che prima di me ha studiato insegnante, e quindi un po' sulle orme della cugina.

I: Quindi potremmo dire che sono state delle figure di ispirazione...

M: Sì, sì. Direi di sì... una zia, se vuoi, anche in famiglia. Ho una zia, che fa anche lei l'insegnante e lei da suora, perché è suora, e però ha fatto materna per tanti anni; io, parto come insegnante di materna, non di elementari... quindi, parto da lontano.

I: E quindi, hai cominciato facendo l'insegnante alla scuola materna e dopo?

M: Poi ho fatto il concorso, l'ho passato e ho deciso di venire alla scuola primaria. Ecco adesso scuola primaria, al tempo era ancora scuola elementare, però parto dalla materna, materna privata come formazione, sì, direi di sì. Una serie di concorsi: concorso lì, concorso alla elementari; mi avevano, nel frattempo, chiamata a Venezia, alla statale di Venezia, sempre materna, ma ho detto di no perché ero già qua. Sì, ho fatto un po' di precariato, ovviamente, un po'... 15 anni; adesso non si fa più un anno, due che par tanti...

I: Quindi se dovesse individuare una ragione per cui fa l'insegnante?

M: (Breve silenzio e sospiro)... mi piace l'approccio con l'altro, cosa si può costruire, cosa ne può venir fuori... eee... l'arricchimento di questo, la relazione, ecco, direi questo, direi; il lavorare e stare sulla relazione, anche trovando un'implicazione nel senso... no. Costruire la relazione su qualcosa che mi piace che è l'apprendimento, che è lo studio, che è... questo direi, principalmente, non mi viene in mente altro. Dovrei pensarci, così di getto mi viene questo. Cosa può nascere dalla relazione, cosa possiamo costruire insieme io, l'altro. Cosa mi dà l'altro, cosa do io.

I: Venendo alla tematica dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Ne ho avuti pochi, direi. Mi sono interfacciata con pochi stranieri nella classe. Più nelle scuole dove vado ho conosciuto dei bambini, ho conosciuto tanti bambini e... direi pochi in classe, nella mia classe, pochi, pochi; se penso adesso... adesso quanti ne abbiamo? Ne abbiamo due... uno per modo di dire straniero perché il papà brasiliano, l'altro bambino rumeno. Nell'altra seconda c'è un bambino indiano e un marocchino e nell'altra ancora c'è un bambina... di che nazionalità? Moldava. Questo è un po'...

I: E quindi, hai notato un'evoluzione o un cambiamento, uno sviluppo del lavoro dell'insegnante dovuto alla presenza di questi bambini?

M: Il lavoro cambia... se vuoi, cioè, come dire... se tu non vuoi vederli questi bambini, non ti cambia niente, tu vai avanti per la tua strada, fai la tua lezione, vai avanti. Fatto sta che loro ti interrogano ad un certo punto, nel senso che tu hai davanti la lezione classica, capisci che, vedi che c'è qualche difficoltà, allora li dovrebbero nascerle delle domande. Mi nascono delle domande: "ma qua come la mettiamo?" . questa cosa qua, messa così, non funziona, non viene capita, ma non perché non c'è una capacità di apprendimento dall'altra parte o c'è qualche disabilità o che, perché così com'è costruita non può funzionare per L., per A., per S... perché c'è una richiesta, dall'altra parte diversa, mi viene fatta una richiesta diversa...

I: E quindi?

M: E quindi, o questa richiesta in qualche modo fa parte, mi provoca, mi fa delle domande "come posso fare diversamente?", "come posso lavorare in modo che tutti possano in qualche modo arrivare, come dire, a qualcosa di soddisfacente per loro?" ...oppure stanno lì nell'angolo e io vado avanti con la mia classica lezione perché così l'ho pensata, così l'ho premeditata e così deve andare.

I: Ci sono casi in cui è così che deve andare, si va avanti...capita, a scuola, in generale?

M: Capita spesso, a scuola, in generale, capita spesso, perché anche noi insegnanti ci lasciamo trasportare sulla scia di questo, perché ci sentiamo in qualche modo anche appagati in questo: "che brava che sono, ho preparato tutto"...funziona...cioè funziona: "ho preparato tutto, me l'avevo pensata così la lezione...guarda che bello" e in quel momento senza farsi la domanda giusta, senza che il problema che nasce, problema nel senso positivo o negativo, mi interpellino...vai avanti così...niente ti tange, niente ti...e, ripeto, appunto, questi bambini, magari, sono lì inascoltati, non trovano soddisfazione e non c'è neanche da parte loro un'autostima, in qualche modo, perché, soprattutto, quando ci sono difficoltà linguistiche di un certo tipo, non riescono ad interagire in classe, non riescono ad intervenire...ad avere anche loro un intervento appagante...e sì, e quindi, come dicevo prima: o ti dopo ti lasci toccare da sta cosa, interrogare oppure vai avanti per la tua.

I: Dicevi che in qualche modo questi bambini ti interrogano e fanno delle richieste; ad esempio, che richieste fanno?

M: Di non essere trasparenti in classe, guarda...la prima cosa che mi viene in mente è questa, di non essere trasparenti in classe. Perché dico questo? Perché, è successo così, quest'anno, un'esperienza che posso raccontare in questo modo: c'è un bambino indiano, il quale ha un lessico veramente molto povero, di una famiglia che è povera dal punto di vista proprio alfabetico, credo che la mamma, addirittura, sia analfabeta, quindi lui non ha strumenti, non ha troppi strumenti da questo punto di vista; però, non si è capito perché lui le parole inglesi le biascica, le mastica...allora, ogni tanto, così, facciamo delle entrate in classe...non lo so, si parla e si dice qualcosa in inglese e lui è con gli occhi aperti sbarrati che interviene, che dice la parolina giusta, che sa il significato di quella parola che viene detta...e lui lo vedi illuminato, illuminato improvvisamente e dici: "mah, toh, vuoi vedere che il canale poteva essere questo piuttosto che irrigidirsi a, partire, per forza, con la lingua italiana, che è una lingua difficile, che per forza deve saper come si costruisce, non so, soggetto, verbo o che o boh, della grammatica?". Partiamo, invece, da un altro presupposto, partiamo da quello su cui tu puoi spenderti, sui tu puoi sentirti anche motivato, puoi sentirti bene in classe, perché non sei più trasparente, ecco. Guarda, la parola che mi viene proprio di più è questa: la non trasparenza, trovare un canale, trovare un modo, trovare un mio posto.

I: E, quindi, generalizzando, passando dall'esempio pratico...

M: Non usando solo il verbale, ma usando...poi la lingua inglese si presta, perché, tante volte, è imitazione, è...come dire, accentazione, intonazione che aiuta; siamo tutti alla pari, no? Siamo tutti alla pari perché c'è chi emerge, ma stiamo tutti parlando un'altra lingua...che non è quella che conosco io, quella che conosci tu, ma è quella su cui tutti quanti abbiamo delle difficoltà, ecco.

I: E, invece, con quei bambini che non parlano inglese?

M: Allora, per quanto riguarda sì la mia esperienza...allora...le lingue romanze c'è una vicinanza con la nostra lingua allora è molto più immediato; ho avuto l'esperienza di una bambina che sapeva pochissime parole in italiano, però c'è questa vicinanza di lingue, comunque, con l'italiano, come il rumeno, il moldavo...per cui è già meno difficile la comunicazione. Eee...ma entrano in gioco altre cose, entrano in gioco...là è la relazione in cui devi spenderti di più, assolutamente, creare un clima di accoglienza, dare accoglienza, far sì che la classe non sia trasparente rispetto al nuovo arrivo, rispetto alla presenza...attivarli, in qualche modo, far sentire che lavoriamo su un altro piano, cheeee è proprio quello che parte dal mettersi in relazione. Direi l'accoglienza, proprio, prima di tutto, lavorar su quella. Con le classi seconde che sono, classi prime, scusami, che sono arrivate un anno fa, avevamo un libretto, no? Dove lì c'era la diversità. Ho i denti storti, sono alto, sono magro, sono grasso, sono nero, sono un elefante, sono una farfalla...vado bene, vado bene se ho tutte queste cose? Sì, vai bene; la conclusione era: sì, vai bene comunque. Se andiamo bene comunque, partiamo qua e andiamo avanti e facciamo il cammino insieme. Eee di tanto in tanto ritornava sta cosa, poi in classe...Bello perché era un libro molto semplice, mi pare si chiami "va bene se", mi pare...te lo darò bene il titolo perché non vorrei dirti delle sciocchezze. Comunque, molto semplice, sai...però lì la comunicazione è immediata, cioè partiamo tutti da questo presupposto: andiamo bene, tu vai bene e da qui camminiamo insieme.

I: E quindi, potremmo definire l'accoglienza come una valorizzazione?

M: Sì, sì...valorizzarti per quello che puoi essere, per quello che puoi...quindi anche dare...per quello che puoi essere tu con le tue caratteristiche, il tuo modo di essere, di fare, di stare e...ovviamente poi le cose, i comportamenti che sono sbagliati si deve intervenire, si deve correggere perché anche quella è adeguatezza, però partendo dal presupposto che vai bene comunque...vado bene comunque, comunque sia.

I: Se dovesse pensare a un'attività o a un progetto che sono particolarmente riusciti, in termini di educazione interculturale.

M: Guarda, un'altra esperienza che ho fatto con la scuola, ti parlo di questa, è stata quella di andare, siamo andati...non so se tu hai visto il film documentario "vado a scuola"?

I: Sì, anche in questo caso erano dei bambini...

M: Sì, erano dei bambini, sì ce n'erano anche qua di bambini indiani; erano praticamente dei bambini, delle storie parallele di bambini, qual era il percorso che facevano questi bambini al mattino per andare a scuola...quindi, il bambino africano l'incontrare le 4 ore di strada a piedi, l'attenzione all'elefante, le scimmie; invece, il bambino indiano con la carrozzella, era indiano...la carrozzella, un'altra difficoltà enorme perché, ogni tanto, si rompevano le ruote, si sgonfiavano...un casino insomma...questo era disabile, tra l'altro e così, insomma. L'altro bambino era quello delle Ande con il cavallo che doveva attraversare...

Siamo andati, con tutta la scuola, a vedere questo film documentario, tutta la scuola...abbiamo organizzato l'andare tutti, quindi con il pullman di linea, partiti al mattino e siamo andati a vedere, insomma, al cinema sta cosa e un lavoro che abbiamo fatto poi, quell'anno lì con le quinte, di, come dire, di lavorare, lavoriamoci un po' sul pari: queste sono le nostre storie, queste sono le storie di questi bambini. Somiglianze, differenze, cos'hai imparato, cosa hanno dato a te, quali pensieri ti sono sorti in merito, quali difficoltà...ti sono sorti dei pensieri (ride), ti sono sorti dei pensieri? Questa direi. Poi, qualche tempo fa, riuscivamo ancora a fare questi progetti qua, cioè io andavo come supervisore; scuola di Caselle e...allora l'istituto comprensivo di Selvazzano, non era 1 e 2, era Selvazzano e basta e Caselle era una scuola che aveva parecchi alunni stranieri; facevamo dei laboratori di mattina, sabato mattina si organizzava...dei laboratori dove le classi prime venivano smistate e si lavorava per laboratori: laboratorio di danza, laboratorio eee di pittura, danze popolari, teatro con i bambini, ed era sulle tematiche interculturali...che ne so, la danza in Moldavia, il teatro in Africa, sta cosa qua e in parallelo c'erano anche i genitori: i genitori lavoravano con una pedagoga delle tematiche interculturali. Noi, con i bambini, facevamo questa esperienza qua, poi la merenda in comune e poi, saluti e baci, insomma, festa conclusa...e questo. Direi che sono esperienze che anche queste ti interpellano, ti fanno delle domande...vediamo un po' che cosa ne nasce, quali sono i problemi, oppure non sono solo problemi e ci sono in fondo anche delle ricchezze...lavoriamo su queste, decidiamo di lavorarci, e insomma...un po' così.

I: Le tematiche, tipo teatro africano, in base a che cosa venivano scelte?

M: Le stabilivamo un po' noi, in base alle culture che erano presenti nelle classi; quindi, moldavo, africano, marocchino, mmm rumeno...queste erano le nazionalità emergenti...arabo, quindi, poi...

I: Quindi l'obiettivo era quello di un incontro?

M: Di un incontro, di festa...facciamo festa insieme, facciamo festa insieme; possiamo far festa ballando, possiamo far festa facendo teatro, possiamo far festa facendo altre cose...adesso, guarda, sono passati un po' di anni, però era una didattica laboratoriale, se vuoi, in una mattinata di scuola, dove, appunto, le attività non erano quelle classiche dello stare in classe, ma erano proprio, sì, la base di una didattica laboratoriale fatta e vissuta con i bambini e con gli esperti. C'era un percussionista, il percussionista era na roba grande, lui veniva a scuola e percuoteva tutto, anche le penne sulla lavagna con sto ritmo, quindi, figurati i bambini.

I: Quanto è durato?

M: Durava una mattinata...la brochure di presentazione è stata fatta in tutte le lingue, scusami, le lingue che erano interessate dai laboratori e quindi, rumeno, marocchino...le lingue che erano presenti nella scuola, sì, sì.

I: E, invece dicevi, con i genitori c'era una pedagoga?

M: Sì, una pedagoga che ci lavorava assieme, appunto su tematiche interculturali. Adesso, c'era anche un esperto, che era bravissimo sto ragazzo, che lui veniva dal mondo imprenditoriale, quindi non aveva nulla a che fare con la scuola; sì, era molto bravo e faceva parte della cooperativa "Orizzonti", non so se ti dica niente, adesso non so dirti il nome...

I: E quindi tu l'hai pensato come un progetto riuscito perché effettivamente avete riscontrato che è stata un'esperienza piacevole...?

M: Esperienza piacevole direi, sì sì...è stata piacevole per i bambini, anche per gli adulti perché sono venuti a scuola quel mattino là, ho visto una buona presenza di adulti, di famiglie che in qualche modo si trovavano a dialogare insieme, insomma...che è importante, molto importante. Sì, direi di sì, sì, sì...questo è l'aspetto che emergeva; poi, se uno non ha voluto star là...però ho raccolto le impressioni di chi ha condotto questi laboratori con i genitori e, insomma, c'era una certa fervenza, ecco, voglia di stare insieme, di stare queste due ore insieme, di provare a capire...c'erano, ovviamente, anche donne col velo...quindi anche questo provoca delle domande, provoca delle curiosità, provoca ehm...quindi sì, ecco.

I: E se andiamo proprio al contrario, una esperienza, una situazione negativa, in cui, nonostante tutti gli sforzi e l'impegno, non è andata bene.

M: Allora, questa te la posso raccontare (ride)...io andavo in supervisione come funzione strumentale e la mattina mi presento in questa classe, perché c'erano due bambini da testare con il test d'ingresso e l'insegnante che c'era in classe mi ha detto: "eccoli là, son quei due là, se vuoi prenderteli"...(ride)...

I: E quindi?

M: E quindi, si è visto, come dire...io con questa gente non voglio averci a che fare, quello che ho letto, sì l'interpretazione che ho dato...sì, non voglio averci a che fare, mi pongono, mi mettono in crisi perché io devo andare avanti col programma e questi mi rallentano, non san far niente, non capiscono niente...questa è stata, diciamo, l'esperienza più negativa che io possa avere raccolto. Altra esperienza negativa che raccolgo è un po' quella che ti viene in classe l'alunno straniero: dove lo mettiamo? Dove lo mettiamo questo alunno straniero? Seppur c'è un principio generale che sta sopra tutto, che è quello dell'afferenza alla classe secondo la data anagrafica, c'è ancora questo atteggiamento, se si può, c'è ancora, sì...permane. Parecchi di noi: "dove lo mettiamo sto alunno? Ma vuoi vedere che deve capitare proprio nella mia classe? Perché io ne ho già tanti, ho tanti problemi nella mia classe, non ne voglio ancora" ...quindi questo è quello che raccolgo anche come negatività, sì, sì.

I: E quindi, se ti chiedo di parlare di un'esperienza negativa, la prima cosa, la più importante che ti viene in mente, è dell'insegnante che si trova questi bambini in classe...quindi...è significativo questo, perché, voglio dire, al di là di una difficoltà linguistica, al di là di altri aspetti, è un po' come reagisce l'insegnante, come si comporta...

M: Sì, come reagisce l'adulto, l'insegnante soprattutto...ma non è solo l'adulto, in questo caso, siamo nell'ambiente scuola...è proprio l'insegnante..."mi ci volevano anche questi"...questa è l'esperienza più negativa che io ricordi, di qualche anno fa, eh, sono passati un po' di anni...

Adesso non è così più, fortunatamente...però questa, io ero funzione strumentale da pochissimo e questa è stata scioccante, è stata scioccante sì perché non sapevo neanche io come fare...in quel momento là, la sensazione che io ho provato è stata: "mamma mia, quei bambini là li prendo tutti io adesso" che poi non è la risoluzione, però in quel momento è...cioè...la reazione è: "questi, poverini, non li ama nessuno", in questo contesto, sono qua, occupano un posto, ma non lo occupano in realtà, non ci sono, sono trasparenti, sono un problema; quindi, la reazione è: "me li prendo io"...a ragion veduta, non è neanche questa la reazione più adeguata. Al momento, quello che ti vien da pensare è: "mene occupo io, non vi preoccupate, c'è qualcuno che pensa a voi". Adesso dire boh, sì...andrebbero messe in campo altre strategie, per, al momento, quella che mi è venuta è stata quella, proprio. L'adulto che c'è con voi in questo momento non vi vede; vi vedo io, non vi preoccupate.

I: Secondo te, ci sono ancora situazioni del genere, magari non esplicitate?

M: Voglio pensare di no, voglio pensare di no...mi sento di dire, in questo momento, no...speranzosamente...

I: Quindi c'è un'attenzione...

M: Sì, c'è molta più attenzione e, guarda, la vivo anche di più in commissione intercultura; dove, qualche anno fa, nella commissione in cui lavoravo, c'era, come dire, c'era della resistenza anche nella commissione. Chi sceglie commissione intercultura dovrebbe essere già, di per sé, maggiormente motivati di altri, però c'era comunque una certa resistenza...cosa che non vivo più adesso, anzi.

I: Resistenza verso cosa?

M: Data da, come dire...si ritorna alla domanda di prima: "ma questi bambini allora? Cosa dice la legge? L'appellarsi al principio, alla legge, mh", invece, adesso non c'è più questo atteggiamento, c'è proprio un confronto "vediamo dove siamo carenti, cosa possiamo fare, come possiamo muoverci"; questi bambini interrogano comunque, hanno delle richieste, l'insegnante sta chiedendo dei materiali, la aiutiamo, glieli diamo? Diciamo che c'è una sitografia da cui può prendere, da cui può documentarsi...sì, attingere, sì, sì, sì.

I: E il cambiamento? Dalla situazioni in cui c'era resistenza ad ora?

M: Direi che la scuola è cresciuta, un po' di più...dire che ehm...direi che non si può...cioè, quello che ho visto cambiare è l'atteggiamento non più solo di resistenza, ma cioè...io vengo chiamata, devo far qualcosa, non posso sempre mostrarmi impreparata oppure, come dire, lasciare che il problema non mi tocchi e sian sempre gli altri. Sono io che devo chiedermi, sono io che, adesso, sono implicata, che mi do da fare in ambito comunque interculturale...credo, sai, molto più che i tempi passati, quando io ho iniziato...è davvero importante, ci pone veramente delle domande. È un tema vivo quanto mai, più di adesso non saprei...eh, se vogliamo vederla anche dal punto di vista dell'onda migratoria, insomma, le persone che si muovono in un mondo che non è mio, tuo, suo, in un mondo dove tutti viviamo e che chi ha desiderio di spostarsi dalla terra in cui è nato, lo fa perché, caspita, sono in guerra, non c'è da mangiare, ci sono dei governi che sopprimono, che non lasciano libertà di movimento, di vita: io credo che queste persone abbiano tutto il diritto di chiedere di stare in un posto un po' più fortunato.

I: E quindi, riassumendo, da un primo momento in cui c'erano delle resistenza ad adesso, è cresciuta la sensibilità...

M: Sì, è cresciuta proprio la sensibilità a riguardo...

I: Perché ci si è resi conto che...?

M: Perché ci si è resi conto che non si può più dire le solite banalità, superficialità, frasi, luoghi comuni di cui siamo...(interruzione perché entra un collega)

I: L'index...

M: Sì, l'Index lo stiamo usando con il GLI...e praticamente è un lavoro, uno sviscerare tutto...praticamente coinvolge tutti: BES, bambini stranieri, bambini con difficoltà, bambini con disagio e si fa tutto un discorso generale...

I: Mi piaceva quella frase che avevi detto sulla normalità, no?

M: Sì, quello che ci travia, purtroppo, è la parola normalità. Non lavoriamo in un contesto di normalità, lavoriamo in un contesto di complessità, è tutto molto complesso, tutto intrecciato e tutto ci fa, in qualche modo, come dicevo prima, delle domande e ci sprona ad non avere un pensiero unilaterale, a non avere una risposta a tutto, ma invece a lasciarsi provocare sempre da delle domande e da un panorama che sta emergendo e che, in qualche modo, è nuovo. Non si può più rifarsi alla scuola di 20 anni fa, anche solo di 10 anni fa...non è più così; dobbiamo prendere coscienza, consapevolezza che è molto cambiata.

I: E quindi in termini proprio pratici, quali sono le difficoltà degli alunni stranieri nell'andare a scuola?

M: La mentalità corrente, i pregiudizi, un pensiero pregiudiziale sempre iniziale, che spesso non è positivo e che poi, in queste realtà paesane qua, se vuoi...noi abbiamo tantissimi bambini che frequentano chiesa, messa eccetera, poi dobbiamo notare che sono quegli stessi bambini che hanno molta resistenza nell'incontrare gli altri bambini; sono quelli che hanno la riflessione: "ma puzza"...sicuramente loro incontrano queste difficoltà, l'accoglienza proprio, il pregiudizio, la superficialità nelle cose...

I: E quindi, come si può intervenire nei confronti di questa situazione?

M: Non chiudere gli occhi, parlarne...parlarne come? Non è facile parlarne...eee non vanno affrontati di getto, ma sono temi che vanno, in qualche modo, ripresi, valorizzati, contestualizzati; ci può venire in aiuto, ci possono venire in aiuto tanti libri, tante racconti da affrontare insieme. Adesso, stamattina, con gli api calabroni veniva fuori il tema della battaglia, l'assetto di guerra; dico: "voi, siete sempre in assetto di guerra?", cosa vuoi, c'è uno che scaraventa l'altro e si fanno male al ginocchio, nell'assetto di guerra. Ma l'assetto di guerra, se vuoi, è anche l'atteggiamento di chi pensa: "chi sei, cosa vuoi, da dove vieni, perché sei venuto qua, perché sei venuto a destabilizzare quest'equilibrio che era tanto bello così? Perché, cosa vieni a fare qua? Ci togli il lavoro!". Poi, queste espressioni qua, che sono degli adulti, i bambini le sentono, le ripetono quindi c'è poca attenzione da questo punto di vista; e noi insegnanti su questo siamo chiamate, a lavorare proprio sul pregiudizio, a canalizzarlo. C'è, va bene, prendiamone atto...

I: Ci son dei pregiudizi, ma son riferiti ai bambini stranieri o sono pregiudizi che tu individui anche rispetto ad altri bambini?

M: Vengono detti con facilità soprattutto quando c'è un colore diverso della pelle, vengono detti con facilità, più facilmente in questi contesti qua: color diverso della pelle..."puzzi...stai in là" oppure avvengono automaticamente, l'esclusione nel gioco, ad esempio, e lì c'è proprio un lavoro da fare, non so le strategie in classe... noi, per esempio, li abbiamo in gruppo sempre questi bambini, cercare, come dire, di non lasciare che queste cose che vengono fuori si sia sordi e ciechi, perché far finta di niente, vuol dire avvallare l'indifferenza e, invece, accorgersene, però non calcando, ma troviamo dei modi, bene il problema c'è...troviamo delle strategie. Come possiamo farlo, chi, quando, perché? Cioè starci un po' sopra, senza, però, puntare nel contempo il dito sul diretto interessato, facendo sì che la situazione problema sia una situazione problema che coinvolge tutti i facenti parte, tutta la classe, ecco. Mi viene in mente che siamo andati a Venezia e un bambino disabile che non riusciva ad avere la forza per camminare per Venezia; allora l'abbiamo messa in questo modo qua: non c'è D. che verrà in carrozzella, ma quando scenderemo alla stazione del treno a Venezia troveremo tante persone e tante persone che hanno boh...c'è quello che cammina, quello che corre veloce, c'è quello, invece, che è più lento, c'è quello che dorme lì in stazione dalla sera prima e che, magari, proprio profumato non è, oppure c'è quello che si ferma e ti chiede la carità oppure c'è quello insomma...partendo da un contesto ampio per non arrivare del singolo compagno di classe che ha quella difficoltà, ma come possiamo fare se abbiamo questa situazione che si presenta a noi così vicina, come possiamo fare? Lasciamo là in fondo oppure possiamo attrezzarci, darci dei ruoli, un po' tu, un po' io, insomma...ci carichiamo un po' tutti del problema.

I: Un bambino che è in carrozzella è effettivamente visibile; come dicevi tu prima con la questione del pregiudizio dovuta magari al colore della pelle. E se non hanno la pelle più scura...?

M: Emerge da... ci sono degli aspetti ben più sottili e subdoli che magari vengono fuori; tipo, non so, magari, una piccola storpiatura di una parola detta male... ecco, potrebbe essere quella che fa puntare un po' l'attenzione. E, siccome l'attenzione c'è perché tu in quel momento là sei con le orecchie che senti, non è che puoi far finta di niente e prendere spunto dalla situazione, dal momento per dire: "beh, questa cosa qua per cui non ci vengono facili le parole... come si può fare perché queste ci vengano più facili? Quali strategie, come possiamo lavorarci? Come mai succede questo?", in modo da canalizzare l'attenzione non tu sei straniero, quindi non sai parlare bene, non lo saprai mai, ma tutti potremmo avere queste difficoltà... che poi in classe si verificano: ci sono bambini italiani che hanno delle difficoltà enormi (ride), per dirti, no?

I: Quali sono le maggiori difficoltà che una famiglia riscontra nel seguire il suo bambino straniero a scuola?

M: Tanti equivoci che possono nascere, equivoci, incomprensioni a volte date dalla non perfetta comprensione di quanto viene detto; a volte fa parte della cultura... anche dall'altra parte si parte, magari, pregiudizialmente...

I: Un esempio?

M: Non mi vogliono, non mi accettano... ecco, vedi gli italiani sono come mi hanno detto che non sono accoglienti, non sono rispettosi, pensano che noi veniamo qua a rubargli il posto di lavoro, eccetera... quindi anche dall'altra parte c'è una resistenza, magari, a volte.

I: Ti è capitato nella pratica?

M: (Pausa di silenzio)... mmm... no, se devo dire la verità, l'ho sentito, l'ho visto agito, l'ho sentito in altri contesti, non nelle mie classi o nelle nostre classi; qui, a S., perché qui il terreno è abbastanza... le persone che ci lavorano sono sensibili rispetto alle tematiche di cui stiamo parlando, molto preparate direi e quindi niente è buttato là, niente... non ci sono uscite strane di insegnanti che dicono: "o mamma adesso com'è che posso porre rimedio?" no, questo direi proprio di no. Quindi siamo in un contesto, tra virgolette, abbastanza privilegiato.

I: E le reali difficoltà che un insegnante ha nell'avere bambini stranieri in classe?

M: Con il suo vissuto, con il suo essere...

I: Nell'avere un bambino straniero...

M: Con le tue anche restrizioni, con il tuo vissuto direi, con il tuo vissuto che emerge e che in qualche modo, tu, vieni interrogata in quel momento, vieni... c'è qualcosa che ti fa muovere, qualcos'altro dentro.

I: Cosa intendi per vissuto personale che emerge?

M: Mmm... ma, non so... l'esperienza dell'esclusione. Magari tu la cominci e dici: "e mamma mia, anch'io da piccola mi ricordo quella volta... eee... mi è capitato così, com'è che ho fatto? Ah sì, è vero perché anche i miei compagni... oppure in quella situazione là non mi era piaciuto come qualcun altro aveva reagito". E, oppure, se vuoi anche il preconcetto, no? Che emerge, che d'istinto emerge. Noi ci conviviamo, io sono convinta che noi ci conviviamo, è dentro di te: tutto sta, come dire, esserne consapevoli e andare a sondare i motivi per cui ti suscita dentro sta cosa, sta paura, la non conoscenza. Mi viene in mente che tante volte ignoriamo, io ignoro delle cose, ignoro degli aspetti e quindi... si preferisce prendere la via più immediata piuttosto che soffermarsi un attimo e lasciare lì un attimo il discorso e riprenderlo nella maniera più adeguata. Adesso situazioni... due minuti fa V., un bambino rumeno, spinge E. e gli fa male. Dici: "Madonna santa, ma come mai?" dentro di te, in quel momento, non c'è solamente... d'istinto tu pensi" ma sta violenza, chi è che ti insegna a casa? Come mai tu fai così?"; ti viene il pensiero eh... poi un attimo più di consapevolezza, dici: "queste sono le scaramucce dei bambini del giorno d'oggi che vien prima l'istinto, farsi male piuttosto che... perché la società è una società così, che vive alla rincorsa, molto frenetica, che non c'è tempo per soffermarsi, per riflettere, in generale... però, nel momento, quando tu ti trovi di fronte alla situazione, il pensiero dentro di te, che dopo lo gestisci meglio dopo dentro di te, però dentro di te c'è sto coso ma...

I: Che invece dici non c'è, se fossero stati due bambini italiani a spingersi o...?

M: Non c'è quel pregiudizio lì, non c'è quella pregiudiziale, non c'è... c'è magari quell'altro e dici "va bene"; son bambini molto tosti, molto vivaci, molto di pelle, molto di corpo più di...

I: Quindi è un pensiero che riferisce agli stranieri in generale o ad una particolare...?

M: Agli s... mmm... sai che questo non saprei dirtelo; forse ti viene in mente anche la cultura di riferimento perché pensi comunque la cultura rumena, per dirti, un pregiudizio che potrebbe esserci: "eh, sono molto orgogliosi, prima di chiedere scusa, sono... figurati passano i fiumi de corsa". Forse è più un discorso della cultura in particolare, che tu fai emergere sto pregiudizio.

I: Tre parole positive e tre parole negative, o meno negative, riferite alla tua esperienza come insegnante con la diversità culturale.

M: Allora, tre parole positive, allora...alterità che vuol dire diversità, alterità, accoglienza, consapevolezza...

I: E negative?

M: Pregiudizio (ride), superficialità, eee ignoranza, nel senso di non conoscere, non conoscenza...va beh, ignoranza come non conoscenza...

I: Scegline una positiva e una negativa e spiegate...

M: Allora, essere altro da me vuol dire, comunque, portare una diversità dentro rispetto...insomma, due controparti che si interfacciano sono delle alterità...quindi le alterità portano delle differenze e delle differenze che danno, di cui si deve prendere consapevolezza e non pregiudizi. E quindi la consapevolezza è quel grado che ti aiuta a dire a te stessa: "è questa cosa, non questa", "è quest'altra, non quest'altra ancora"...proprio il grado di consapevolezza.

L'ignoranza è proprio la non conoscenza, quando non consoci sei spaventato, hai paura. La paura, lo spavento ti fanno reagire, spesso, nella maniera più inadeguata.

I: E questo, secondo te, caratterizza anche l'insegnante nel suo lavoro?

M: Nella pratica, nell'approccio, sì, sì.

I: Rispetto alle tue classi, la situazione per quanto riguarda l'intercultura?

M: A che punto siamo, dici?

I: Sì, com'è il clima...

M: Ma direi abbastanza bene, direi. Di più in una classe che in un'altra, un po' più aperti nel tempo pieno, vuoi lì c'è anche un discorso di famiglie alle spalle un po' più, non so che...si muovono di più, escono per lavoro quindi, maggior conoscenza, maggior...uscire, uscire, uscire proprio di casa, non rimanere nel tuo posto come se fosse un guscio, un nido. Direi, direi non male...direi che la situazione che più ci fa pensare a noi è quella di una classe, in particolare, la B, molto, molto vispi in generale, mi viene da dire, molto vispi. Nelle altre classi c'è un po' più di non conoscenza, data dalla famiglia, quindi paura, quindi pregiudizio...quindi o il giudizio che sopravviene, direi questo e loro bambini combattono con questo perché da casa arriva questo messaggio, da scuola ne arriva un altro...dobbiamo farli collimare. Fatica, tanta fatica. Poi i genitori ti riconoscono: "sì, è vero si fa così, sì è vero si pensa così", sì, vero, però...

I: Quindi c'è un po' di scollamento tra la teoria e quella che poi forse è la pratica?

M: Sì, si fa un po' più di fatica, sì. C'è il riconoscimento, però non c'è il viverlo. Si fa fatica, si fa fatica a calarlo. C'è, te lo riconoscono, però nel momento in cui va agito un po' più di difficoltà c'è ancora, c'è ancora un po' di restrizione, di preclusione, direi.

I: Da parte delle famiglie...?

M: Di qualche famiglia, sì...forse qua anche abbastanza generalizzato, tutto sommato sì...

I: Nel senso che sono le famiglie allora...?

M: Sono le famiglie, sì, sì. No i bambini no, sai, i bambini di conseguenza, ma direi proprio le famiglie. Coi bambini ci puoi lavorare. Io dicevo prima, si arriva al giovedì e al venerdì che: "a Dio, loro non recepiscono, loro non..." al lunedì che riprendi in mano la situazione...

I: E, invece, per quel che riguarda gli obiettivi di un buon lavoro interculturale a scuola; quali potrebbero essere in base al contesto in cui lavori?

M: Obiettivi pratici, didattici dici? Eh...allora, intanto, secondo me, andrebbero fatti proprio dei percorsi ben strutturati, di lavoro, di studio, anche con le vecchie psicopedagogisti che poi sono state soppresse come figura. Adesso noi quest'anno abbiamo fatto un lavoro con le quinte con un pedagoga, terapeuta, scusa, e lei lavora proprio sul conflitto, sul gestire i conflitti; andrebbe proprio fatto un lavoro sulla gestione di conflitti, conflitti che ci sono, relazioni che ci sono sempre, la relazione c'è. Buona o cattiva c'è, però bisogna lavorarci.

I: E, quindi, in modo particolare la relazione con il bambino straniero?

M: No, io partirei da tutti, non partirei dallo straniero, partirei da tutti. Ne abbiamo un gran bisogno tutti anche noi adulti, soprattutto noi adulti.

I: E quindi le attività concrete che funzionano meglio?

M: Allora, lavorare sicuramente in gruppo, non si può pensare di lavorare da soli, soprattutto nei macro obiettivi che tu ti prefiggi, lavorare in gruppo a classi aperte, ancora meglio perché allora là c'è la differenza di età, il compagno più grande fa da tutor da cui imparo, a volte imparo delle cose che non dovrei, però nell'imparare ci sta il buono o il meno buono. Eee la didattica digitale, l'atelier creativo mmm...come dire. Adesso noi abbiamo fatto un lavoro di slow motion in due classi, abbiamo lavorato sul macro tema dell'uva e da dove viene, quando è arrivata, da quali terre è partita, come l'uomo ha imparato a coltivare le viti in un certo modo, perché ne ha ricavato il vino, come ha fatto...e tutti hanno concorso, nel loro piccolo, ad un pezzetto di questo grande lavoro, no? Quindi, il disegnare, il ricostruire...

I: E perché, secondo te, me la porti come un'esperienza importante e significativa?

M: Molto, molto perché c'è sempre la relazione anche qua. Poi vengono fatti a lavorare in piccoli gruppi, 4-5-6 per gruppo, sempre eee "io vorrei fare subito quella roba là", "no, ma tocca a me, ma l'altra volta tu", eh, quindi il conflitto c'è come dato nascosto che va affrontato, che va canalizzato, che va...in cui li si aiuta a relazionarsi comunque.

I: Io avrei finito; c'è qualcos'altro che ti sembra di non aver detto e che vorresti aggiungere? Una cosa importante? Perché, ad esempio, abbiamo parlato del fatto che l'insegnante deve fare un lavoro di riflessione su di sé; ad esempio, della relazione con gli altri insegnanti non abbiamo parlato...

M: Eh, infatti, non è sempre facile con gli altri insegnanti, perché ti scontri, siamo sempre alle solite...ti scontri, comunque, alle volte, con la non conoscenza del problema, con la non consapevolezza, quindi ignori un po' la situazione e allora, come dire, anche con le tue colleghe, ripeto, non è la situazione qua di Saccolongo, siamo una realtà tutto sommato fortunato, però se vado già a Selvazzano è diverso. E ti scontri, appunto, a volte, con il pregiudizio che viene per prima, che viene messo lì, sul tavolo perché è più facile abbracciare quello che non farsi delle domande. Farsi delle domande implica poi andare alla ricerca, trovare delle risposte, trovare delle soluzioni, trovare delle strategie. Meglio che non me le faccia quelle domande, qualcuno dice se no, poi, devo fare tutto un lavoro, mi si chiede di...poi io basta, son stufa, ho tanti anni di lavoro, insomma, sarò fare el me lavoro...

I: Quindi è una situazione che riscontri alla fine?

M: C'è, è presente, non è che non è presente, c'è, c'è, c'è. È il problema di resistenza, se si vuole, una forma di attaccamento a quello che già conosco, a quello che già so fare...a quello che...

I: Quindi un po' con questi bambini stranieri che arrivano, che devo un po' cambiare la didattica eee...

M: Eh certo, mi impone un altro lavoro che mi non so se go proprio voia de fare. Basta, apposto.

I: Va bene.

Intervista 17-52-H

I.: Venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M.: sì tranne quando insegnavo naturalmente nelle scuole private: lì non ce n'erano e se ce n'erano erano adottati, ma ecco non ce n'erano o non come nella scuola statale, assolutamente no

I.: perché secondo te questa differenza?

M.: ma intanto penso che sia il fatto della retta e poi c'è una selezione, cioè negli istituti privati, che ne so, aiutano una percentuale di e in quella percentuale non rientravano gli stranieri: nelle scuole del centro dove andavo io non ce ne erano

I.: sono scuole dell'infanzia o scuole primarie?

M.: allora scuole primarie e scuole dell'infanzia, sia l'una che l'altra e a dir la verità la non ho trovato... ti dico, e se c'erano erano bambini adottati

I.: e visto che hai avuto esperienza di insegnamento sia in classi senza bambini stranieri che in classi con, hai notato un cambiamento nel lavoro dell'insegnante da una realtà all'altra?

M.: allora per quanto mi riguarda sì: ho notato che invece si fa molta difficoltà in generale, cioè nel senso che è una questione proprio di pregiudizio quella che è, come dire, è un qualcosa in meno e non qualcosa in più che hai e io non sono mai riuscita a vederla in quel modo, quindi ho sempre cercato come dire di tirar fuori il più possibile da questa situazione e non il meno possibile, ecco

I.: ci sono degli aspetti in particolare per cui cambia il lavoro dell'insegnante?

M.: allora sicuramente hai, cerchi di avere un approccio più facilitato in generale e questo secondo me è riuscito a tirar fuori il meglio da tutti, non il peggio, perché ci fai arrivare quanti non c'è più una preclusione e quindi per me è stato molto, molto positivo ciò ha ho riscoperto, ho scoperto un modo un approccio diverso che ha valorizzato secondo me un po' tutti

I.: e venendo alla situazione attuale quanti sono gli alunni stranieri che hai in classe?

M.: due (SENZA ALCUNA ESITAZIONE) due: un cinese e una marocchina.

I.: e adesso si chiedo di pensare alla tua esperienza professionale di insegnante, poi decidi tu quanto risalire indietro nel tempo in base a quello che ritieni significativo, ti viene in mente una situazione, un'attività, un progetto che per quel che, appunto, nell'ambito dell'educazione e della didattica interculturale è particolarmente riuscito?

M.: allora sì, è stato all'inizio proprio di questo ciclo con il bambino, appunto, cinese... o questo o l'altro, non mi ricordo perché ho avuto sempre cinesi... avevamo una mediatrice culturale e insieme abbiamo scelto di fare proprio un percorso sulla cultura cinese legata a... se non sbaglio sono loro, legata proprio al calendario cinese e quindi il significato dei vari simboli e così via... quello è stato ad esempio un percorso che ha facilitato... che a me è piaciuto moltissimo, è piaciuto moltissimo ai bambini che ha creato ancora di più ambiente come dire di accoglienza, ma non solo di accoglienza ma chiamerei proprio di interazione e hanno anche loro scoperto delle cose molto accattivanti anche per loro, insomma li abbiamo coinvolti proprio nel... (SI FERMA)

I.: e questo si è svolto nella prima parte dell'anno scolastico?

M.: sì allora, si è svolto non mi ricordo se in prima o seconda elementare, non oltre, e se non sbaglio nella prima parte deve essere stata, non mi ricordo, però abbiamo scelto questo tipo di percorso, sì

I.: e quindi gli obiettivi erano quelli di far conoscere...

M.: una cultura straniera dalla loro, diversa, in un ambiente come questo abbastanza chiuso, relativamente chiuso, poi dipende, e si è stato quello: un avvicinarsi ad una cultura che non è la loro, ma che faceva parte di loro, in quanto questo loro compagno che per loro li hanno sempre visto come... perché lui fa lo ha anche la scuola materna anche qui, per cui non è dar valore, un valore aggiunto a qualcos'altro

I.: e invece se ci spostiamo proprio tutto dall'altra parte, nel senso: ti viene in mente una situazione in cui nonostante tutto, ciò nonostante gli sforzi, gli impegni... insomma non è andata bene sempre e relativo alla tematica interculturale?

M.: allora sì quando ero funzione strumentale c'è da parte di un insegnante una chiusura completa ed era difficile riuscire a capire la differenza tra compito facilitato e, e compito, come dire, dimezzato e lo sforzo è stato proprio quello di far capire loro che non è la stessa cosa e far capire loro che c'erano delle modalità migliori per accogliere e non per vederlo come un problema, questa cosa qua, ma è stata proprio una barriera, proprio nei confronti dei bambini cinesi. Di solito è nei loro confronti e vengono e le è delle barriere perché hanno più difficoltà di inserimento, tra virgolette, proprio dal punto di vista linguistico e per loro è stata una sofferenza allucinante, è stata una sofferenza, sì perché loro pretendevano, ce n'era una che, per esempio, pretendeva che la guardassero negli occhi, cioè che questo bando la guardasse negli occhi quando le parlava, oppure gli si metteva in maniera, per noi non è magari aggressiva, ma per loro sì, il fatto di porsi sopra di loro, no?, con le mani, il tocco, le cose e loro erano proprio appena arrivati in Italia e il loro la prendevano come un'aggressione, tipo, comunque sia erano un poco timorosi: non sono abituati a guardare negli occhi per una questione di cultura e questa mediazione, tra virgolette, non è riuscita perché erano loro che dovevano adattarsi a noi non noi a cercare di capire il loro modo di fare; è stata una sconfitta

I.: d'accordo ma poi si sono un po' smussate le cose o è continua così la situazione?

M.: io non ho visto grandi... cioè dovevo intervenire io in classe, allora sì la cosa cambiava... però non erano le mie classi e quando potevo andare andavo ma cioè, no in generale in queste una, due persone non ho visto dei grandi cambiamenti... una persona ha dovuto, ha cambiato anche ordine di scuola perché non c'è la faceva a stare con i bambini

I.: si tratta di tanto tempo fa? Giusto per avere un inquadramento

M.: sì, si direi allora... C. sarà (QUI ndr) da cinque anni, quindi... un 6/7 è anni fa sicuri, sicuri

I.: e secondo te ci sono ancora situazioni del genere? Capita?

M.: io sento di sì. Sì, dal sentito dire, insomma... Poi ci sono alcune zone magari a più alta densità straniera e ci sono delle famiglie che tendono a spostare proprio i figli perché quella è una scuola prettamente straniera, per dire. Quindi, secondo me c'è ancora questo tipo di... di pregiudizio, tra virgolette, di reazione ecco chiamiamola così: reazione (SUGGERITO) perché ognuno vive la sua realtà... non posso io forzare... uno o se ne rende conto o non se ne rende conto, ecco per cui posso essere convincente quanto vuoi, però se dall'altra parte c'è qualcuno ha un minimo di dubbio e comincia a riflettere, bene, e sennò no sì c'è la chiusura non... si vedo che è molto difficile: puoi fare tutti i corsi che vuoi, tutte le cose, ma... non sortisce effetto

I.: ti chiedo tre parole positive e tre parole negative, in negativo per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale

M.: secondo me, per me è significato: flessibilità, una... autocritica nei miei confronti e una rivalutazione. Negativo: alcune volte, magari, per quanto mi riguarda, il periodo lungo, nel senso i tempi lunghi, diciamo così, i tempi lunghi e la, le scarse risorse i tempi a disposizione che sono veramente esigui e la chiusura con cui si affrontano alcune problematiche

I.: devo chiederti di ripetere, perché io ho scritto in positivo flessibilità all'autocritica

M.: sì sì io la vedo come una cosa positiva cioè un fatto di ri, rivedersi

I.: mi è sfuggita la terza

M.: una rivalutazione, anche, cioè un rivalutare alcuni aspetti e alcune modalità o rivedere... questo lo vedo positivo, io

I.: ok, per quanto riguarda le scarse risorse: in che termini?

M.: mi viene in mente intanto di compresenze: con la mia collega avevamo pensato di fare dei percorsi con il bambino cinese, però era al di fuori del nostro orario e quindi completamente come dire... al di là di quello, poi potevamo ricavare una, due ore alla settimana e questo io vedo queste sono le risorse le risorse umane

I.: da cui poi forse sono determinati anche i tempi lunghi

M.: eh sì, perché noi anche in questo bambino ora stiamo cominciando a vedere qualcosina però vediamo che dal punto di vista linguistico stiamo abbastanza... indietro, tra virgolette, nonostante lui viva in un ambiente italiano, frequenta, comunque sia, palestra, fa attività sportiva, ha amici tutti italiani, tra virgolette, e non che ci interessi in particolare, perché poi lui segue anche la scuola cinese, a me fa piacere molto piacere, però dobbiamo vederlo in funzione di una comunicazione efficace con l'ambiente in cui vive: questo ancora secondo noi non è stato raggiunto un obiettivo e a me dispiace in quarta elementare ancora vedere che ci sono delle sfaccettature dove non siamo riuscite ad arrivare, ecco.

I.: e potendo avere queste risorse in termini di... quale sarebbe secondo voi il percorso praticabile... non so se vuole proprio pensarlo rispetto a questo bambino

M.: beh sì noi l'avevamo pensato rispetto ai due i bambini. Con questo bambino, anche con l'altra che dal punto di vista sicuramente linguistico lei... avevamo pensato percorso e gli va alcune storie che facevano parte della sua cultura, per esempio cinese: ne abbiamo presi due, tre e tramite questo, per esempio, l'arricchimento del lessico quindi partire da una possibile storia che a lui è conosciuta dal punto di vista culturale e poi ricavare un lessico legato abbiamo fatto il cavallino e il fiume, mi ricordo, e allora il significato di fiume e quindi sorgente d'acqua... cioè arrivare ad avere un dominio rispetto, sì a dei termini utilizzati nella storia che per lui erano comprensibili. Questa poteva essere sicuramente una modalità che abbiamo pensato e che abbiamo portato avanti fino ad un certo punto e poi basta

I.: e se dovessimo parlare in generale sono, secondo te, le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola

M.: allora sicuramente il fatto che c'è molta oralità

I.: Molta?

M.: oralità, cioè io mi rendo conto che se si danno più strumenti, dal visivo vabbè, può essere anche la parola cioè l'associazione... quindi molto il visivo secondo me sarebbero sicuramente facilitati quindi potrebbero essere filmati e foto, flash cards, qualsiasi cosa che li aiuti e questo sicuramente... e quindi varie modalità insomma di arrivare alla stessa cosa: è quello che cerchiamo di

usare alla fine noi perché consente di abbracciare il più possibile tutti quanti perché ci rendiamo conto che la comunicazione, il lessico, proprio... l'altro giorno, ieri proprio è stato: la bambina marocchina mi fa "che cosa significa lite?" e dico "guarda che è lo stesso di litigare, il litigio"... a ciò ok quando uno parla di lite, tu a quel punto sei spiazzata

I.: già è vero

M.: eh... e come glielo fai capire? Allora è perché lei aveva qualche altra parola, diciamo così, qualche altro sinonimo da aggancio e senno... allora il supporto può essere visivo

I.: invece per le famiglie, i genitori che seguono, debbono seguire, insomma, i loro bambini nel percorso scolastico... quali sono le difficoltà maggiori?

M.: la difficoltà è sicuramente, intanto di capire i messaggi, i messaggi che arrivano dalla scuola per due ordini di motivi: linguistico e proprio culturale, cioè io mi rendo conto che c'è chi affida completamente alla scuola, punto e basta, come tipo di cultura e chi invece magari vorrebbe essere più presente e non ce la fa perché, come dire, il messaggio è più difficile da comprendere e quindi... la mamma di A. che viene sempre da noi per completare qualsiasi cosa perché ce una difficoltà nella compilazione della cosa poi lei è una persona presente, ma dal punto di vista linguistico facciamo una fatica...

I.: ma la modulistica, avete una modulistica...

M.: (INTERROMPE) si l'abbiamo utilizzata per un po', ce l'abbiamo anche in classe però non tutto siamo riusciti a fare... cioè le cose basilari sì e poi lei è abbastanza ormai è abituata che viene da noi e facciamo quando sono delle cose un poco più particolari, si l'abbiamo utilizzata per i primi anni

I.: trovo interessante questa raccolta dei fatti che ci sono alcune culture che delegano in modo particolare alla scuola, per un esempio...

M.: ad esempio la comunità cinese delega completamente e mentre ho visto che la comunità moldava e rumena... moldava ci tiene moltissimo, proprio molto, infatti i bambini sono velocissimi opera e li vedo più presenti in generale; ho invece sempre trovato difficoltà con la comunità cinese, nel senso di fare capire loro proprio che stavamo accogliendo, non stavamo, come dire, mettendo dei paletti di o delle regole... anzi, era un modo di accogliere, ci siamo serviti anche di mediatori linguistici, però finché li abbiamo avuti quindi li convocavamo, per esempio, durante i colloqui ma dopo di che basta, dopo di che basta... quindi ci si fermava lì... per esempio abbiamo una bambina marocchina, là, per esempio, è una comunità patriarcale per cui o ce il padre o non ce nessuno; la madre non si sente, secondo noi, caricata della giusta responsabilità che ha nei confronti dei figli, per cui la vediamo più distante per esempio... quindi, in generale non è facile la comunicazione, poi se ci metti di mezzo anche il messaggio in un'altra lingua è più difficile

I.: ok e queste, non per l'altra lingua, ma non sono difficoltà che si incontrano con i bambini italiani?

M.: sì sì sì no ha fatto di cioè io

I.: perché quando sì... ho sentito parlare di delega cioè, anche io sono insegnante e quindi tante volte capita di dire "ma questa a delega tutti l'educazione dei figli alla scuola"... per assonanza più che altro

M.: sì sì sì no ma io cioè è perché qua stiamo parlando di stranieri ma per me trovo alcune volte... la famiglia di A., per esempio è molto più presente rispetto a tante altre famiglie italiane e anche dal punto di vista proprio di "tenerci" a un certo tipo di educazione rispetto al figlio

I.: ad esempio?

M.: cioè per loro la scuola è un must: è così, punto e basta. Quindi, qualsiasi cosa arrivi dalla scuola, non si discute, mentre nella comunità italiana non c'è più questo e quindi, come dire... la nostra autorevolezza alcune volte non è così efficace, diciamo così. Non soltanto delega quando è il momento di educazione, però se succede qualsiasi cosa, se non va qualsiasi cosa, tipo il bambino non sta bene o ci sono delle difficoltà, è la scuola, sicuramente è l'insegnante. Deve venire da qua perché in famiglia non c'è niente. Si cerca di buttare addosso delle responsabilità, invece, delle difficoltà esclusivamente a scuola, perché, per carità, poi, se generalizziamo, ci sta dentro tutto, perché mi rendo conto che... Il mondo delle insegnanti è un mondo... però non è sempre così, cioè, puoi anche differenziare, puoi anche vedere, cioè, caspita: hai una facoltà critica, usala! (RIVOLTO AI GENITORI)

I.: e dal punto di vista delle insegnanti, quali sono le reali difficoltà che incontrano nell'avere dei bambini stranieri in classe?

M.: loro si fermano subito ed esclusivamente alla lingua e al fatto che questo possa rallentare un qualsiasi percorso didattico, assolutamente. Meglio in prima, nel senso che lo vedono più positivamente in prima, un inserimento, ma quando si va su di classi, viene vissuta sicuramente come una grande difficoltà, con grande difficoltà.

I.: e andando più in profondità? Allora, dicevi sicuramente, l'aspetto linguistico: ce ne sono anche altre?

M.: sì, beh, sicuramente l'aspetto relazionale, perché loro scambiano il fatto che, per esempio, intanto si generalizza e, secondo me non si dovrebbe. Altro aspetto, noi tendiamo magari a leggere una cosa per un'altra, cioè il fatto che magari loro non intervengano più di tanto a scuola è perché non interessa, mentre magari è perché non ce la fai, anche se vieni non ne capisci niente o hai delle reali difficoltà proprio di, appunto, di messaggio che ti arriva. Tante volte viene scambiata proprio una cosa per un'altra, io la vedo così: io, in generale, con quelli con cui ho avuto a che fare, tranne una famiglia, tutte le altre sono state presenti, per quanto fosse possibile per loro

I.: e dicevi si tende a generalizzare, cioè a considerare...

M.: lo straniero e l'italiano, cioè nel senso, cioè, giustamente il tuo intervento prima sulla delega, io mi rendo conto che vengono vissute come due realtà e finché vengono vissute come due realtà, resteranno come due realtà, non c'è niente da fare, se invece noi vediamo che è una realtà in cui sussistono varie isole, tra virgolette, le mettiamo in comunicazione: è diverso, cioè.

I.: la situazione per quanto riguarda l'intercultura nelle tue classi, com'è?

M.: ma guarda, io direi che è ottima, nel senso che i due bambini sono super inseriti, ma sia a scuola, sia fuori dalla scuola. La bambina un po' di meno, perché là c'è il genitore che, tra virgolette, le proibisce, diciamo così, di andare a feste, di fare sport... quest'anno siamo riuscite a fare in modo che fosse iscritta ad uno sport, per farla andare alle feste dobbiamo fare in modo che, dobbiamo cercare di far chiamare gli altri genitori.

I.: e si prestano gli altri genitori?

M.: sì, sì, sì... abbiamo un bel gruppo di genitori e lei per 2/3 volte è andata a delle feste e lei era... entusiasta al 100%. Mentre l'altro bambino è completamente inserito nella società qua, sicuramente

I.: fa piacere sentirlo dire. Abbiamo parlato dell'aspetto linguistico, ma anche di altri aspetti... quali potrebbero essere gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M.:(PAUSA LUGA) per un buon lavoro interculturale: cambiare le teste! sì, allora, partendo dal presupposto che siamo tutti d'accordo che bisogna migliorare, sicuramente, io vedo, il primo obiettivo le compresenze: questo dà la possibilità di fare dei gruppi e di lavorare in piccolo gruppo e un lavoro che sia facilitato per tutti, di facilitazione e con dei percorsi didattici il più variegati possibili, cioè che abbiano più modalità per arrivare allo stesso obiettivo, ecco. Questo è quello che vedo per ora io, cioè quello che basterebbe

I.: un punto di partenza, intanto... e rispetto ai percorsi didattici, quali sono le cose concrete che funzionano o che potrebbero funzionare, nel senso, non solo che è stato realizzato.

M.: ... non ho idea... cioè, ho visto che, per esempio, da noi ha funzionato il fatto di aver fatto dei percorsi, per esempio, io e la mia collega dei percorsi interdisciplinari, quindi lo stesso argomento veniva trattato da punti di vista diversi e quindi dal punto di vista geografico, storico, linguistico, scientifico e attraverso questi vari punti di vista si convogliava tutto nello stesso macro concetto

I.: che era?

M.: per esempio abbiamo fatto il discorso sull'ambiente, sul rispetto alcune volte, abbiamo fatto anche questo... Vedere quali potrebbero essere secondo noi dei discorsi interdisciplinari, questo per esempio ha funzionato

I.: qualcos'altro?

M.: il cooperative learning, per esempio noi lo utilizziamo... un'altra cosa che funziona tantissimo, quindi piccoli gruppi, questo pure funziona, varie attività, quindi il jig saw, o le teste pensanti, quindi a 3, soltanto uno risponde, però gli altri possono partecipare...

I.: dicevi "cambiare le teste": è interessante... perché?

M.: è un'educazione: io vado al supermercato e sento le stesse cose che sento anche a scuola delle volte... a me... pensare di dover sempre generalizzare... sarà che faccio parte di una minoranza etnica... no, nel senso, essendo una meridionale, anche io ho vissuto

questa esperienza di chiusura e quindi mi rendo conto che io non mi riconoscevo in quello che mi addossavano, tra virgolette, e quindi dico, quello che ho vissuto io, l'hanno vissuto anche gli altri... cioè non è il fatto che tu vieni da una cultura devi essere per forza in quel modo e quindi ho cominciato... ed è questo che io vorrei far capire a tutti gli altri: il fatto di appartenere a... a un gruppo, non vuol dire per forza essere livellata ed è questo quello che anche con Michela cerchiamo di fare anche con i bambini... Ci sono parti scure e parti chiare in tutti e non esiste, non esiste un bambino cattivo e un bambino buono, un bambino così... ognuno di noi è tutto. E io ne sono fermamente convinta ed è per questo che io dico "cambiare le teste", perché c'è questa divisione, questa dicotomia, no? Buono, cattivo... non ci sono vie di mezzo.

I.: mi citi spesso la tua collega e il lavoro con la tua collega, intuisco che c'è un'ottima relazione personale e professionale... quanto è importante, secondo te? (CONTINUAVA A DIRE DI SÌ)

M.:100%, assolutamente. Siamo in 2, 3 che entriamo lì dentro, condividiamo tutto e per me loro, oltretutto rispondono in maniera ottimale a tutto questo e sanno che hanno da tutte e due le stesse direttive, tra virgolette, le stesse... finalità, quindi per loro è molto importante e in effetti non siamo mai rimaste deluse, se possiamo dire così, perché è un rapporto di fiducia e vedo che funziona moltissimo: nell'altra classe dove entro non è la stessa cosa, perché non c'è questo tipo di relazione, così profonda.

I.: quindi, forse un po' esagerando, potremmo dire che le stesse cose che funzionano con i bambini, anche a livello metodologico, mi vien da pensare, forse funzionano anche tra gli adulti, nel pensare o nel proporre ai bambini poi quello che ...mi riferisco alla collaborazione...

M.: (INTERROMPE) mah, sì è quello che noi cerchiamo di far passare, cioè è naturale che il tuo modo di comportarti è educativo e noi partiamo da questo: devo essere coerente e se sono coerente sono educativa, se non sono coerente... cioè non passa e quindi sì

I.: e quindi, secondo te, che cosa manca, anche se non so se sono i termini corretti?

M.: una visione sociale, sicuramente, cioè una visione di capire che il problema non è mio e che se lo affronto da sola avrò sicuramente, magari, delle risoluzioni, ma non saranno così ottimali se non le risolvo con l'aiuto di altre persone, ecco: noi crediamo in questo, crediamo molto al gruppo, è naturale che il singolo è un apporto al gruppo, ma è il gruppo, poi, che riesce a far fronte alle difficoltà in maniera più efficace rispetto al singolo, per esempio. Quindi, secondo me, questa visione qua manca nella scuola.

(CHIEDO SE C'È ALTRO, RIPETE LO STESSO CONCETTO+ non tutti ci crediamo nello stesso modo o abbiamo la stessa visione. Riferimento all'utopia, "sono molto utopica in questo")

I.: qual è lo stesso scopo?

M.: per me è riuscire a creare dei ragazzi critici, responsabili e collaborativi

I.: pensi che sia uno scopo condiviso?

M.: sì, sì assolutamente, sì... è come arrivarci che è diverso, sono i percorsi, ognuno c'ha il suo: quello più efficace e quello meno, sicuramente e questo confronto non c'è. Non è tanto il fine, perché secondo me qua ci siamo, è il come arrivarci

I.: posso chiederti, proprio un botta e risposta, qual è un "come arrivarci" che non va?

M.: sicuramente non c'è quella giusta empatia, cioè rimane tutto a livello, come dire, di parole e poi non si dà il giusto valore a queste parole, il giusto significato e non ci si ferma a riflettere.

I.: cosa pensi della situazione del Brennero, rotta balcanica, sbarchi...

M.: no, no... c'era un professore che diceva giustamente "la terra è di tutti" e il passaggio deve essere consentito a tutti, caspiterina! E non, cioè, per me non esiste (INTERROTTE) sì, no per me è assurdo: come quando qua mettevano i cartelli "non si affitta ai meridionali" sono cose che non riesco a concepire, è come quello "metto una barriera dove non dovrebbe esserci, perché non c'è"... il territorio, cioè la terra è di tutti, cioè siamo ancora là.

I.: domanda su qualcosa che non ho chiesto e che vorresti dire

M.: no, secondo me li abbiamo toccati i punti

Intervista 18-39-L

I.: venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M.: sì

I.: ok e hai visto un cambiamento, hai visto una particolarità della tipologia di lavoro dell'insegnante dovuta alla presenza di questi bambini?

M.: dell'insegnante in generale? Anche delle colleghe? O di me?

I.: quello che pensi, sì... dell'insegnante in generale

M.: allora, io ho visto uno sforzo dell'istituzione scolastica, dovuto alla richiesta delle colleghe, degli insegnanti di affiancare ore aggiuntive, per cui la mediazione linguistica, il rinforzo, il ripasso da parte di colleghi che lavorassero proprio sulla parte linguistica... ehm... lavori specifici diversi non mi è capitato di vederne, ma sicuramente l'attenzione alla spiegazione di alcuni termini che magari si danno per scontati, quindi...

I.: come?

M.: alcuni termini presenti nei testi scolastici o nelle consegne che noi riteniamo che si capiscano, ma che in realtà non sono affatto comprensibili, quindi un lavoro linguistico. Da un punto di vista culturale, mi sembra che si sia per un po' molto discusso, cioè... si è sempre molto discusso per quanto riguarda le festività religiose e si sia sempre dibattuto sul togliere-sostituire-affiancare, quindi quel tipo di... cioè tolgo il presepe, tolgo Gesù dalle filastrocche, dalle poesie natalizie, oppure lo sostituisco, oppure affianco... che è sempre stato interessante, nel senso che ci sono docenti che fanno insegnare, che fanno imparare due poesie, "scegliete voi quale poesia"

I.: rispetto alle ore aggiuntive per l'aspetto linguistico, come si svolge?

M.: il bambino va fuori dalla classe.

I.: e cosa pensi di questa modalità di...

M.: per me qualsiasi attività individuale è, è molto utile perché il lavoro in classe è una risorsa perché è il gruppo classe, però, alle volte, la concentrazione che ti dà il rapporto uno a uno e il dedicarsi ad una persona è molto prezioso. Quindi van benissimo entrambe le cose: l'una e l'altra. Il problema è che si sovrappone ad altro, cioè andrebbe fatto in orario extrascolastico, perché chiaramente, poi, vengono tolti da attività come arte, musica che vengono considerate magari non interessa... ma in realtà sono importantissime per i bambini, soprattutto per un bambino che ha difficoltà linguistiche

I.: ad esprimersi: ho capito. E mi dicevi che vengono o venivano fatte da insegnanti della scuola...

M.: La mediazione linguistica no.

I.: da esperti esterni, allora

M.: invece il rinforzo per bambini stranieri [le ore ndr] vengono fatte da colleghe della scuola, anche non della classe... Anche in altre scuole... (COME PER DIRE CHE NON SUCCEDA SOLO DA LORO)

I.: sono ore che loro hanno a disposizione o sono ore che fanno in più, per capirci?

M.: in genere ho visto ore in più, le 6 ore settimanali che uno può lavorare in più.

I.: ok, d'accordo. Quanti sono gli alunni stranieri che hai in classe, attualmente?

M.: Allora, io insegno in due classi: in una classe ho due bambine del Marocco, invece nell'altra classe ho due bambine dell'est Europa.

I.: ok, va bene, quindi, diciamo, sono 2 su...

M.: 20

I.: ok, ti chiedo 3 parole positive e 3 parole in negativo per definire la tua esperienza di insegnante relativa, appunto, all'aspetto della diversità culturale

M.: (pausa lunga) mmm ecco perché si allungano i tempi [dell'intervista]! Allora, tre parole positive... .. Non mi sono, non mi vengono facilmente... ehm...

I.: puoi partire anche dalle negative, non è...

M.: ehm... beh, allora, le negative sono: l'ignoranza, l'inadeguatezza e... (pausa lunga) e il divers... non è una parola...

I.: va bene

M.: il diverso concetto di civiltà, diciamo. Invece per le positive sono: le storie, l'immaginazione... (pausa lunga) le storie, l'immaginazione... In generale, la diversità.

I.: ti va di sceglierne una positiva ed una negativa e dirmi perché?

M.: sì, allora: quella positiva, il discorso delle storie o dell'immaginazione, nel senso che le loro storie personali, ma soprattutto le storie che fanno parte del, se sono bambini che sono venuti un po' grandi ovviamente, hanno proprio un immaginario, più che un'immaginazione, differente. Fanno riferimento a questa infanzia vissuta in maniera molto diversa e quindi tutti i nostri riferimenti base dell'infanzia, soprattutto penso ovviamente ai bambini africani, sono molto diversi, o sudamericani, sono molto diversi: cioè, la maggior parte di loro... in realtà ho un altro bambino straniero, adesso che penso, solo che non lo considero straniero perché è adottato, però in realtà è straniero, parecchio, sì. Lui è vissuto in Africa tutto il primo periodo e si capisce quando parla, il suo riferimento proprio di immaginario, di scenario, di panorama in cui ha vissuto è diverso e questo arricchisce

I.: un esempio? ti viene in mente un episodio?

M.: beh, lui lavorava all'età di 5 anni

I.: ho capito, che cosa faceva?

M.: il panettiere... ehm... ehm... il contatto con la natura, ovviamente, quindi il grado di libertà e di non libertà allo stesso tempo. L'idea di infanzia totalmente diversa dalla nostra. Quelle negative: è sulla mia inadeguatezza di riuscire a gestire, infatti per questo sono qui, queste situazioni, perché sono molto diverse, vabbè a parte che io insegno, ho sempre insegnato matematica, quindi sono "giustificata" nel senso che l'insegnante di matematica è sicuramente, come tutti gli altri, dedica all'educazione e a tutto, però diciamo che ha meno in carico questa questione, ha meno strumenti, diciamo, perché tutto il lavoro che si fa in italiano o nelle materie, nelle discipline può dare più veicolo, mi sembra, rispetto al raccontarsi, il raccontare e il rielaborare e ovviamente è successo anche a me di dover affrontare alcune situazioni e mi sento inadeguata a valorizzare questi bambini, nel senso che più di sentire la filastrocca dei numeri in arabo, che è molto interessante, oppure quando spieghi in quinta l'origine dei numeri arabi e parli dei numeri romani e tutto quanto e racconti la storia della cifra i bambini vengono valorizzati, queste due bambine arabe, e quindi sicuramente entra, però insomma...

I.: ritieni che ci siano pochi agganci legati all'aspetto della disciplina?

M.: sì, diciamo che agganci che io ne trovo pochi

I.: ok. Dunque, se dovessi pensare alla tua carriera di insegnante, ti vengono in mente delle attività che hai fatto in prima persona o che hai visto fare e ritieni particolarmente positive rispetto alla tematica interculturale?

M.: ci sono, appunto, alcune discipline, alcuni programmi che aiutano di più, ad esempio l'autobiografia in seconda, cioè la ricerca della propria storia personale in seconda aiuta o non aiuta questi bambini? Ricordo questa collega che diceva "il fatto di aver fatto rivivere la storia personale finora, che è così diversa da quella che sta vivendo adesso, può aiutare o può creare ancora più difficoltà nel bambino che è stato sradicato" ehm... il lavoro di italiano anche in quinta, magari che si fa un pezzettino anche di autobiografia, può essere tagliato su misura per queste situazioni, la convivenza civile che si fa anche in quinta, ma anche quando si parla di costituzione e diritti fondamentali sono quelli che abbiamo pensato noi, insomma, non è detto che valgano in maniera universale, qualcuno ha detto di sì, può esserci discussione da questo punto di vista

I.: ok per quanto riguarda l'autobiografia, sì... immagino che ci sia un percorso per arrivare a stendere questo tipo di testo, ma poi come viene utilizzata? Nel senso, rimane lì, oppure viene utilizzata per fare qualche tipo di discorso coi bambini?

M.: sicuramente la collega farà qualche tipo di discorso, perché è molto brava... però non sono io [RISATINA]

I.: d'accordo, e invece, dall'altra parte, ti viene in mente una situazione in cui nonostante tutti gli sforzi, nonostante tutto l'impegno messo in campo magari anche da diverse persone, tu e le tue colleghe, una situazione in cui non è andata bene per qualche motivo

M.: allora io vedo che bambine inserite in Italia da molto tempo, per esempio queste due bambine arabe, valorizzate all'interno della classe, capaci sia da un punto di vista relazionale, che cognitivo, ben volute e tutto, comunque quando le si deve offendere gli si dice "marocchine", ehm... quindi vuol dire che... in fila a sgomitare per un posto quest'altro le ha detto "marocchina"

I.: in senso dispregiativo.

M.: ovviamente in senso dispregiativo. E allora diciamo che il pregiudizio è duro, diciamo, a morire. Poi nelle situazioni di crisi eee poi riemerge questa caratteristica che nella classe scompare, cioè... è bambina, è alunna, è compagna di banco, non è "marocchina"

I.: e quindi, in queste situazioni, cosa si fa?

M.: non si fa nulla, perché stiamo mettendoci in fila ed è già suonata la campanella ed è difficile. Poi si riprende il giorno dopo, però è sempre brutto riprendere il giorno dopo, perché non è... cioè, pur essendo grandi non...

I.: di che classi stiamo parlando?

M.: quinte. Prendere il... hanno comunque la memoria corta e hanno bisogno che le situazioni vengano affrontate subito

I.: ok, quindi tornare poi sull'argomento...

M.: sì, si fa, ma ha un'efficacia diversa

I.: ok, ho capito... e quindi tu ritieni che il fatto... questo piccolo, vabbè, non so, spintonarsi per il posto in fila, così, immagino, e l'aggettivo "marocchina"... cioè, voglio dire: piuttosto che utilizzare un alt

M.: "scema, spostati", che ne so "prepotente"... non so, quali sarebbero gli aggettivi giusti?

I.: diciamo "normalmente", rispetto ad un bambino o a una bambina italiana... invece nel loro caso esce...

M.: [ANNUISCE SILENZIOSAMENTE]

I.: allora, quali sono, secondo te, le maggiori difficoltà che incontra un bambino, una bambina straniera nel frequentare la scuola?

M.: sicuramente la difficoltà linguistica, perché alcune parole, cioè loro hanno un vocabolario, magari acquisito anche andando alla scuola dell'infanzia, di istruzioni, o comunque ho visto anche bambine inserite dal nulla che hanno subito imparato le istruzioni di vita normale, insomma... poi noi abbiamo delle parole "assegnare i compiti", "leggi bene la consegna"... non so "consegna" è una parola che vuol dire dare una cosa, cioè abbiamo dei termini che non si allacciano e quindi fanno difficoltà, per non parlare delle prove invalsi o di... insomma, la terminologia scientifica delle discipline di studio. Secondo me, fanno difficoltà... confondono proprio

I.: dal punto di vista

M.: anche i bambini italiani, però loro di più

I.: e in questi casi, cosa si fa? Si spiega la parola, boh... c'è un percorso...

M.: si spiega la pa... beh, [RIDE] beh io pretendo meno, cioè in fase di valutazione tengo meno conto di questa cosa. Io penso a scienze: è chiaro che per loro "trachea" più che "epiglottide", "laringe" e "faringe, magari hanno ancora meno significato che per un bambino normale. Poi è chiaro che io... cioè le facilitazioni che vengono utilizzate per questi bambini vanno bene poi per tutti gli altri, quindi il modellino, il disegno e la lim, tutti i supporti visivi e tattili al di là di queste parole vengono, vanno bene... cioè per chiunque. Poi, magari, pretendo di più dai bambini italiani.

I.: e, invece, dal punto di vista delle famiglie? Quali sono le maggiori difficoltà che ha la famiglia di un bambino o di una bambina straniera nel seguire il loro percorso scolastico

M.: io ho visto, nella mia brevissima esperienza, un divario... anche qui, perché non è che gli stranieri vengono da un paese solo e quindi è difficilissimo: ci sono, ho visto, sempre per generalizzare, le famiglie dell'est Europa che hanno un investimento sulla scuola pazzesco per cui sono super rigide, non accettano un voto che sia inferiore all'8 e pretendono tantissimo da questi bambini che devono, in quanto bianchi, poi sanno parlare, dei nomi simili ai nostri e tutto, possono fare una carriera, devono fare una carriera

scolastica ottimale ed essere inseriti in maniera ottima nella società. Gli stessi genitori cercano di imparare bene l'italiano e in genere lavorano. Questi bambini hanno questo problema: cioè, quanto le famiglie pretendono da loro e, invece, le famiglie italiane, in genere, sempre, non è che se uno porta a casa un voto inferiore all'8 facciano storie e invece... e le famiglie africane, sempre generalizzando, che sono meno attente a questa cosa, quindi queste bambine sono più lasciate, diciamo, quindi hanno, crescono molto in autonomia se vogliono, le femmine in genere, coi maschi c'è più difficoltà e difficilmente i genitori si presentano ai colloqui, cioè hanno una concezione, mi sembra, nei confronti della scuola molto più di delega

I.: ok

M.: cioè meno collaborazione e spesso questi bambini, africani maschi, hanno delle difficoltà di comportamento, almeno quelli che ho avuto io, e quindi le famiglie vengono avvicinate per essere rimproverate dei comportamenti. Quindi per quello forse non vengono più, non so. Ho avuto bambini cinesi e ho riscontrato l'investimento da parte delle famiglie, anche se la collaborazione, cioè venire ai colloqui, firmare gli avvisi, controllare il libretto, queste cose qua, non è il massimo... cioè c'è questo distacco tra la famiglia e la scuola

I.: ho capito: quindi, diciamo, un po' la partecipazione dei genitori rispetto al percorso scolastico, varia un po' da quella che è la cultura, l'investimento... un termine che hai usato tu... varia un po'... e quindi è una difficoltà che attiene a quella che è la loro immagine di scuola, secondo te?

M.: sì, cioè il loro concetto di cosa deve fare la scuola e cosa deve fare la famiglia, quanto la famiglia può entrare appunto nella scuola e anche del bambino, cioè mi sembra che nell'educazione africana si intervenga meno, si parli meno, cioè il bambino abbia più libertà

I.: e dal punto di vista dell'insegnante? Quali sono le reali difficoltà che incontra un insegnante nell'avere degli alunni stranieri a scuola?

M.: questi, nel senso che nelle classi prime, quando c'è la scolarizzazione, farli stare seduti è ancora più difficile per un bambino...

I.: straniero

M.: sì... queste sono tutte generalizzazioni, ovviamente, nel senso che abbiamo presente bambini italiani che fanno fatica a stare seduti, però... e bambini africani bravissimi, però, in genere, riscontro questo, insomma

I.: anche magari di quei bambini di cui parlavi prima dell'est Europa, i cui genitori investono...

M.: loro sono attentissimi, bravissimi e cercano di fare il più possibile, anche lì mi ricordo casi di bambini in difficoltà in cui la famiglia ha disinvestito, però... mi sento di fare questa generalizzazione

I.: e quindi, in generale, il fatto che... solo quando sono in prima o anche nel proseguo del percorso, questa difficoltà a star seduti, a star attenti?

M.: io l'ho riscontrato nelle prime classi.

I.: ok e poi la cosa si appiana, si risolve?

M.: nelle classi terze, quarte e quinte mi sembra che vada meglio e rimane il fatto che sono i bambini che spesso non hanno l'avviso firmato, queste cose qui

I.: che quindi sono, diciamo, meno seguiti, rispetto agli italiani

M.: sì, sì... faccio fatica... nel senso che nelle classi alte ho avuto solo una volta un bambino africano, quindi è un campione molto limitato

I.: volevo chiederti: prima mi dicevi appunto di quello che è il clima, soprattutto nella classe di queste due bambine marocchine diciamo che all'interno dell'ora di lezione le differenze, diciamo, scompaiono e poi nei momenti di passaggio, dicevi in fila, saltano fuori in modo prominente, diciamo, e quindi volevo chiederti: c'è qualcosa che vuoi aggiungere rispetto al clima che tu percepisci nella classe, dal punto di vista

M.: la classe è molto conflittuale in generale, cioè si beccano. È una classe molto difficile, segnalata da più colleghe, nel senso che non entro solo io. È molto, molto conflittuale, cioè si beccano anche durante la lezione, cioè si dicono male parole tra chiunque, maschi e femmine, alti e bassi, e mi ha colpito questa cosa che è successa la settimana scorsa, nel senso che lei è arrivata molto scocciata, pretendendo giustizia perché le è stato detto questo e io non me lo sarei aspettato, perché si beccano, si urlano e si dicono ma non ho mai sentito, sinceramente, offese razziali... però so che in classe prima non si volevano sedere vicino, non si volevano

dare la mano... cioè nel senso che noi in questa zona ci sono pochissimi stranieri per classe, quindi non tutti hanno avuto l'esperienza alla scuola dell'infanzia di bambini con un colore di pelle differente, quindi, magari, per la prima volta in prima o per pregiudizi familiari c'erano bambini che non volevano dare la mano, non volevano sedersi vicini, quindi c'è stato un percorso... in quinta ormai, insomma, sono delle persone qualsiasi e invece è riemerso in questo momento di... informale, di scontro

I.: ho capito, sapresti... non so... qual è la tua opinione, perché non possiamo avere tutte le risposte, come mai, voglio dire: da che cosa è dettato? Comunque è stato fatto un percorso, in classe questa cosa non succede e invece poi, nel momento di, salta fuori

M.: allora, intanto le famiglie insegnano tante cose [PAUSA] e che sono i pregiudizi: allora, intanto il pregiudizio è dentro, dentro è proprio tanto difficile da scalfire, lo vedo anche in noi adulti, insomma, e eravamo in gita e sì, si è avvicinato questo ambulante di colore, noi eravamo in un momento... e subito, no vabbè... e subito una collega ha detto "non ci serve niente" così, "sono arrivato qui nella piazza, perché non posso stare anch'io", ma è ovvio che non era un pregiudizio razziale è che tu stavi per vendere qualcosa ai bambini e io devo controllare...

I.: ma lui voleva davvero vendere?

M.: secondo me sì, aveva una valigetta, però tu non sai, però chiaramente

I.: ah, non è arrivato con la merce esposta

M.: no, ma poi l'apriva con gli occhiali e tutto e infatti sono arrivati come avvoltoi. È chiaro che se vedo una persona di colore appoggiata sul cestino fuori dalla coop penso che voglia il carrello: è un pregiudizio... ne ho visti tanti, è normale. Vedo una persona vestita bene, con una valigetta che entra a scuola, penso che sia una maestra, non una mamma o un rappresentante e quindi uno si fa delle idee, per vivere nel mondo si fa delle categorie, ecco e allora è chiaro che le mamme dicono che gli zingari... io ho sentito ancora che gli zingari portano via i bambini sotto le gonne e sono delle cose che utilizzano i genitori per difendere i figli comunque dalle difficoltà, cioè è difficile conciliare l'attenzione al bambino, buonissima, per preservarlo dai pericoli, perché veramente avvicinarsi a degli sconosciuti è pericoloso ed è giusto che i genitori dicano queste cose, voglio dire, che gli zingari rubano i bambini, cioè, è come il lupo... è il lupo. Quindi arrivano in prima, sono piccolini, credono a queste storie e... credono molto ai loro genitori e vedono delle persone con la pelle più scura, olivastra e quindi possono associare e così i neri sono sporchi e tutte queste cose, è normale. Non la vedo neanche come una cosa così tremenda, insomma, poi è nella convivenza, nella conoscenza con l'altro, che uno capisce che, che va tutto contestualizzato

I.: e quindi, rispetto a questa riflessione, quali sono gli obiettivi di un buon lavoro interculturale a scuola, secondo te?

M.: allora [PAUSA] sicuramente, la valorizzazione delle differenze perché nella scuola, alle volte, per il fatto che tu cerchi di considerarli tutti uguali e che devono raggiungere tutti lo stesso livello, anche questo è un obiettivo buono, non vuol dire che tutti debbano essere uguali e quindi alcune attività in cui ognuno ha un compito, per esempio in arte, alcune discipline si prestano più di altre o attività cooperative, insomma, in cui ognuno, anche in una classe di tutti italiani, voglio dire, in cui ognuno porta il suo contributo, perché sa fare bene quella cosa, la valorizzazione delle differenze può aiutare. Lo faccio io? Pochissimo, ma questa è un'occasione per poterlo fare di più. E il sottolineare, anche quando si insegna storia, per esempio, l'origine della nostra cultura, può aiutare, rimangono comunque, cioè, nozioni culturali, queste delle discipline, invece nel contatto diretto, nel vivere insieme, i bambini imparano molto di più, insomma.

I.: d'accordo, e quindi quali sono, secondo te, le attività concrete, le cose che funzionano in questo senso?

M.: allora, secondo me l'ascolto della lingua, cioè il fatto di farli parlare, intanto, queste cose qui, perché loro sembrano più fragili, più ignoranti perché non parlano l'italiano, ma loro parlano benissimo un'altra lingua, che noi neanche capiamo, quindi questo cambio di prospettiva, a volte aiuta. Una volta avevo provato anche con i giochi, quando si fanno i giochi dell'infanzia, queste cose qua, quindi alcuni sono uguali, altri no e quindi può essere uno scambio interessante. Queste attività che interessano un po' a loro... [PAUSA]

I.: Ok, d'accordo: rispetto alle notizie recenti di cronaca, mi viene in mente il fantomatico muro al Brennero, oppure la rotta balcanica e gli sbarchi che stanno ricominciando in Sicilia, a Lampedusa: secondo te, influiranno in quello che sarà il futuro prossimo della scuola? Che cosa ne pensi?

M.: Mah, io ho una figlia a Padova, a scuola a Padova e la sua classe è di metà di stranieri, metà. Ho iscritto l'altra bambina alla scuola materna pubblica a Padova e in una graduatoria di 46 bambini, 12 erano italiani, quindi il futuro è presente, insomma. Solo che la nostra scuola è ubicata in una zona bene di Padova, dove il costo delle case è elevato e in altre zone la presenza è molto più massiccia. Qual è la difficoltà che io ti dicevo, vabbè: tratti da stranieri gli italiani, perché ovviamente... non è così, vengono da situazioni culturali e linguistiche diverse, sono davvero tutti diversi, questo cambierà totalmente la didattica. Quello che già dovremmo fare, cioè l'attenzione al singolo, queste cose qui... però io, siamo alla fiera del qualunquismo... però i numeri sono davvero elevati, cioè io faccio fatica a fare una didattica individualizzata, già con i BES che ho, cioè io ho 5/6 BES, italiani con

difficoltà, io faccio fatica, perché poi ho l'occhio al programma... cioè tutte queste cose da vecchia maestra che non avrei mai voluto sentirmi dire, però io ce le ho: io ho l'ansia di finire il programma, io voglio fare bene il mio lavoro e non voglio lasciare indietro nessuno

I.: e quindi quali sono le cose che non ci sono, ma servirebbero a un docente per fare un buon lavoro interculturale, secondo te?

M.: [PAUSA] allora, mi verrebbe da dire le ore di compresenza, che sono però anche un rischio, nel senso che vanno progettate bene, vanno gestite bene

I.: in che senso? Cioè quali sono i casi in cui...

M.: che è un lavoro in più... se ci fosse un esperto esterno, che fa dei progetti è un lavoro in meno [RIDE] no, nel senso che è sempre un lavoro in più perché devi coordinarti e contestualizzarti nella tua classe e non è che puoi arrivare col pacchetto e tutto, però ti senti più... io che mi sento così insicura, mi sentirei con le spalle più protette, insomma, e più, così... sicuramente risorse di personale, perché per quanto riguarda la volontà, i testi... insomma è stato fatto tanto lavoro

I.: d'accordo e rispetto, tu mi hai parlato delle ore di compresenza, rispetto alla relazione tra insegnanti di classe, c'è collaborazione, trovi collaborazione

M.: io sono molto fortunata

I.: va bene. Io penso di aver finito, tu pensi che non ti abbia chiesto qualcosa di importante, che secondo te in una ricerca di questo tipo, con questa tematica dovrebbe emergere? Tipo, non so "Lisa, mi hai fatto tante domande, però io questa cosa ci tengo che salti fuori!"

M.: no, nel senso che mi aspettavo alcune domande e altre no, però mi sembra che sia esaurito

Intervista 19-48-H

I.: La prima domanda è: qual è il percorso che l'ha portata a diventare insegnante

M.: Il mio percorso di studi? Ho fatto l'istituto magistrale e dopo un po' di anni in cui ho lavorato in una scuola media che aveva una sezione privata, per cui tutta la gestione del pomeriggio era riservata agli educatori ho iniziato ad accettare le supplenze, poi ho superato il concorso e sono entrata di ruolo dopo 5 anni dopo il superamento del concorso

I.: Ok, è tanto tempo che insegni in questo plesso, in questo istituto comprensivo?

M.: allora, io ho iniziato qui, perché il mio anno di prova l'ho fatto ancora nella direzione di S., insomma, era ancora direzione, poi ho lavorato 4 anni all'istituto di Mestrino e poi sono ritornata qui, insomma... da 10 anni

I.: Hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M.: [PAUSA] non tantissimi, però sì, questo ciclo sì e anche quello precedente... quindi sono i 10 anni che insegno qui... e anche prima, sì

I.: Secondo la tua esperienza, il lavoro dell'insegnante cambia se ci sono o se non ci sono bambini stranieri in classe?

M.: non ho mai credo inizialmente basato questa cosa come punto di partenza, diciamo, nel senso che, soprattutto iniziando poi dalla prima classe, insolla, le situazioni sono comunque delle situazioni eterogenee e si è notata di più forse nel momento in cui l'arrivo degli alunni stranieri era in corso d'anno o negli anni, iniziando dalla prima di questo non me ne sono credo proprio, considerata una, una cosa da tenere in considerazione, nel senso che era una partenza in comune per tutti. Si è presentata la necessità di affiancare, di attuare dei percorsi di facilitazione, piuttosto che di mediazione nel momento, appunto, in un arrivo in corso d'anno, nel corso degli anni, questo si è verificato

I.: quanti bambini stranieri ci sono attualmente nella tua classe o nelle tue classi?

M.: allora, sono due bambini che hanno entrambi i genitori stranieri e una che invece ha un genitore italiano e l'altro...

I.: ti chiedo tre parole positive e tre parole negative per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale

M.: [pausa lunga] tre parole positive... mmm... l'arricchimento, soprattutto nel momento in cui portano, ma sì... la loro cultura e quello che succede a casa, ecco. Eeee... la curiosità [pausa lunga] eeee e anche l'uguaglianza. Tre parole negative: la chiusura, [pausa lunga] lo stereotipo eeee... un'altra parola... non so, a volte la... ma più legato al discorso con gli adulti, la difficoltà di entrare in relazione con gli adulti, con i genitori, in questo caso

I.: ok, in che senso curiosità

M.: curiosità... un po' degli altri bambini rispetto a questi, ai compagni diversi, no? [correggendosi su "questi"] ai compagni che hanno anche a livello di... le feste, le tradizioni... "al mio paese si fa così...", "la mamma mi racconta...", quindi in questo senso. E anche la curiosità mia di vedere come nei bambini le difficoltà che ci sono, invece, con gli adulti non esistono... questa... il fatto di giocare, la vicinanza, il tenere conto, l'arrabbiarsi, il gioire sono aspetti che accomunano tutti i bambini

I.: e, invece, la chiusura di chi e verso chi?

M.: eh, la chiusura a volte proprio anche dei bambini, dei bambini stranieri quando non si sentono o pensano di non sentirsi accolti, un po' come difesa della loro, un po' della loro storia, della loro realtà e a volte anche la difficoltà di sapere bene chi sono e soprattutto quando arrivano direttamente dal loro ambiente, dal loro contesto, catapultati in una nuova realtà e senza che nessuno li abbia guidati o li possa condurre in questo, proprio come se fossero presi da una parte e lasciati lì e anche la chiusura a volte degli altri bambini nei confronti del nuovo: non sempre l'accettazione, il fatto di stare insieme è facile, no? Perché ognuno poi si porta a casa o comunque... quello che è il vissuto all'interno delle proprie situazioni familiari, per cui anche là, la possibilità di accogliere chiunque o la possibilità di diffidare di chiunque

I.: ti chiedo di pensare alla tua carriera di insegnante e di individuare una situazione, un'attività o un progetto legati alla tematica interculturale che trovi sia stato insomma, particolarmente riuscito

M.: un percorso che è stato fatto... vabbè, era un percorso di facilitazione, fatto con... erano due alunni stranieri di origini diverse, insomma, e lì soprattutto per uno c'era quasi la necessità della mediazione più che della facilitazione, però eravamo proprio in prima e quindi, insomma la cosa... è stato poi in un secondo momento affiancato dalla mediatrice linguistica questa bambina e però per tutto ciò che riguarda le prime...eravamo proprio agli inizi della scuola, quindi tutto quello che era legato alla prima fase di conoscenza dei compagni, di relazione dei compagni, di conoscenza dell'ambiente con queste attività fatte insieme, questa è stata un'occasione positiva, buona, dove in un lavoro di coppia che non era la classe poteva magari diventare più complicato da gestire, dove magari questi bambini tendono un po' a scomparire all'inizio, piuttosto che a emergere o a trovare il proprio posto, nell'attività così, di coppia... è stata più significativa, insomma

I.: quindi lavoravano in coppia su una tematica specifica, o...

M.: mah, gli argomenti erano un po' quelli che ritenevamo fossero quelli che fossero più vicini a loro, quindi le cose che riguardavano l'organizzazione della tua giornata, le abitudini, le cose che fai abitualmente, il pranzo, la colazione, l'essere a scuola quindi vedevano un po', avevano a che fare con gli ambienti che loro frequentavano, sia di scuola, sia di casa e con le abitudini personali, ma diciamo quotidiane, ecco, quelle più vicine a loro

I.: e sono emerse delle differenze tra le abitudini di questi bambini stranieri e di quelli italiani?

M.: no, no fondamentalmente era un caso di... erano due bambini che comunque avevano avuto un po' di scolarizzazione alla materna, la bambina che ha avuto bisogno della mediazione molta meno, nel senso che la frequenza non era stata una frequenza così assidua, quindi era stato un percorso più interrotto e altalenante, quindi grosse differenze no

I.: ok, e se invece ci spostassimo, diciamo, dall'altra parte, quindi in negativo e quindi una situazione in cui nonostante tutto, tutto l'impegno, le risorse messe in campo non è andata bene o non si è conclusa come ci si aspettava? Anche qui può essere una situazione, un progetto o...

M.: c'è stato un lavoro che abbiamo fatto proprio con questi ragazzini di adesso, dove ci è sembrato che effettivamente il percorso non abbia condotto a niente, nel senso che l'idea era quella di far sì che ci fosse un po' un arricchimento, un arricchimento a livello linguistico perché avevamo l'impressione che il bambino in causa non avesse un numero, cioè le parole sufficienti per raccontarsi, un vocabolario... anche se, inserito benissimo nella classe, anche se la famiglia è inserita benissimo, è una famiglia che partecipa, però... quindi avevamo adottato, cioè avevamo creato questo percorso che aveva un po' come filo conduttore le favole, prendendo favole del suo paese, dove lui potesse ritrovare gli elementi, al struttura, anche le immagini, anche a livello di illustrazioni, per cercare di... e abbiamo cercato di lavorare creando dei brevi testi, insomma, facendo attività soprattutto a livello linguistico

I.: l'attività era rivolta al bambino in particolare o a tutta la classe?

M.: era al bambino, in particolare, però alla fine di questo percorso ci sembrava che grandi... cioè non grandi... ma insomma che non ci fosse stato uno spostamento

I.: e vi siete date una risposta... come mai, perché

M.: sì, forse era anche il tempo sbagliato, abbiamo fatto questa cosa in un momento anche proprio di crescita del bambino... non ha funzionato nel senso che lui si è divertito, a lui il lavoro è proprio piaciuto, era molto contento e ce lo chiedeva, lui aspettava il giorno in cui avremmo, l'appuntamento per questo lavoro, però insomma poi non avevamo visto che fosse sortito qualcosa. L'anno dopo, invece, è diventato comunque un bambino più loquace, più capace di esporre e allora lì non abbiamo ben capito se era solo una questione di crescita e di maturità del bambino o se c'era bisogno di un tempo in cui questo lavoro... portasse le sue...

I.: quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola

M.: io credo che la lingua sia una delle difficoltà più grandi, soprattutto questi bambini, almeno i genitori ci tengono molto, giustamente, a parlare la loro lingua in famiglia e a scuola si trovano a parlare un'altra lingua, spesso sono i mediatori con i genitori perché tante parti insomma, al di là del lavoro scolastico, tutta la parte della burocrazia, delle richieste, delle spiegazioni lo fanno loro e quindi credo che la lingua sia uno degli scogli più...

I.: e nel caso di bambini che son nati in Italia, hanno frequentato la scuola dell'infanzia... magari non è lingua madre, però l'italiano è parlato bene e siamo a livello degli altri bambini, ci sono difficoltà in quei casi?

M.: eh, lì è sempre secondo me legato a che tipo di relazione poi stabilisce anche la famiglia di questi bambini, come riescono tra adulti ad integrarsi con gli altri adulti, con i genitori, perché tra bambini secondo me arriviamo ad un livello di relazione che va oltre alla relazione spontanea tra di loro, cioè le difficoltà potrebbero venire nel momento in cui a casa si dice che questi si possono frequentare, questi no, questi li vediamo, questi non li vediamo e oppure anche adesso insomma ci sono, cioè il bambino straniero che ha i genitori che anche semplicemente accompagnano i bambini alle feste di compleanno quando sono invitati e quello che invece non viene accompagnato anche lì si crea un po' la differenza, chi non viene accompagnato non ha strumenti, non ha mezzi per poter partecipare a questa festa

I.: rimanendo sulla famiglia, quali sono le difficoltà della famiglia nel seguire il percorso scolastico del proprio bambino o della propria bambina?

M.: io ho trovato nella maggior parte dei casi famiglie che forse non... che faticano a lasciarsi coinvolgere nella vita scolastica del bambino. Tante volte la difficoltà linguistica degli adulti è un freno più forte che non nei bambini e quindi anche nei colloqui individuali, cioè, avere la percezione di essere chiari, di riuscire a farsi capire non è sempre semplice, poi tante volte il fatto di non partecipare, come avviene anche per i genitori italiani, il fatto di non partecipare proprio fisicamente alle iniziative della scuola fa sì che quella parte lì ti è sconosciuta e al di là della burocrazia, di venirti a prendere quando stai male e di ritirare la pagella o ai colloqui se ti ricordi, questo non viene, e poi c'è il senso di delegare molto alla scuola, cioè: "tocca a voi", "fate voi", "voi sapete"

I.: questa modalità di delegare alla scuola è più presente in determinate culture o è più una cosa generale delle famiglie straniere?

M.: mah, nella mia esperienza personale non ho trovato un atteggiamento specifico di certi rispetto ad altri, possono essere forme un po' stereotipate, ma...

I.: e tante volte si dice anche che i genitori italiani delegano parecchio alla scuola per quanto riguarda l'educazione... secondo te sono modalità diverse di delegare, nel senso una legata di più a certi aspetti ed una ad altri o tutto sommato, insomma... capita che i genitori italiani delegano tanto quanto o nella stessa modalità con cui delegano i genitori stranieri?

M.: oh, per certi aspetti sono scelte diverse, per esempio la scelta religiosa, il fatto di frequentare o meno l'ora di religione, qui, per esempio, chi non frequenta l'ora di religione sono principalmente, pochi, ma sono bambini stranieri, non mi pare che ci siano bambini italiani che non frequentano l'ora di religione, per esempio. A questa per alcuni è legato poi il discorso dell'alimentazione: lì comincia a diventare una delega alla scuola, nel senso che questi bambini non sanno bene perché hanno delle limitazioni a livello religioso che... se non quando glielo cominciano a chiedere i compagni e allora si comincia a dire "beh, è vero, prova magari, chiedi a mamma e papà come mai questa cosa" e la spiegazione è stata in questo caso una spiegazione a livello religioso molto forte, secondo me difficilmente comprensibile sia dai bambini interessati che dai compagni, perché... e in questa cosa non c'è stato un accompagnamento, quindi, allora in quel senso io dico la scuola è delegata a presentare una situazione poco conosciuta e che scelta è... sì, religiosa, la spiegazione, insomma, oppure diventa discriminante per gli alunni italiani chi non frequenta abitualmente la messa, che può essere un ateo, oltre che professa un'altra religione e anche lì si delega la spiegazione alla scuola

I.: ma quindi proprio i bambini che seguono una dieta religiosa non mangiano in mensa

M.: sì, sì... però hanno il pasto differenziato

I.: ah, ok

M.: hanno il pasto differenziato, c'è chi tra di loro vive male questa cosa

I.: però, mi viene in mente che, insomma, anche io ho lavorato a scuola, ci sono è vero... tutte le diete religiose, però accanto a queste ci sono le diete per gli allergici, i celiaci

M.: è vero ci sono differenze, però è una posizione diversa

I.: viene percepita?

M.: sì, secondo me sì, perché... “perché tu non mangi il formaggio?” “perché sono allergica ai latticini” e “perché tu non mangi il maiale?” “eh, perché nella mia religione bruci all'inferno” e allora lì cambia la visione

I.: ho capito... e le reali difficoltà di un insegnante che si trova delegato o che si trova, appunto, con dei bambini stranieri in classe?

M.: beh, in queste occasioni comincia a diventare utile fare una ricerca, andiamo a veder, ci informiamo e quindi poi cerchiamo di , così, almeno avere delle conoscenze al di là delle idee che poi ognuno si forma, ma sapere un po' delle origini, chiediamo all'insegnante di religione, insomma, ci attiviamo in modo da avere un po' di informazioni. Poi una cosa che avevamo ipotizzato e non siamo riuscite a fare, ma insomma abbiamo anche un altro anno è quella di invitare questi genitori e di creare delle occasioni di incontro con, dove si possano mettere insieme anche a livello di idee e di tematiche, di situazioni, le varie possibilità che si hanno di vivere esperienze simili, che potrebbe essere l'esperienza religiosa, l'esperienza della festa, l'esperienza della condivisione dei pasti o di occasioni particolari e di vedere che si possono fare in modi diversi e che ogni modo è lecito

I.: e quindi, le difficoltà quando ci sono dei bambini stranieri in classe nello svolgere il suo normale ruolo?

M.: sì è quello di tenere, di rendere presente questa situazione e di metterla in relazione con tutte le altre, nello stesso modo in cui si mettono tutte le altre. La difficoltà è un po' quella di riuscire a superare tanti stereotipi che mi trovo ad avere anch'io, al di là del fatto che ci possano essere con i bambini e creare appunto questa rete di relazione

I.: e venendo alla tua classe o alle tue classi, come pensi che sia il clima rispetto all'intercultura

M.: allora, in generale, i bambini di questa classe son dei bambini molto aperti e disponibili perché stanno vivendo un'esperienza positiva con i compagni stranieri e, tutto sommato, anche quei bambini stranieri un po' chiusi rispetto agli altri hanno avuto, così, dei risvolti positivi, vedendo che si può vivere, si può stare in classe anche se non sono italiano o italiana, però, anche lì, certe chiusure ci sono ancora da parte di certi bambini stranieri, certe resistenze, a volte anche, per dirti, “perché nella mia cultura si fa così” e quindi a volte questo c'è...

I.: quali sono, secondo te, gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M.: [pausa lunga] quello di riuscire a mettere davvero in relazione i bambini e i ragazzi tra di loro a livello di coetanei, di gruppo dei pari, ma di riuscire anche a creare la relazione con l'insegnante, con gli adulti che ruotano e che vivono, insomma, in questa classe, perché credo che comunque la relazione sia la via che ti permette di raggiungere anche gli apprendimenti, piuttosto che le conoscenze

I.: e, quindi, di conseguenze le cose concrete, che funzionano per realizzare questi obiettivi

M.: lavori in gruppo, attività da fare possibilmente insieme, dove ognuno è chiamato a partecipare e a mettere in gioco possibilmente se stesso e quindi con attività in cui il lavoro di tutti ha bisogno del lavoro di ogni singolo e ognuno è chiamato a non tirarsi indietro perché altrimenti non funziona e anche devo imparare a stare con gli altri, a non prevaricare, piuttosto che a non lasciarmi condizionare ed accettare la visione tua che è diversa dalla mia e a trovare anche molte volte un compromesso perché dobbiamo arrivare ad un accordo

I.: che cosa serve agli insegnanti per realizzare un buon lavoro interculturale a scuola

M.: serve principalmente una convinzione, una motivazione e avere la consapevolezza che è proprio quello che vuoi, al di là dei corsi di aggiornamento, dei materiali, delle scelte... io credo che in qualsiasi aspetto l'insegnante deve avere la chiarezza che questa è la cosa che intende fare perché ci crede, perché ritiene che questa sia il percorso da seguire

I.: invece, facendo riferimento ai fatti di cronaca anche più recenti, quindi gli ultimi sbarchi, la situazione al Brennero, posso chiederti che cosa ne pensi?

M.: sicuramente, la chiusura fisica, voglio dire, ma anche una chiusura mentale credo sia una modalità che non porta a soluzioni positive, è vero che tutto ciò che è diverso ci spaventa e tutto ciò che arriva di diverso è qualcosa o qualcuno che arriva toglierti lo spazio e a toglierti il tuo spazio e comunque ti spaventa e ti disorienta e ti sembra di non aver poi la soluzione per poter affrontare questa cosa. Ci vuole sicuramente un impegno di energie e sinergie molto alto e molto forte e, come per gli insegnanti, la volontà di accogliere queste situazioni e di... non per avere la ricetta in mano, la soluzione al problema, perché io non ce l'ho neanche io, mi trovo a dire, al di là della situazione terribile da cui questi possono venire e dalla difficoltà di gestirla perché che i numeri che comunque arrivano sono veramente tanti, le case di prima accoglienza che ci sono non bastano, non funzionano, quindi c'è sicuramente... io sicuramente vivo, non so se dirlo, anche un po' di smarrimento perché non saprei veramente come o cosa dire o cosa fare, però so di certo che chiudersi non porta, porta solo a peggiorare e a incrementare la paura nell'altro, però sento anche che non c'è una politica intesa proprio come scelte istituzionali, anche nelle semplici case di prima accoglienza una volta garantito vitto e alloggio c'è poco altro

I.: e di cosa ci sarebbe bisogno?

M.: mah, ci sarebbe bisogno di progettare un po' di più questa realtà, non è un'emergenza, adesso è una realtà, però è vero che la cosa più semplice che ti viene da fare è "chiudiamo perché non ce la facciamo più", ma è un po' difficile, io... sì... che cosa bisogna fare...

I.: ok, io avrei finito con le domande, c'è qualcosa che vorresti aggiungere e che trovi importante compaia in una ricerca che si occupa di intercultura a scuola?

M.: mah, insomma abbiamo mi pare sviscerato un po' diversi ambiti, diversi aspetti: i bambini, gli altri, le famiglie... volendo si potrebbe fare delle lunghe chiacchierate... però la cosa facile se ci fossero anche degli investimenti anche a livello di disponibilità finanziaria per poter anche solo disporre di materiali o di tempi, allora si potrebbe fare altro... ma tutto viene fatto a costo zero e quindi...

I.: eh già

M.: ecco...

I.: d'accordo, grazie mille.

Intervista 20-57-M

I.: Allora, qual è il percorso che ti ha portata a fare l'insegnante è la prima domanda

M.: o signore da dove devo cominciare?

I.: da dove preferisci ...

M.: dal momento in cui io avevo detto che non sarei mai diventata insegnante, io avevo una mamma insegnante e una sorella insegnante maestre tutte e due e quindi io ho sempre detto non farò mai la maestra e infatti avevo intrapreso un'altra professione nel senso che finite le magistrali perché cmq i miei mi hanno costretto a fare le magistrali anche se io non volevo e perché la vecchia logica che bisognava finire le superiori e avere qualcosa in mano e quindi ho fatto la scuola di servizio sociale a VE

I.: ok

M.: e quindi son diventata ass. sociale, ho lavorato un po' di anni come ass. sociale prima alla nostra famiglia dopo non andavo d'accordo con le consorelle ma questo non lo scrivere (ride) e quindi mi sono licenziata ..

I.: La nostra famiglia di Padova?

M.: certamente in via Carducci, ho lavorato un anno a tempo indeterminato e quindi avrei potuto finire la mia vita là ma poi ho deciso che la mia vita era meglio che si interrompesse là, abbastanza presto e quindi sono andata a lavorare per l'opera di ass. agli orfani dei medici di Perugia e io avevo tutto il triveneto come competenza e quindi giravo per gli ordini dei medici, ma quella era una supplenza e dopo fa l'altro a contratto professionale e dopo ho lavorato all'AIES, sempre nell'handicap, qui a Padova era in via Cave, dove c'era il vecchio centro medico psicopedagogico che era praticamente il parallelo della nostra famiglia e quindi ho lavorato anche là e poi ...

I.: ah ok

M.: dopo è venuto fuori il concorso che era da anni che non . da quando ero uscita dalle magistrali che non c'era più un concorso e io ho detto bho facciamolo e io ho vinto e sono entrata

I.: ho capito, è tanto tempo che insegni in questo istituto?

M.: dal 2008 sono qua nominalmente di fatto io sono rientrata quest'anno

I.: e com'è la situazione quest'anno la situazione della tua classe rispetto agli immigrati?

M.: c'è l'80% di bambini stranieri tra prima e seconda generazione nel senso che ho 4 bambini cinesi che sono arrivati in Italia da poco anche se in realtà ben 3 risultano nati in Italia ma poi probabilmente sono tornati in Cina penso che son stati fatti nascere in Italia probabilmente anche proprio per acquisire una possibilità in più, la possibilità in più di aver cittadinanza e poi son tornati in Cina e sono tornati qui da settembre, quindi non sapevano una parola di italiano e prima generazione ho un'altra bambina del Bangladesh e prima generazione mi par basta e dopo ho tutte seconde generazioni, L. (forse nome di bambino) in realtà non so da quanto tempo sia in Italia e dopo c'è un bambino tunisino c'è figlia di mamma ungherese bambina figlia di rumeni e chi c'è ancora boh, più o meno così

I.: ok secondo te il lavoro dell'insegnante cambia nel momento in cui sono presenti dei bambini stranieri in classe?

M.: questa è una bella domanda e cambia nel senso che risultano più evidenti certi limiti della didattica tradizionale e quindi necessariamente cambia anche perché ci sono cmq da tenere in considerazione delle attenzioni in più, specialmente se sono bambini che non sanno la lingua italiana

I.: d'accordo

M.: che debba cambiare in assoluto dal mio punto di vista no nel senso che la didattica per gli alunni stranieri non è una didattica che non possa essere utilizzata anche con i bambini italiani è tutta una serie di attenzioni che tu hai con i bambini stranieri in realtà fanno bene anche ai bambini italiani certo che ci sono cmq delle attenzioni in più da tenere e quindi ti cambia se non l'avevi già cambiata prima

I.: e riflettendo e ripensando a episodi relativi alla tua carriera come insegnante ti viene in mente una situazione o un'attività o un progetto che ti ricordi come particolarmente positivo come riuscito rispetto appunto alle tematiche interculturali, me ne parleresti?

M.: porcaccia la miseria... dunque ti dico una cosa che mi è successa ma non è un episodio particolarmente riuscito è una cosa che a me è rimasta impressa perché quando io sono arrivata quest'anno c'erano questi 4 bambini cinesi che non sapevano una parola di italiano e neanche i loro genitori perché il primo giorno io li ho tenuti in classe insieme con i genitori e nemmeno i genitori sapevano una parola di italiano e quindi all'inizio era abbastanza difficile per di più loro erano molto chiusi e non parlavano mai ma né in cinese né in italiano nonostante all'inizio erano 3 fra l'altro no 4 il 4° è arrivato a dicembre, erano sempre silenziosi erano sempre zitti, però facevano tutto quello che io gli dicevo, in qualche maniera riuscivamo a capirci e facevano quello che gli dicevo, però non riuscivo a capire non so erano anche un po' inespessivi, no inespessivi no perché i bambini per carità non sono mai inespessivi però non lasciavano molto trasparire ecco

I.: ok

M.: e io sono solita usare molti materiali in classe molti fogli formati colori completamente diversi e mi ricordo una volta che ho utilizzato, con loro stavo utilizzando dei post it colorati e forse per la prima volta adesso io questo non lo so perché io li tiro su così, ho utilizzato dei post it arancioni, allora io stavo girando per i banchi e consegnando questi post it ai bambini, stavano facendo un'attività sul quaderno e mi serviva di specie di libricini per il per far vedere come nelle parole può cambiare la sillaba finale l'altra rimanere uguale quindi stavamo facendo questa attività e ho consegnato loro un post it arancione, lì uno dei bambini mi ha guardato, ha guardato il post it mi ha riguardato e poi indicandolo ha detto un nome in cinese, allora io ho capito che si riferiva al colore e gli ho detto arancione e lui mi ha sorriso da orecchio a orecchio mi ha detto di sì e mi ha ripetuto il nome cinese bè, secondo me da lì è partito ...

I.: è stata la breccia

M.: è stata la breccia, loro hanno cominciato a parlare in cinese tra di loro senza vergognarsi di farlo e hanno cominciato anche a parlare un po' di italiano a dire qualcosa insomma da lì secondo me è partita è stato il momento di ... ho fiducia, ho la fiducia

I.: ho capito, da un post it arancione ok, e quindi insomma si c'è stato la chiave di volta no?

M.: secondo me sì, nel senso che loro cmq facevano tutto anche prima, però non lo so li secondo me si è aperto qualcosa che poi probabilmente già si stava aprendo che poi un post it arancione ... o avrebbe

I.: si si ma

M.: potuto essere anche la stessa cosa con un'altra cosa però da li hanno cominciato è stato circa un mese e mezzo dall'inizio della scuola e li è stato proprio, si è spalancato qualcosa e hanno cominciato a partecipare soprattutto ti dico una cosa che secondo me hanno capito, almeno quello che ho pensato io hanno capito che anche se paravano in cinese tra di loro erano ben accetti lo stesso e potevano farlo, e da li io ho cominciato a utilizzare cioè non avevo pensato prima non so perché però ho cominciato a utilizzare testi in cinese mi son procurata libri in cinese lessico in cinese io li leggevo in italiano ai loro compagni e loro li leggevano ai loro compagni in cinese perché ho poi scoperto che loro in realtà sapevano leggere e scrivere in cinese e quindi da li poi è partito tutto ...

I.: è partito tutto ok ...

M.: anche se parlano ancora poco italiano però qualcosa si sforzano

I.: d'accordo e se invece ci spostassimo dall'altra parte e quindi ti chiedessi di raccontarmi un episodio che in cui nonostante tutto gli sforzi l'impegno e le risorse messe in campo invece non è andata bene?

M.: è stato con l'altro bambino che è arrivato a dicembre, l'altro bambino cinese, molto diverso da questi 3 iniziali, questo bambino qua ho fatto una fatica terribile, non so dovuta a che cosa, lui è arrivato in questa scuola dove era già stato inserito l'anno scorso, quindi questo secondo me è stato già partire con un piede sbagliato, lui l'anno scorso era in prima, è stato qua in Italia fino a gennaio, mi han detto le mie colleghe e io non lo sapevo, e dopodiché è tornato in Cina, quando è ritornato qui in questa scuola a settembre, non o so sulla base di che scelte di che criteri perché una delle cose su cui poi abbiamo lavorato anche in commissione intercultura, non so perché lui è stato rimesso in prima, quindi lui è arrivato qui a scuola e si è ritrovato in una classe e ha ritrovato proprio il giorno stesso in cui è arrivato i suoi compagni che invece andavano in un'altra classe

I.: ok

M.: quindi un bambino ben più grande degli altri, ha due anni in più degli altri bambini della classe e ha rifiutato il suo inserimento qua, non lo so se sia dovuto al fatto che appunto si è sentito a dover ricominciare tutto di nuovo con altri bambini

I.: e l'anno scorso invece andava bene?

M.: non è mai andato bene era un bambino molto problematico, soprattutto dal punto di vista del comportamento, contrariamente ai soliti, di solito i bambini cinesi sono abbastanza tranquilli, lui invece litigava con tutti, mi dicevano le mie colleghe, quindi un bambino difficile, quello che a me ha preoccupato, io ho cercato di accoglierlo l'ho inserito subito assieme con gli altri, quindi lui si è abbastanza anche trovato con gli altri bimbi, quello che mi preoccupava è che lui praticamente per un mese e mezzo si è rifiutato di imparare era sempre fermo allo stesso punto non sapeva leggere e scrivere, non parlava italiano nonostante che la mamma invece una volta è venuta, l'unica volta che io ho visto la mamma, che è venuta a prenderlo che è uscito prima, mi ha chiesto se parlava italiano dando quasi per scontato che lui parlasse italiano invece io le ho detto assolutamente non dice una parola ma soprattutto ha passato un mese e mezzo in cui non mi dava riscontro assolutamente di niente anche le verifiche che io facevo tutte le volte che gli chiedevo qualcosa non partecipava e si nascondeva quando io lo chiamavo mentre tutti gli altri son sempre molto contenti di intervenire anzi fanno a gara, lui non voleva e tutte le cose le copiava dagli altri, finché a un certo punto ho provato a chiamare la famiglia, che non è venuta, è venuto però il fratello, un fratello più grande e ho cominciato a parlare un po' con il fratello e a chiedere, e il fratello mi ha ripetuto quello che mi aveva già detto la volta precedente la mamma e cioè che loro adesso sono fissi qua in Italia e allora ho parlato in maniera anche molto informale con suo fratello, nel senso di dire se siete qua fissi in Italia allora è importante che voi vi inseriate etc. gli ho spiegato la mia difficoltà col bambino perché ho detto "io sono preoccupata perché vedo che H. non impara e non so" e nonostante che abbia cercato in tutti i modi e che sia tornata indietro che l'abbia inserito e ho chiesto aiuto al fratello, nel senso che l'altro fratello è qua da più anni e sa abbastanza bene l'italiano e gli ho detto prova anche te a vedere che cosa riesci a fare prova a seguirlo un pochino e da quel giorno lì il bambino dal punto di vista dell'apprendimento è assolutamente cambiato nel giro di poco tempo ha fatto dei progressi enormi quindi non perché abbia imparato tutto nel giro di una settimana ...

I.: nooo certo ..

M.: ma perché prima si rifiutava io non lo so che cosa abbia fatto il fratello ma sicuramente ha provato ad interessarsi un po' di più, sta di fatto che dal punto di vista degli apprendimenti è migliorato, molto meno dal punto di vista del comportamento, è un bambino molto litigioso e in certi tratti anche oppositivo nel senso che si rifiuta di far tante cose, si distingue molto dagli altri

I.: ok, ti chiedo 3 parole positive e 3 parole negative per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale

M.: 3 parole positive allora comincio da quelle negative, la fatica, (pausa) bho passo a quelle positive

I.: positive va bene

M.: eh eh l'apertura nel senso che ti apre, ti stimola ancora di più a metterti dal punto di vista di e soprattutto ti fa fare tante domande ecco, nel senso che io non ho tutte le risposte però mi sono fatta tante domande

I.: ok

M.: allora negative è una fatica se vuoi se possiamo dirla negativa che c'ho speso tanti soldi perché mi son comprata libri cinesi che ho fatto arrivare da non so dove etc. e basta non ho altre parole negative e

I.: secondo te qual è la maggiore difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M.: mi vien quasi da dire anche se non lo vedo nei bambini miei soprattutto nei primi 3 perché li vedo che arrivano a scuola molto volentieri che partecipano che mi chiedono continuamente di partecipare di essere attivi, però penso la motivazione

I.: addirittura, perché dici?

M.: perché secondo me da quello che io ho capito, da un punto di vista familiare non hanno una spinta che li sostiene ecco forse più nelle difficoltà, a inserirsi all'interno dell'ambiente scolastico, questa è una delle però io forse sto sbagliando a risponderti a queste domande perché io mi sto focalizzando su questi bimbi cinesi ...

I.: infatti stavo per chiederti parli dei bambini cinesi o in generale rispetto a

M.: è vero perché mi sto focalizzando su di loro ripeti la domanda

I.: ripete

M.: secondo me nell'equilibrare la loro cultura di base familiare e la nuova cultura, almeno nel capire fino a che punto io questo vedo nei miei bimbi implicitamente e un po' anche nei genitori, fino a che punto queste due culture riescono a mantenersi, perché per esempio forse nessuno di questi ... io fin da subito ho detto sia ai bambini che ai genitori, nelle occasioni che ho avuto, era bene che loro mantenessero la loro cultura di base e che continuassero a parlare la loro lingua e che la mantenessero come patrimonio loro, la loro lingua, però secondo me questa è una difficoltà

I.: ok e invece le difficoltà che incontra, forse mi hai già un po' risposto, ma se ti viene in mente qualcos'altro, una famiglia straniera insomma nel seguire il percorso scolastico del proprio bambino a scuola?

M.: la prima difficoltà secondo me è capire come è organizzata la scuola e quindi entrare nell'organizzazione se vuoi anche negli aspetti burocratici, secondo me questa è una difficoltà che ho visto in questi bimbi ma anche negli altri, cioè capire proprio l'organizzazione, anche perché in questa scuola non esiste un protocollo di accoglienza adesso lo abbiamo formulato quest'anno con la commissione ...

I.: cioè per i moduli ...

M.: non ci sono i moduli scritti in lingue diverse ehhe quindi non li capiscono, come non capiscono com'è organizzata la scuola non capiscono che devono accompagnare e venirli a prendere perché la scuola gli chiede questo mentre loro, quasi tutti mi vien da dire, non tutti per carità non vengono non capiscono che devono firmare le giustificazioni e che devono firmare quando sono assenti per esempio, le assenze che devono essere giustificate le assenze questo non li capiscono e fanno fatica a capire le comunicazioni che noi diamo specialmente se sono famiglie che non riescono a parlare bene la lingua italiana quindi direi che la prima cosa è capire proprio l'organizzazione scolastica, come funziona

I.: anche in questo caso ti riferisci ad una cultura in particolare o è un discorso in generale?

M.: mi riferisco ai bambini che hanno i genitori che non hanno una grande conoscenza della lingua italiana ...

I.: ok quindi che siano Rumeni, cinesi, dell'est Europa ...

M.: che siano.... Primariamente qualsiasi, qualsiasi, perché lo stesso problema l'ho avuto con la mamma di "Y." (nome bambino) che è nigeriana, l'ho avuto con la bimba bengalese che è arrivata a fine gennaio, con i cinesi, quindi questa è una difficoltà ma è una difficoltà che basterebbe poco perché basterebbe che intanto ci fossero i mediatori culturali cosa che quest'anno non ci sono assolutamente, quest'anno sono stati tolti tutti quanti e ho visto che per es. l'unica siamo riusciti come ist. E come commissione intercultura ad avere pochissime ore di mediazione culturale con i soldi dell'ist. Non del comune perché il comune non li da e

abbiamo fatto un solo incontro che ho richiesto con una mediatrice bengalese e un incontro che però è andato male perché le famiglie non sono venute col mediatore cinese ma ha dato la possibilità a noi di parlare con la mediatrice cinese e sono stati secondo me degli incontri illuminanti sia per la famiglia, con quelle del Bangladesh, sia per noi e quindi per tutti da un punto di vista delle famiglie e poi capire la partecipazione questa è l'altra difficoltà secondo me perché soprattutto questi genitori che magari vivono da poco qua in Italia non so ... demandano molto alla scuola e non vivono secondo me proprio, forse non sono abituati non lo so ma non capiscono perché devono partecipare perché è importante che vengano alla riunione infatti non vengono mai alle riunioni, nessuno viene mai alle riunioni ...

I.: ma secondo te questo è un aspetto determinato dal fatto che sono stranieri e quella cultura è diversa cioè mi vien da dire gli italiani non demandano tanto anche loro alla scuola

M.: sì però sono più presenti cioè se tu glielo chiedi loro sono più presenti per es. la mediatrice cinese sarà che ti dico io ne ho 4 di cinesi quindi sono una micro comunità nella classe, quella volta che è venuta per es. e noi abbiamo posto questa domanda a lei e ci ha risposto che per es. in Cina la scuola è organizzata in modo tale che le famiglie assolutamente non devono nemmeno entrare, quando vengono chiamate dalla scuola è perché c'è qualcosa di grave e allora di solito non vanno cmq perché hanno paura di essere umiliati perché vuol dire che il loro figlio ha fatto qualcosa che non va bene, questo ci ha raccontato lei

I.: ah ok ho capito

M.: e quindi non partecipano proprio per questo motivo e perché non è previsto assolutamente

... interruzione di un docente parlano di salvare qualcosa o no ...

I.: e invece le reali difficoltà di un insegnante che ha in classe dei bambini stranieri?

M.: le reali?

I.: mm mm

M.: eeeeh, sono le difficoltà normali di una qualsiasi didattica di un qualsiasi bambino che abbia delle necessità sue e cmq il prestare attenzione ai dettagli mi vien da dire, nel senso che non devi dare niente per scontato.

I.: ok,, d'accordo e mmm mmm... però questo è un aspetto che insomma a cui l'insegnante sta attento in ogni caso

M.: certamente, in ogni caso, loro ti costringono alla volte anche a le cose più banali, mentre magari le cose più banali come ... domandarti se sanno il senso di alcune parole molto semplici, magari con i bambini italiani anche se sono bambini in difficoltà però non te lo chiedi invece con i bambini stranieri devi chiedertelo eh, anche il senso delle cose più semplici, come non lo so il chiedere di andare in bagno e aver la possibilità di dire posso andare in bagno o bagno di farti capire

I.: ok d'accordo ho capito e qual è la situazione nella tua classe rispetto appunto per quanto riguarda l'intercultura?

M.: la situazione in che senso?

I.: non so per es. il clima

... nuova interruzione su qualcosa che non ha salvato ...

I.: eee dicevamo per es. il clima

M.: nah rispetto al clima c'è stata una difficoltà iniziale da parte delle famiglie dei bambini ... da parte delle famiglie mi vien da dire nel senso che anche tra di loro le famiglie straniere eeeee non sempre eeeee insomma c'è stata una difficoltà iniziale per dirti i bambini, tutti e due i bambini che avevo io inizialmente rumeni, uno era papà ucraino e mamma rumena per es. non accettavano il bambino tunisino, in parte perché era un bambino ed è tutt'ora un bambino con grosse difficoltà che vanno oltre il suo essere per metà tunisino insomma .. è un bambino con grosse difficoltà sia comportamentali che di apprendimento tanto è vero che abbiamo fatto la segnalazione adesso e spero che la famiglia porti avanti in modo da capire anche bene quali sono le difficoltà del bambino, però io dietro alle parole di questi genitori che poi tra l'altro sono andati via tutti e due, uno perché il bambino è ritornato in Ucraina, l'altro invece perché la mamma ha deciso di cambiare scuola proprio per un'intolleranza sua della mamma non del bambino perché il bambino viveva benissimo, proprio un'intolleranza della mamma per la famiglia e per questo bambino tunisino, io ho letto lì una sorta proprio di insofferenza nei confronti di un bambino di una cultura diversa

I.: forse però erano in sofferenza verso la cultura stessa e non rispetto ...

M.: io li ho letto alcuni tratti che mi dicevano questo va oltre il bambino cioè un'idea perché spesso i genitori mi dicevano “mentre gli arabi sono così” ...cioè ho letto dietro proprio una intolleranza culturale di questi bambini, una difficoltà da parte dei genitori delle famiglie dei bambini italiani nel senso che più di qualcuno ti chiede ma questo fatto che ci siano molti stranieri in classi rallentano la didattica, implicitamente ti chiedono “ma il mio bambino imparo lo stesso oppure è condizionato da ...” e io gli ho sempre detto che anzi, che l'andare più lentamente che il soffermarsi di più sui dettagli, che l'approfondire di più le cose fa bene ai bambini stranieri ma fa molto bene anche ai bambini italiani e quindi non è una didattica in meno o in più ecco

I.: d'accordo va bene, secondo te quali sono gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M.: obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola, cosa vorrebbe dire? Gli obiettivi ..

I.: se dovessi individuare degli obiettivi generali su cui lavorare per promuovere l'interculturale

M.: Pausa, pensa ... che domanda eee oddio, allora provo a riformularla (ride) nel senso che per es. una delle cose che io vorrei che in questo plesso si facesse è di dar prova in qualche maniera che il fatto che questo plesso sia un plesso ormai definito nel territorio come la scuola degli alunni stranieri diventi una ricchezza e non invece un limite per i bambini italiani questo è quindi dar prova di questo nel senso impegnarsi come insegnanti per far capire che è una possibilità in più è una ricchezza in più è un qualcosa che avvantaggia anche i bambini italiani e non invece un limite ecco però per far questo secondo me sono gli insegnanti in prima persona che si devono impegnare cominciando a far che cosa? Cominciando ad accettare i bambini perché io ho questo lo vedo un limite, soprattutto i bambini stranieri che hanno difficoltà non so come mai però diventano doppiamente penalizzati e penalizzati loro perché hanno una doppia difficoltà da superare ma penalizzati anche agli occhi degli altri, perché non sono solo bambini con delle difficoltà, sono bambini stranieri con difficoltà.

I.: mm mm

M.: e questo secondo me alla fine diventa un gatto che si morde la coda e quindi fa sì che le difficoltà peggiorino e quindi

I.: e quindi ...

M.: però non so se sto rispondendo alla tua domanda

I.: no no, e quindi le attività concrete da fare quali potrebbero essere secondo te in questa direzione?

M.: attività concrete ma io non vedo delle attività ... cioè non vedo solo delle attività specifiche boh, sarà forse che io sono in prima e quindi alcuni problemi forse non li vedo però ti dico cioè non è che ho cambiato il mio modo di dar didattica non è che ho cambiato i miei obiettivi di apprendimento, non li ho cambiati, solo forse ci sono entrate di più dentro eh, e quindi ho provato a domandarmi anche forse le cose più banali più scontate se avevano bisogno di essere ulteriormente declinate ecco

I.: d'accordo, questo rispetto a quelli che sono proprio gli obiettivi didattici con i bambini dicevi un obiettivo che potrebbe essere di questo plesso è quello di dar modo di capire insomma che la diversità culturale le differenze possono essere considerate una ricchezza e non un limite e come si fa? Nel senso quali potrebbero essere delle attività concrete delle cose da mettere in atto per far sì che questo succeda?

M.: allora io premetto che io non ci credo ai percorsi etnici aah e quindi non so non mi piace questa cosa del dire facciamo la giornata interculturale facciamo perché boh non lo so io penso che noi ci giochiamo in aula e ci giochiamo con i bambini dentro all'aula e quindi secondo me da prova di ciò vuol dire essere dei bravi insegnanti prendersi cura farsi carico di tutti i bambini e fare in modo che tutti i bambini raggiungano gli obiettivi e non lasciare indietro nessuno e questa cosa io non la vedo invece perché forse diventa un come si dice ... una scusa, mi sfugge la parola un alibi anche per l'insegnante no dire eh bè ma io non ci sono riuscita perché ? perché io ho due cinesi tre cinesi io ho quest'altro bambino, sono in una scuola multiculturale e allora tutti i bambini partono da situazioni diverse e quindi non ci sono riuscita perché ecco, secondo me e quello che io vedo la sfida più urgente è questa essere dei bravi insegnanti che si fanno carico di tutti i bambini

I.: ok, e quindi cosa serve ai docenti per far un buon lavoro interculturale a scuola?

M.: che cosa serve, allora serve anche capire la cultura di origine di questi bambini perché come ti ho detto prima ad es. per me avere la possibilità di confrontarmi con queste due mediatrici culturali cioè delle persone della cultura che però sanno esprimersi bene e capiscono anche il meccanismo della scuola, che mi hanno spiegato alcuni tratti a me per es è servito molto quindi questo sicuramente serve e così come serve pensare continuamente a modi diversi sia per coinvolgere di più i bambini che anche per coinvolgere di più le famiglie ecco, forse questa cosa bisognerebbe capirla meglio, cioè che cosa possiamo fare per coinvolgere di più le famiglie, questo può darsi che potrebbe essere, altre cose che servono agli insegnanti? Eeh (pausa) può servire anche a livello molto pratico se vuoi alcune tecniche, basilari, di insegnamento della lingua italiana come lingua seconda, questo anche nel senso che ci sono cmq delle attenzioni che tu devi avere anche proprio riferite alla lingua stessa e alcune difficoltà a cui noi non

diamo peso come nativi della lingua italiana per chi invece non ha questa lingua, che cosa gli serve ancora? gli servirebbe della formazione, ma della formazione sulla didattica che fa bene a tutti gli insegnanti non solo agli insegnanti che insegnano agli alunni stranieri dopodiché cosa che gli serve agli insegnanti, gli serve tanta pazienza, tanta umiltà secondo me gli serve

I.: ok

M.: e quindi delle doti personali oltre che professionali

I.: d'accordo, ho capito, e invece se ti chiedo una riflessione rispetto ai recenti fatti di cronaca e quindi saltano agli occhi boh, il Brennero, la rotta balcanica gli sbarchi che sono ricominciati mi pare proprio notizia di ieri o l'altro ieri, che cosa ne pensi qual è la tua riflessione in merito?

M.: così in due parole ahahahaha

I.: in una frase insomma

M.: rischi di dire delle banalità, cioè inutile dire che non sono Si non sono favorevole che sono contraria io penso che dovrebbero esserci dei corridoi umanitari aperti e quindi la possibilità dopodiché penso anche che sicuramente occorrono delle politiche un'organizzazione in modo che queste persone che arrivano risecano ad integrarsi perché è vero anche che far arrivare e accogliere tutte queste persone e accogliere tra virgolette queste persone e dopo metterle dentro ad una brandina sulle tende ecco penso che non sia una soluzione, io penso che siamo cittadini del mondo e quindi dobbiamo essere aperti al mondo e accettare il mondo a casa nostra così come noi andiamo negli altri paesi

I.: e rispetto alla scuola?

M.: e rispetto alla scuola lo stesso, però io penso che la scuola, almeno... non lo so io sono tornata quest'anno a scuola che non voglio neanche essere troppo però penso che la scuola debba aprire gli occhi su questo, probabilmente ci sono scuole che ci stanno lavorando da tanto, questa scuola no, questa scuola no questo ist. No, nel senso che il problema degli alunni stranieri non può essere il problema della scuola che ha gli alunni stranieri, deve essere il problema di tutta la scuola di tutto l'ist. E non perché io non ho gli alunni stranieri in classe o ne ho solo uno e quindi me lo gestisco, poi fra l'altro è anche bravo perché è figlio di una badante di una famiglia ricca allora il problema non mi tocca e lo lasciamo alla scuola, invece, penso che debba essere il problema di tutti e penso che sia un buon modo accorgersene, per cambiare la didattica per tutti perché cioè non vedo al di là per carità di alcune attenzioni particolari che sono specifiche come ti dicevo prima dell'insegnamento della lingua italiana come lingua 2 quindi c'è bisogno di un'attenzione particolare c'è bisogno di tener presente Però non vedo una didattica diversa, nel senso che la didattica del fare, la didattica motivante che cambia che lavora su canali diversi e non solo sul canale verbale è una didattica che va bene a tutti i bambini e il lavorare molto con le immagini lavorare molto con la presentazione contemporanea di più modi di risolvere un problema è una didattica che va bene a tutti i bambini non solo agli stranieri

I.: ... però dici non viene fatto

M.: no, assolutamente, siamo ancora lontani 50 mila chilometri

I.: ma quindi se non ci sono bambini stranieri in classe, si continua a fare quello che si è sempre fatto

M.: certamente, è questo che secondo me possono essere una risorsa anche da questo punto di vista cioè proprio per far vedere che una didattica anche che facilita anche l'inserimento è in realtà una didattica che va a vantaggio di tutti i bambini che amplia il bagaglio di conoscenze di tutti i bambini non lo so una delle riflessioni per es., stupida se vuoi che io ho fatto, io non lo faccio sempre però spesso lo faccio quando impariamo una parola nuova, quando introduco una parola nuova, allora faccio in modo che quella parola la scriviamo in italiano dopodiché vengono uno dei cinesi alla lavagna e la scrive in cinese poi viene la bambina americana e la scrive in inglese e non solo riuscita a farlo con la bambina bengalese perché in realtà un po' forse contrariamente agli altri non è in grado di scrivere nella sua lingua, non ha imparato, non era già scolarizzata nella sua lingua come invece sono questi, però alle volte magari se si ricorda come si diceva quella parola ce la dice, non lo so, una riflessione che ho fatto è che magari chi sa che a qualcuno di questi bambini non venga voglia di approfondire anche le altre lingue e perché abbiamo fatto insieme delle riflessioni per es. sulla scrittura no, com'è diversa la scrittura dei bambini cinesi dalla nostra scrittura e in parte come è diversa anche la scrittura inglese rispetto alla nostra per es. si scrive in un modo e si legge in un altro, mentre da noi la scrittura e la lettura ...

I.: sì ..

M.: ... i suoni delle lettere sono abbastanza, non sempre, non per tutte, però sono abbastanza uguali sia come li leggi che come li scrivi, e quindi è sicuramente un aprire gli occhi a delle possibilità in più

I.: ok, io avrei finito c'è qualcosa che dici

M.: ehe h ehe

I.: ecco questa è una roba importante che in una ricerca che si occupa di intercultura a scuola dovrebbe emergere ma non me l'ha chiesta o una cosa che ritieni da insegnante, sia importante che appunto emerga in una ricerca che si occupa di intercultura nel 2016 nella scuola primaria, mi è sfuggito qualcosa?

M.: rispetto alla ricerca?

I.: o in generale insomma rispetto al lavoro dell'insegnante con la diversità culturale

M.: bè una cosa per es. che a me ha facilitato per certi versi, nel senso che forse mi ha facilitato nel senso di mettermi dal punto di vista di è per esempio l'esperienza all'estero che io ho fatto e quindi la possibilità per es. per gli insegnanti di fare delle esperienze anche in altri paesi, secondo me facilita e apre un po' anche sta scuola che è molto autoreferenziale e che vede solo al proprio interno.

I.: e c'è l'interesse secondo te, cioè pensando alla

M.: Dovrebbe esserci nei giovani, secondo me negli insegnanti giovani che entrano nella scuola a fare un'esperienza in una scuola all'estero sarebbe tanto una bella cosa

I.: e adesso non so come sia la situazione a scienze della f. p. ma quando io ho fatto l'erasmus non c'era ...

M.: ma anche per tutti le studentesse che io ho avuto che sono andate in erasmus, tutte quante mi hanno sempre detto da un punto di vista di esperienza personale che io ho fatto la rifarei, ma da un punto di vista universitario mi ha solo ritardato gli studi e mi ha complicato la vita

I.: ah, ok, si si ma io dicevo proprio che c'erano un sacco di posti liberi cioè io potevo ...

M.: perché non c'è la sensibilità ecco io questa penso che sarebbe una cosa su cui noi dobbiamo ancora lavorare

I.: lavorare, ok

M.: sì, lavorare tantissimo secondo me e c'era molti anni fa per es. il progetto ... come diavolo si chiamava ... mmm

I.: .. Leonardo?

M.: no, all'interno della scuola, c'era un progetto che poi è morto eh, allora era nato quando sono state introdotte la lingua seconda lingua nella scuola primaria eee comenius ah

I.: aaah ok

M.: allora all'inizio il comenius prevedeva dei gemellaggi tra scuole dei paesi europei ah, va ben è stata una ricchezza secondo me per la scuola perché il progetto prevedeva non solo il gemellaggio tra gli alunni ma prevedeva anche il gemellaggio tra gli insegnanti, molte scuole ne hanno approfittato, per carità, per cui alla fine si andavano le vacanze per cui per es. le canarie erano ... le scuole più

I.: .. più gettonate

M.: gettonate per il progetto comenius ah però, in realtà secondo me era utilissima questa cosa perché ti dava la possibilità veramente di riflettere con gli insegnanti di altre scuole di vedere altri metodi di conoscere di scambiarsi, loro venivano qua agli insegnanti andavano là, c'era questa comunicazione attraverso lettere e-mail, con i bambini delle altre scuole, questa secondo me è un'opportunità che forse andrebbe ... e magari allargata perché no, anche con scuole di altri paesi, questa è una cosa che secondo me manca assolutamente io penso che agli insegnanti giovani farsi qualche esperienza all'estero vedrebbero altri modelli scolastici, io ho visto di riflesso per es. quando mia figlia è andata a far l'erasmus in Finlandia ho visto di riflesso com'è organizzato il sistema scolastico finlandese e quello svedese perché va bè avevo l'opportunità di vederli tutti e due attraverso Irene che è stata in Inghilterra e Ottavia e per me è stata una ricchezza veder come è organizzato il sistema anglosassone anche sa fa acqua da tutte le parti però ha alcune cose che veramente e fa l'altro anche dal punto di vista interculturale hanno una maggiore esperienza rispetto a noi ..

I.: io mi ricordo chiarissimamente quando ce ne aveva parlato delle isole del fatto che da loro i banchi non esistono

M.: ma anche della didattica per es. personalizzata cosa che da noi sembra che tu dica una bestemmia quando parli di didattica personalizzata mentre là è la realtà di tutti i giorni ..

I.: esatto

M.: cioè tantissime cose a me hanno aperto gli occhi a me hanno fatto bene io per carità tanti anni fa ho fatto la mia esperienza di volontariato interazionale in Brasile, però anche là ho visto com'è diversa la scuola, soprattutto la scuola rurale e quindi certe cose me le sono cmq. portate dietro, perché è una didattica molto concreta per es. molto collegata con la vita reale, cosa che la nostra didattica a parole dovrebbe fare, ma in realtà fa ancora molta fatica ad essere collegata alla vita reale per cui insomma tante cose secondo me ti aprono gli occhi se tu esci un po' dal tuo ambiente dalla tua scuola eh, ma anche nel collegamento per es. con le altre scuole quindi creare dei nuclei, dei gruppi ... bho, possiamo chiamarli anche di auto aiuto non lo so tra insegnanti per es. dove ...

I.: sta cosa delle reti di scuole per es.

M.: sì, bè qua a Padova non funziona non esiste, qualcosetta di più fuori nel senso che quando lavoravo a Vigodarzere qualcosetta di più si riusciva a fare poi soprattutto quando sono nate e reti forse c'era più voglia di lavorare in rete per cui io ricordo ho organizzato anche io come rete dei corsi di formazione in cui c'erano i vari insegnanti delle varie scuole della rete e delle su delle tematiche specifiche un confronto, nella mia scuola cosa viene fatto... adesso non lo so, qui per lo meno è tutto morto e sepolto per cui, ma neanche tra scuole dello stesso istituto eeh per cui non esiste ecco invece io penso che questa sia una cosa che deve essere assolutamente fatta e il confronto tra insegnanti viene fatto poco anche nello stesso plesso cioè si è persa la dimensione collegiale resta solo sulla carta e funziona solo quando ci si trova al collegio docenti, dove nessuno ascolta e poi alla fine votano ... e una cosa che a me a stupito, che qua votano tutti favorevoli, io invece ero abituata che c'era una lotta, all'ultimo sangue su alcune questioni, qua invece, ma secondo me senza sapere cosa stanno votando, per cui si è persa, invece un confronto anche tra insegnanti, "tu come affronti questa questione?"... e io per es. la facilitatrice (qualcosa non capisco) che a fatica abbiamo siamo riuscite a recuperare un pacchetto di ore e alla fine abbiamo dato agli insegnanti di terza e di quarta perché dicevano che erano quelli che facevano più fatica e io poi ho chiesto alla facilitatrice linguistica ma perché non ci dai un riscontro di quello che tu vedi di come possiamo portare avanti e lei mi ha posto tutta una serie di difficoltà di comunicazione e di linguaggio con gli insegnanti che non è detto che lei non se la sente di fare questo lavoro perché ... boh, perché forse ha paura non lo so

I.: però sarebbe utile?

M.: ooooh altro che sarebbe utile, già dopodiché la formazione è una cosa che gli insegnanti una volta che ... si fanno la cuccetta e la perdono di questa ..

I.: eeh purtroppo

M.: e invece la formazione deve essere secondo me obbligatoria ... c'è stato un periodo in cui era obbligatoria...

I.: sembra che stia tornando ..

M.: sembra che stia tornando, ma secondo me deve essere obbligatoria

I.: sì e ti dirò secondo me dipende anche da che tipo di formazione

M.: eh bè sì su questo siamo d'accordo ..

I.: perché io ho un'amica che ha fatto le famose lemosine (?) per carità ... è praticamente... è un pagare quel che è per avere il punteggio

M.: certo certo

I.: tesine scopiazzate una cosa ...

M.: sì sì come succedeva anche quando c'era la formazione obbligatoria degli insegnanti per cui a scuola ti arrivavano la formazione non lo so il corso di bridge hai capito?

I.: ah uuuh, un sacco utile

M.: ma c'erano insegnanti che andavano a farlo il corso di bridge perché tanto cmq ti davano l'attestato di formazione e siccome tu dovevi fare 100 ore mi pare per contratto in tot anni, dovevi garantire ... negli anni 90, tu dovevi garantire di fare 100 ore di formazione in tot anni, potevi farle tutte in un anno o però hai capito era diventato una cosa c'era la caccia, hai capito com'è adesso ...

I.: bè si certo

M.: Va controllato, va in qualche maniera garantita la qualità della formazione e però che deve esserci la formazione obbligatoria
....

I.: non vorrei farti fare tardi

M.: che ore sono bla bla ... finito!

Intervista 22-63-N

I.: pronti mezzo via, dunque qual è il percorso che l'ha portata a fare l'insegnante?

M.: E' stata una scelta in sostanza, cioè io volevo far tutt'altro, stavo facendo una tesi in storia e siccome era sperimentale cioè costava molto, siccome costava molto, cioè in casa soldi c'erano e anche no, allora io ho dovuto pagarmi delle cose perché dovevo girare per il veneto, cose così, e quindi ho fatto delle supplenze e facendo queste ho visto che mi divertivo un sacco e quindi finita la tesi ho scelto l'insegnamento, diciamo quasi gioco forza perché non è che lo volessi come scelta razionale, non mi piaceva poi nell'idea e invece poi ho visto che era un'altra storia.

I.: be, bene interessante come storia, venendo al tema dell'intercultura ha sempre avuto bambini stranieri in classe?

M.: allora sì da molto tempo però, la scelta di fare una didattica interculturale è nata in origine da parlo di vent'anni fa, perché bisognava portare le culture altre, non erano però bambini mai o quasi mai bambini che avessero problemi di lingua madre, quindi io potevo farla la scelta erano già nati in Italia o erano con madre italiana e il padre di altre nazionalità però molte volte anche docenti universitari per cui non c'era forte questa necessità, l'ho vissuta io come possibilità di fare altro e rinnovare quindi la didattica, io già al tempo lavoravo in un tempo pieno,

I.: ah, ok

M.: Alla R. e poi da lì la preside che comunque era molto interessata alla cosa e quindi sostanzialmente mi ha lasciato fare mi dava delle opportunità e poi e poi e poi è partita questa cosa che adesso è diventata una realtà di sempre, al di là della presenza degli stranieri o meno che adesso ne ho però sono tutti nati qui o hanno la madre di una nazionalità e il padre italiano però non ci sarebbe neanche la necessità, però la vedo così un po' alla M. io penso alla testa ben fatta che anni fa mi hanno detto molte cose dove devi imparare a ragionare a 360° e questa è una grande opportunità.

I.: E' tanto tempo che insegna in questo istituto?

M.: In questo sono sedici anni, e sedici di là...

I.: ah però e quindi nell'arco del tempo ha visto un'evoluzione del ruolo dell'insegnante anche in merito alla tematica degli alunni stranieri, anche nel senso... sia in particolare che in generale secondo lei è cambiato?

M.: il mio sicuramente è cambiato molto però ripeto io sono partita già tanti anni fa con un'idea di scuola che diciamo la mia era già fuori dal coro, 30 anni fa o giù di lì, mi divertivo anche per quello sennò potevo fare altre scelte e poi io ho modificato molto ho fatto anche degli incontri molto interessanti ho trovato degli agganci nel territorio adeguato che mi ha lasciato fare e dato opportunità altre, portando le esperienze fuori e quindi allargando sia la gestione che l'utenza della cosa.. che sia cambiato molto molto molto nella scuola in generale io mi sto accorgendo che dire anche no, cioè secondo me, è il mio punto di vista perché che si pensi che la didattica interculturale che viene chiamata intercultura che però per me è un pochino riduttivo come termine vabbè ... comunque che tu lo faccia solo perché hai un alunno straniero o 10 dipende dalla scuola dov'è collocata etc. con i problemi che possono creare tra virgolette eeh, e poi si chiude lì per me non è il modo di fare ecco

I.: e quindi la sua visione della didattica dell'intercultura o come vuole chiamarla...

M.: si non so se ci sia un termine a questo punto ... comunque la mia visione è questa cioè io negli anni sono andata modificando piano piano l'approccio alle conoscenze agli apprendimenti anche quelli di base proprio perché stiamo parlando di elementari per cui, primaria ... che significa che al di là di che utenza hai tu modifichi la modalità l'approccio alla didattica e alle conoscenze che diventano estremamente trasversali sia alle discipline che alle colleghe che riesco a coinvolgere non è detto che riesci a coinvolgerle sempre poi be qua pochino sia rispetto molto inclusiva ora si chiama inclusiva anni fa no, però concettualmente è la stessa cosa, praticamente si tratta di insegnare ai bambini, prima a noi però che è molto difficile, ad avere una testa che agisce a 360 gradi cioè

la cultura quale cultura in che modalità si trasmette attraverso cioè per esempio io lavoro molto con l'insegnante di religione io faccio le attività alternative però che sarebbe come dire che dovrei fare un qualcosa di diverso, nella realtà io e lei, che andiamo molto d'accordo, e abbiamo questa modalità così di aprire molto la classe la scuola i gruppi e senza che i genitori abbiano mai detto ne a ne bah spesso uniamo i due gruppi, uniamo la stanza, ne ho abbastanza per essere qui, di attività alternativi, molti che fanno comunque religione fuori dalla scuola fanno alternative qui dentro perché molti dicono è più divertente ecco!

I.: per essere qui intende qui in centro a Padova?

M.: sì eh eh, è una scelta, e in più in questa scuola ... ride

I.: è vero bisogna sempre contestualizzare perché ...

M.: fossi stata alla R. per esempio a volte 18 alunni e 18 alternativi ora io ne ho 4 sarebbero stati 6 ma 2 sono arrivati un po' in ritardo, quindi saranno 6 l'anno prossimo, eeee che fanno la scelta alternativa perché ideologicamente, chiamiamo così ce ne sarà uno di genitore, gli altri hanno fatto la scelta per altri motivi di tutt'altra natura, in realtà però con l'insegnante di religione vediamo ora abbiamo fatto questa mostra qui al museo diocesano, questa qui a tavola, l'abbiamo fatta insieme come presenza fisica lì perché insomma io faccio anche arte ma non solo perché appunto è una cosa che deve camminare da sola attraverso tutte le discipline potendo quindi ci sono opere di tutti i paesi del mondo autori le modalità dello stare a tavola come cosa, quando cioè tutto questo è andata a finire che la religione il nome etc. lo facciamo io e lei assieme e ci abbiamo lavorato insieme già due e tre volte alla prossima che non sarà dopodomani ma comunque finiremo di trattare un argomento per dire che è volendo strettamente sarebbe religioso le nozze di Cana che la sono rappresentate in un certo modo ma ci lavoro anche coi miei perché facciamo una modalità con delle mappe concettuali, cioè la cosa è passata ad altro avendo prima camminato attraverso l'espressione artistica più stretta, poi si è espansa. Oppure a natale abbiamo fatto quali sono le feste che a natale usano le luci per festeggiare qualcosa e allora sono saltate fuori e poi c'era appena stato Parigi e allora io volevo pur essendo piccoli una terza all'inizio

I.: però sono comunque eventi che...

M.: Sì io volevo lavorare sulla cosa comunque ho fatto delle scelte rispetto a questo ci abbiamo lavorato con lei poi ne è saltato fuori di tutto ... italiano se vogliamo stare più sul disciplinare stretto però anche no, le feste e luci che sono il natale ma anche alcune feste ebraiche sono alcune cerimonie buddiste ne ho tirate fuori una serie ne ho fatto un fascicolo che poi i bambini hanno sviluppato, ampliato e l'insegnante di religione ha messo la sua parte e l'insegnante di inglese ha messo la sua quindi è stato trasversale un po'..

I.: OK, e come le avete affrontate queste tematiche da che punto di vista cioè...

M.: all'inizio come io ho dato ... io faccio molte provocazioni non do all'inizio nessuna preparazione, cioè butto lì delle provocazioni e sto a vedere cosa succede cioè diciamo che sono quella là un po' modalità per smuovere le acque sto a vedere cosa capita mi tiro fuori ciò che serve o che è compatibile con quello che possono fare con le compresenze che ho col numero di alunni che ho con le problematiche oggettive che possono avere in questo caso non sono di tipo linguistico se l'fossero ci sarebbe un altro tipo di lavoro mi muovo in base alla realtà che ho, io per esempio lavoro molto coi brainstorming cioè butto lì e sto a vedere la tempesta nella mente che cosa capita che cosa loro mi propongono oppure per la giornata della memoria un po' una cosa simile cioè scelgo ei momenti che sono molto forti e da lì vedo cioè l'abbiamo fatto anche molto con l'insegnante di religione perché vedo che comunque anche lì sono cose che anche a lei interessano se vogliamo dirlo in senso stretto ma anche no sono cose che comunque formano poi lavoro sulle emozioni sui sentimenti

I.: sì sì

M.: perché lì c'è sempre un po' il problema del pre-bullismo però insomma...

I.: pensando alla sua carriera le vengono in mente attività o progetti o situazioni particolarmente riusciti legati alla tematica interculturale? Lei mi ha detto che lavora in modo trasversale le è capitato una volta di essere particolarmente contenta ... di una attività o magari di una cosa che non era partita ...

M.: faccio fatica a ricordarmele in quel senso perché io ho notato che poi le cose possono anche modificarsi in itinere e portarmi gli eventi o gli input che mi danno i bambini magari spostando lievemente quello che intendevo o supponevo di fare l'importante è che uno riesca sempre che si arrivi comunque a degli apprendimenti a delle cose però se mi leggono delle cose parliamo di testi informativi, cioè prendiamo un argomento formativo strettamente di italiano però se io faccio leggere dei testi prendiamo to la giornata della memoria io ho fatto leggere due libri uno era la portinaia Apollonia e poi c'era 8 l'orsetto eeeee, nel momento in cui si rileggono io ho raggiunto comunque un obiettivo dell'area linguistica, comunque se vogliamo essere quindi... Quando io li progetto ho una serie di obiettivi rispetto a quest'area quest'area e quest'area presumo di arrivare qua avendo fatto che ne so il libretto, che poi assomma un po' tutto

I.: che poi rimane a loro si si

M.: e torniamo comunque a manipolare al saper usare la carta i materiali il disegno le informazioni praticamente se io riesco ad arrivare lì tutto ha raggiunto non mi viene in mente una cosa

I.: si no era proprio per avere un esempio magari si su una cosa

M.: stando sul recente perché sennò non mi ricordo... ne ho fatte così tante alcune le ho fatte con l'università, col master etc., non me le ricordo tutte ecco, oppure se le ripesco poi le modifico perché questa classe non è uguale ad un'altra e devo modificarle però quella che a me è piaciuta molto quest'anno è stata quella sulla giornata della memoria ...

I.: ok, ok, perfetto, ...d'accordo come preferisci ...

M.: io pensavo che avesse un respiro più piccolo invece poi è cresciuta è cresciuta e ha continuato, noi abbiamo finito di parlar di ciò che sarà stato da gennaio ho iniziato un po' prima a fine febbraio cioè una cosa....

I.: ... che li ha impegnati molto ...

M.: perché li ha coinvolti moltissimo per cui l'ho sviluppata più di quanto supponessi in origine di fare

I.: quindi l'input quindi è stato la lettura di questi testi che mi dicevi ...

M.: [PAUSA LUNGA] prima ho fatto ho chiesto ai bambini perché la mia idea era questa ho un bambino di otto anni, ma anche non, perché alcuni sono molto anticipatori, allora cosa vuol dire vuol dire niente allora, giornata della memoria rispetto all'olocausto insomma a quell'età lì è difficile da proporre allora sono partita dalla memoria, loro lo sanno cos'è la memoria ma io non so cosa sanno loro, quindi son partita da "dimmi che cos'è la memoria per te" abbiamo i cartelloni giù abbiamo fatto un serie di brainstorming secondo la modalità che una volta di quella che facevo la prosdotazione dove tu raccoglievi tutte le preconoscenze nel brainstorming poi da lì io prendevo dei filetti e ci lavoravo su insomma funziona ecco così. Poi sono uscite delle cose molto interessanti dai bambini che non me l'aspettavo ecco per esempio che cosa ... "che cosa non voglio più ricordare" son partiti da lì "che cosa vorresti dimenticare tu?" per esempio allora "voglio dimenticare le cose tristi" è chiaro che io non faccio censure di alcun genere io sono per velocità le scrivo e loro mi dicono questa mettila là quella va con questa, quella va con l'altra mettila in fondo, fanno una mini classificazione me la suggeriscono loro io non metto lingua su niente. "Cosa invece non bisogna mai dimenticare?" e mi hanno detto magari la stessa cosa, allora dico "ma scusate me l'avete fatta scrivere anche di qua perché anche di là", "perché è vero che noi vorremmo non ricordarci di quella roba lì" mi han detto per esempio di Parigi me l'han tirato fuori loro "però non è neanche giusto non ricordarsene perché se no può capitare un'altra volta". Ecco allora io son rimasta e ho pensato che allora ci si poteva avventurare in quel tema lì allora li ho fatto il lavoro di otto per prima cosa l'orsetto che mi piaceva fino ad un certo punto allora ho fatto portare a tutti il loro Teddy, che poi mentre io leggevo sulla mia seggiolina e loro erano tutti seduti sui cuscini quindi anche un momento emotivamente che prendeva molto avevan l'orsetto abbracciato anche io avevo portato il mio ... e quindi ho lavorato molto anche su questa educazione emotiva che non pensavo all'inizio che poi ho aggiunto quindi... bambini sono libri che non si trovano più allora siamo passati alla bibliografia

I.: quindi ha avuto diversi

M.: ha preso dentro un po' di tutto io c'ho fatto un po' di storia, perché poi mi han detto "ma questa storia io sono andato a cercare sarebbe ..." certo dico allora parliamo un po' di questo, ma non l'ho imposta io sono stata a vedere cosa ne sapevano qualcuno non si ricorderà neanche qualcuno sì, mi hanno proposto degli altri libri per esempio la portinaia Appolonia che non si trovano più in giro allora l'hanno recuperato loro tramite Amazon allora mi è arrivato dopo 20 giorni allora bisognava leggerlo per forza perché non si poteva fare a meno poi allora son passata ad obiettivi linguistici cioè ho fatto un po' di tutto ci ho messo dentro ecco hanno fatto il loro libro che hanno esposto quando c'è stata l'esposizione qua a scuola ecco ..

I.: che bello però insomma mmm mmm è una modalità molto dinamica di lavorare

M.: mi diverto per quello

I.: e adesso quanti alunni stranieri ha in classe?

M.: allora ho due bambine filippine nate qui comunque, poi ho S. che ha la mamma russa e papà italiano e poi c'è Aspetta [PAUSA LUNGA] ... ah si c'è A. che ha la mamma albanese e papà italiano e basta, cioè alla fine della corsa non avrei neanche... volendo vederla in questa logica... una necessità di ... però ormai è una modalità di lavoro, quindi tutto deve portare alle realtà di tutti o scegliere insomma.

I.: certo, certo, si si, d'accordo... e se invece pensiamo in negativo, c'è stato una volta in cui ci son state delle difficoltà insomma un episodio qualcosa per cui nonostante tutti gli sforzi messi in campo le cose non sono andate bene a livello di inclusione ?

M.: no, no, la cosa che mi rende sempre più difficile invece, fare con questo tipo e con queste modalità le attività è che abbiamo sempre meno presenze che si fa fatica lavorare coi gruppi che bisognerebbe farlo che caricano le classi in maniera inaudita perché 27 sono un numero che però non tutte le classi hanno un numero così, io ne ho 27 qualcun altro no, diciamo la metà, eh, e quindi a volte annaspo o per esempio quella orba lì non ho neanche corretto metà quaderni, queste sono problemi oggettivi cioè io vorrei qualcosina di più coinvolgere ma vedo che faccio fatica se devo dire, una delle cose che mi ha stuzzicato è stata, ah però mi danno una persona che viene si osserva però da un lato e ho detto perché no, ci aiutiamo reciprocamente

I.: bene son contenta che ci possa esser...

M.: poi c'è sempre un travaso c'è sempre condivisione

I.: si in effetti, eh bè ...

M.: per cui imparerò qualcosa e tu anche, e quindi perché no, cioè io ho fatto solo questo ragionamento in realtà io ho fatto per due e tre anni la funzione strumentale rispetto all'intercultura ho lavorato anche con storia quand'era qua e invece adesso, vabbè per una didattica culturale della storia per questo conosco anche Milan e altri, e poi mi ero un po' stufata perché era un gran fatica e non ce la facevo più, troppi alunni troppo tutto!

I.: e allora questo è il momento giusto per ...

M.: e poi mi sono detta adesso basta stare ... ritorno fuori

I.: e be si...

M.: che non è che ho smesso con loro ho smesso con l'esterno, sennò mi annoio ecco è stata così

I.: è il momento giusto per questa domanda vorrei chiederti tre parole positive e tre negative per definire la sua esperienza di insegnante rispetto all'educazione interculturale così, alla diversità culturale?

M.: devo fare così come viene non mi viene niente, vediamo 3 positive, una è conoscere, un'altra ... condividere, e un'altra positiva la posso dire cioè è una provocazione, costringere, cioè costringere qualcuno ad aprire gli occhi a dover fare delle cose che sennò non farebbe mai, cioè è una provocazione, che diventa anche al contrario costringere anche in senso negativo, come dicevano i bambini perché ogni aspetto ha due aspetti ...

I.: eh si ok ah ah mm mm quindi la metto anche in quell'altra categoria ...

M.: si si vediamo altro di negativo [PAUSA LUNGA] chiudere e una negativa, posso dire una cosa che a me pesa tanto

I.: Certo

M.: La scarsa cultura di certe teste mmm

I.: ... e qua però devo chiedere in che senso ah ah

M.: la cultura, diciamo le culture allora, la cultura non è eurocentrica è una delle tante culture poi io magari ragiono così perché sono una diciamo giramondo appena posso me ne vado a zonzo anche così ...

I.: anche a me mm mm

M.: mm e quindi per me è tutto molto interessante...

I.: mm e invece certe teste dicono?

M.: e invece certe teste dicono "vai la che ti ammali", e dico "non mi sono mai ammaliata veramente" per esempio sono stereotipi, quindi in quel senso mi danno molto fastidio ma al di là della scuola, in generale come modalità ...

I.: di pensiero...

M.: si

I.: Ok Secondo te quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero frequentando la scuola?

M.: non è mica così facile, dunque... quale bambino straniero?

I.: possiamo pensare in generale o se vuoi partire da un esempio come preferisci

M.: ah mm no, no, no era una domanda che facevo a me stessa ...

I.: ah ...

M.: perché se a un bambino straniero una new entry di difficoltà ne troverà a migliaia di tutti i tipi, cominciando dal fatto che le risorse che vengono messe in atto per dargli delle elementi di base proprio tecnici strumentali sono scarsissime

I.: ad esempio quali elementi strumentali

M.: per esempio arriva un bambino cinese per esempio ipotizzo perché sono le cose che capitano più spesso purtroppo, con la famiglia che non sa neanche una parola... che vivono nel chiuso della comunità o addirittura del negozio penso a dei bambini che arrivavano poverini con addosso l'odore di certe cose fatte perché a casa non andavano fuori cioè non c'era qualcosa al di là, sbattuti qui così con l'italiano che era conosciuto insomma ma anche no, con i mediatori che 10 ore e stop.

I.: mm mm sono un po' irrisorie

M.: ecco allora tutto ciò...

I.: non aiuta.

M.: no, anzi emargina poi ha voglia a mettere in atto le cose che dico io, se prima non è superato quello cioè, però è chiaro che se coinvolge le famiglie ecco una cosa che faccio spesso, coinvolgere le famiglie allora riuscire per bambini comunque anche nati qua ma anche no, quelli che hanno più difficoltà sono quelli che arrivano e non hanno un territorio attorno, quindi materna condivisa conoscenze condivise, cioè un tessuto loro personale qua quelli sbattuti così

I.: ho capito

M.: per quelli è proprio dura secondo me per quello che ho visto in giro, però coinvolgere le famiglie nei limiti del possibile, però ..

I.: per esempio?

M.: ... io in prima ho fatto, adesso un po' meno, però spesso ho coinvolto i genitori laddove era possibile anche avessero proprio una conoscenza minima (x3) dell'italiano a fare i genitori narratori per dire e allora l'allestimento la poltrona in classe eeee tutto una cosa suggestiva, che raccontavano fiabe, per esempio della loro cultura, era già una modalità per dire questa è una cultura, non è la nostra, non è LA cultura ce n'è una che porta questo, questo e questo, se l'età è più avanzata... nei bambini avanzata ...

I.: ah ah

M.: allora falli camminare nella storia che ne so allora le leggende, babilonesi o quelle ... insomma sfruttare la classe in cui stai per andare lì, leggende cosmogonica formazione della terra, nelle differenti ... allora lì magari coinvolgere un pochino questi genitori nei limiti del possibile ...

I.: ok ok

M.: ecco io ho visto che però dove era possibile loro erano tanto contenti di farlo di partecipare perché era un modo di esserci per, per ...

I.: per essere presenti anche nella vita dei loro bambini alla fine ...

M.: esatto...

I.: la domanda successiva era proprio quali sono le maggiori difficoltà che incontrano le famiglie dei bambini stranieri nel seguire i loro bambini a scuola? E quindi se volessimo ragionare in negativo rispetto a quello che mi hai detto potremmo dire che a volte capita che questi genitori magari effettivamente c'è una difficoltà linguistica ma magari non vengo coinvolti in quella che è la vita scolastica accade ...

M.: mm si accade a volte io ho visto anche questo una volta però l'ho visto solo in questa scuola che però non è la scuola, è l'ambiente circostante e la tipologia di ambiente circostante che c'è qua che magari loro mi è successo 2-3 volte non una, vorrebbero farsi coinvolgere in vari modi ... anche nel colloquio, che magari fai avendo i ¾ d'ora all'una e un quarto del giorno dei colloqui

dando più respiro avendo modo di dirsi le cose di parlarsi con calma, magari uno non sa bene la lingua tutta una serie di aiuti reciproci perché anche io posso fare fatica ah ... e poi magari c'è il datore di lavoro che non gli da il permesso e allora io li come fai

I.: è si capisco si si mmm

M.: è dura, l'ho visto tante volte, tante volte, che poi io adesso ho qua una bambina filippina nata qua, che adesso lei sostanzialmente la mamma lavora qua intorno non dico come non dico dove, però papà ha detto alleva i figli degli altri, la bambina vive col papà, bambina fragilissima emotivamente molto instabile molto intelligente però e alla sera mette una bambola sul cuscino della mamma, ecco, è un rito che ha un senso forte

I.: eh si eh si

M.: lo vede anche il papà lo capiamo tutti però non le danno il permesso di venire ai colloqui, porta nei viaggi i figli degli altri ... eh! Per dire ...

I.: e si capisco e quindi sono difficoltà legate alla comunicazione ma anche diciamo in un qualche modo al fattore economico alla fine ...

M.: anche ma si anche è talmente varia la cosa che è un po' difficile io mi fermo alla mia esperienza però...

I.: certo, certo e l'insegnante quali sono le reali difficoltà quelle proprio che si toccano con mano quelle proprio di un insegnante che si trova in un contesto diciamo interculturale?

M.: allora ripeto se è il bambino che ti arriva allora mettiamo mi inseriscono in quarta o in quinta è successo una settimana fa un bambino cinese un nuovo ingresso, che non sa una parola

I.: embè, ok, ok

M.: poveretto... in quinta poi con altre problematiche anche di quella classe specifica ...

I.: peculiari ... mm mm

M.: è difficilissimo, non hanno neanche l'età quelli ormai son proiettati sappiamo com'è arrivano in quinta che han bisogno di andare l'oltre hanno esaurito l'interesse di stare qua soprattutto adesso, succede sempre è fisiologico, è giusto è logico

I.: fa parte anche un po' della curiosità

M.: ma va benissimo, anzi all'ultima quinta "si vede che ci vogliamo bene ma abbiamo tutti quanti voglia di fare altro", e loro dicevano "hai ragione verremo a trovarti siamo stati tanto bene ma vogliamo vedere cosa succede fuori da qua per esempio?" e allora al di fuori di questo gli aiuti sono le dieci ore le 15 ore le venti se va tutto bene, mai di più e ciò questa non è una difficoltà da poco, tutti i miei discorsi ... hai voglia, e allora

I.: si mettono un po' in standby.

M.: eeh allora io non so

I.: e quindi per recuperare o cercare di non so

M.: che cosa deve fare uno?

I.: eeh

M.: bè usa i mezzi che ha rispetto ai mediatori e facilitatori se poi uno reperisce risorse personali perché insomma uno fa tutto quello che può anche... e i mezzi tecnologici anche però allora per esempio le lim non ci sono in tutte le classi, per esempio nella mia no, quella di fianco sì, perché la mia no? perché per una questione tecnica non c'era la presa nel posto giusto ... quando me l'han detto due anni fa ho detto "si sposta la presa" ma mi han detto "ah nono facciamo di la e basta" e ho detto "scusatemi perché non due" allora una di la così risultato la classe con 15 che ne ha una e la classe con 27 zero, tecnicamente cosa succede che se io avessi l'anno prossimo un alunno eeh sarei in una difficoltà immane,

I.: per cosa potrebbe esserle utile la lim rispetto

M.: per esempio perché puoi fare allora se è una classe abbastanza alta puoi lavorare su due livelli magari con l'inglese perché tanti arrivano che magari l'italiano non lo sanno bene ma l'inglese sì e allora puoi lavorare un po' su quello o ci sono dei programmi e lì un po' coinvolgi anche gli altri perché comunque è una risorsa in più ...

I.: è una risorsa in più ...

M.: spiegandolo bene ai genitori perché sennò ti vengono a dire che non fai italiano, storia geografia ...

I.: eccolo là allora ti devo chiedere di spiegarlo bene cosa vuol dire una risorsa in più questo è punto centrale della ...

M.: oh, sì adesso a me non dicono nulla perché uno cioè funziona così, perché io sto spesso ferma in un posto? Perché io so che quando io mi consolido le famiglie sanno che se vengono da me bene o male il pacchetto è di quel genere non per forza con quei contenuti perché non si sa, però diciamo la modalità ideologica in senso molto lato è di uno che lavora in quel modo lì

I.: mm m, mmm m ... in che senso

M.: non è chiuso, che appena posso apro e cerco di fare delle cose,

I.: d'accordo ...

M.: per cui ecco i 27 che arrivano ti arrivano c'è anche la contropartita che ti comprano, si comprano l'insegnante

I.: in che senso questa?

M.: eeh compra tra "" allora ti dicono, anche due anni prima e io ho già qualcuno che me lo dice quest'anno, mi è successo, "bè guardi quando tornerà in prima ci sarà mio figlio, è questo qua" e io "signora bisogna vedere se io son ancora qua" e bè

I.: e bè giusto

M.: potrei essere da un'altra parte giusto allora quel senso ti comprano la modalità il pacchetto che tu offri perché lo sanno allora all'interno di ciò sono già selezionati e sanno per cui è abbastanza più facile...

I.: sì sì ma io intendevo proprio chiederti di spiegarmi ai fini della ricerca che cosa vuol dire per un insegnante considerare un'opportunità cioè la presenza di un bambino o alcuni con...

M.: significa che è portatore di un altro modo di leggere il mondo

I.: ok ok

M.: penso, magari meno ripeto quelli nati qui però vivono all'interno di una famiglia con dei contenuti, e sono specifici spero, che li abbiano mantenuti perché insomma non so ma a me capita spesso il bambino che ha la mamma russa che mi porta delle cose perché mi dice ma questo perché la Russia, quando vado dai nonni russi faccio questo, quella è una risorsa

I.: ok

M.: questa mamma ha lavorato con noi svariate volte...

I.: ho capito e quindi fondamentalmente possiamo definire insomma una fortuna il fatto che ci siano questi bambini un input ...

M.: a per me sì

I.: ok

M.: però questi, cioè io son già stata forse fortunata, forse, non lo so, casi cmq non è che l'ho scelto io, io ho preso quello che mi è arrivato, all'interno di questo mi è arrivato di tutto perché il diverso è anche il bambino che problemi se vogliamo -

I.: certo.

M.: di apprendimento cioè ecco il concetto di diverso quale diverso? cosa vuol dire? allora son diversa anche io, cioè il concetto di diverso è talmente vasto

I.: certo ...

M.: è questo che io ci tengo che i bambini alla fine non dico capiscano ma una mezza idea che c'è qualcosa di altro

I.: e i genitori ci son mai stati genitori che ti han fatto problemi, perché dicevi poi uno si ferma tanto in una scuola ...

M.: ma io non faccio per questo anche

I.: e quindi magari all'inizio forse qualche genitore che dice ma questa insegnante...

M.: allora arrivando qua no perché arrivavo da una scuola comunque che aveva qui erano in fase di decremento allor avevano bisogno di sangue nuovo diciamo tra "" io arrivavo da una scuola dove c'era il tempo pieno di quello storici con delle attività di un certo tipo che comunque aveva fatto di tutto di più negli anni diversi da ora diciamo negli 80-90 quindi diversi da ora e quindi arrivi qua e sei già una forza di rottura e quindi io ero entrata con questo alone che mi ha aiutato mi è servito.

I.: ah ok e quindi diciamo se lo aspettavano e forse lo cercavano anche un po'?

M.: e sì, secondo ma ne avevano bisogno perché poi l'anno dopo altre due persone si è un po' rinnovato il parco insegnanti

I.: e la relazione insegnanti nel lavoro interculturale diciamo è importante?

M.: dipende ...

I.: dipende?

M.: sarebbe importante se va bene dipende, sarebbe molto importante

I.: e sa va male ?

M.: ti tocca chiuderti nella tua classe e lavorare con quei due tre 4 che la vedono un po' come te

I.: mmmmmmm, te lo chiedo in generale non chiedo rispetto alla situazione perché però se vuoi farci riferimento, ci son casi in cui va male... nel senso son 25 anni che si parla di intercultura

M.: eh sì, ci sono dei problemi allora alla R. per far nomi, io non facevo fatica, qua tanta son altre modalità altre teste, devo ancora dire ma l'intercultura non vuol dire accudire il bambino straniero dandogli le ore del mediatore, sì anche ma è un'altra storia è qualcosa di più che metti in gioco altre robe è durissima quando parliamo con la come si chiama... non mi ricordo mai i nomi, e quando sono arrivata dice meno male che arriva qualcuno di nuovo qua. E io però insomma io sapevo un po' però dissi speriamo perché avevo anche bisogno di avvicinarmi per questioni logistiche

I.: m m

M.: per questioni logistiche mie, e poi lì per anni siamo ancora a dirci perché continuano a chiamare intercultura le problematiche degli alunni stranieri cioè quelle tecniche, i mediatori i facilitatori, ok ma l'intercultura non è quello non si chiama intercultura, io lo dicevo anche alle altre presidi e mi dicevano "sì, hai ragione ma sennò gli altri non mi capiscono" e allora io mi son stufata di dirlo e adesso sto zitta.

I.: ok

M.: però tra me e me dico ecco ancora

I.: e secondo te perché c'è questa situazione in cui voglio dire... dicevo sono 20 anni metti riduciamo a 15 che si parla comunque di intercultura, che c'è formazione sull'intercultura che comunque questi bambini insomma in qualche modo ci interrogano che ci siano ...

M.: Verrà il dubbio ...

I.: ... eeh, ecco perché secondo te?

M.: scolta io assisto ancora ora qui adesso a sto sul vago però è un cosa proprio vera che ho visto in questi mesi, eliminazione degli stranieri che disturbano nella classe, non proprio eliminazione fisica (ride), ma nel senso che c'è qualche scuola che ora li ha

I.: ah, ecco.

M.: ho una mia amica della Randi che mi dice "è arrivato da me tizio che è stato benevolmente invitato .."

I.: ad accomodarsi...

M.: ecco, capito, di fronte a ciò è durissima

I.: è immagino si si

M.: il dialogo non esiste ma non esiste neanche nelle cose minime io adesso son qua che parlo con te qualcuno sarebbe capace di “Ma tu hai chiesto l’autorizzazione alla preside?” dico “ma la preside sa benissimo che c’è in atto tutututu” ma tu ma tu tutto così

I.: aiuto ho capito

M.: dico questo perché qua c’è uno zoccolo duro qua di quelli.

I.: ho capito va bene ... io ti ho un po provocato su questa cosa senò facciamo l’intervista quella politically correct

M.: per capirsi si si ah ah

I.: e dove stanno le cose... ebbe bisogna anche io sono di questa idea ...

M.: allora o sto zitta allora evito, se esco allo scoperto allora dico dalla a alla z, e senò me ne sto buona per calma mia personale... però per salvaguardia

I.: aspetta che vediamo ...

M.: che ora abbiamo fatto ... va bene

I.: domanda successiva sarebbe qual è la situazione per quanto riguarda l’intercultura nella sua classe?

M.: si, nella mia, in che senso delle attività che vengono svolte?

I.: allora ... è liberamente interpretabile nel senso del clima delle attività... quello che ci sarebbe bisogno insomma

M.: mm mm allora, bè il clima rispetto ai genitori per quello che mi è dato sapere... poi se qualcuno viene zittito qua nella famosa piazzetta ... c’è sempre qualcuno ... tutututu

I.: c’è sempre... ah ah o è il parco o è il bar di fronte

M.: infatti io quando esco faccio il giro ... ogni tanto qualche mamma sveglia mi dice “fatto il giro largo?”

E dico “certo devo salvarmi la vita” ridiamo e me ne vado chiuso ... però ecco probabilmente qualcuno me lo tengono e nella mia beata ignoranza non voglio sapere mi va bene così non cerco di sapere...

I.: e certo ...

M.: se è uno chisseneffrega sta buono lì ... allora al di là di questo che può esserci secondo me piace molto la cosa quando le famiglie attraverso i bambini, perché sono loro il mio tramite la mia lungo mano sulle famiglie in realtà il lavoro attraverso i bambini che magari fan capire delle cose ecco. Se io riesco ad arrivare alle famiglie attraverso loro poi l’accettazione, chiamiamola così, oppure il sollievo, per altri perché poi dipende da come la pensano no, mica tutti sono uguali c’è io adesso non credo di avere problemi, perché poi vedono , perché è questa la loro preoccupazione io lo so non è tanto di che cosa passi, perché nessuno può dire ah be dicevo ecco mi son dimenticata la mamma indiana che però è fatta qua fa la cardiologa insomma conosce quella sua cultura ma sempre in maniera molto ... quando ... ho fatto il lavoro sulle religioni c’era anche l’induismo e mi ha detto grazie perché coi tempi che corrono bisogna che qualcuno passi e anzi ce ne sono che poi sono molti contenti del lavoro che fai e se possono mi portano di tutto di più,

L. mm mm d’accordo

M.: che possono essere materiali, fogli hai bisogno di questo cartone vuoi che vengo a dare una mano so che son tanti, se possono fanno ecco, su questo io sfrutto molto i genitori perché poi se si fanno coinvolgere non possono più aprir bocca, oppure vedono da vicino chi in realtà poi le cose che devono fare le fai, io leggo un testo di Rodari, che con tutto il rispetto è il mio amore Rodari, però che io leggo un testo di Ghandi voglio dire io comunque ho fatto leggere e ti costringo a capire cosa c’è scritto che è un obiettivo di lingua Italiana se vogliamo, in senso stretto ..

I.: si si

M.: per cui ci arrivo lì per cui questo è un testo informativo oo oo e poi ci ho messo dentro il contenuto che a me serviva in quel momento lì, è chiaro che tu per primo però puoi coinvolger le famiglie e quindi capiscono di più e si fanno vedere positivamente bisogna aver tanti materiali magari se uno ti porta libri, prestati o li regala alla biblioteca di scuola eoooo

I.: quindi entrando nel dettaglio quali sono secondo te gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola, non tutti, quelli che ritieni più importanti?

M.: mm ah ah obiettivi ... posso stare larga?

I.: certo

M.: bè coinvolgere più utenti di vario tipo perché più uno è coinvolto e più viene a conoscere e più porta invece che remare contro ecco, più sa comunque

I.: certo ...

M.: coinvolgere poi che altro, obiettivi miei di insegnante anche? Questo è generale non sta alla relazione diciamo così...

I.: sì sì

M.: potrebbero essere non so come dirlo in termini didattici non mi viene però detto così pur parlare, potrebbero essere riuscire ad avere sempre presenti qua è l'esperienza che aiuta molto, quindi gli obiettivi didattici quindi saper stendere un testo e tutte le cose quelle robe là, raggiungerli attraverso queste cose qui anche minime però,

I.: d'accordo...

M.: se io leggo la leggenda cinese e poi la contestualizzo però faccio il lavoro sulla leggenda, farò la mappa concettuale, la mappa concettuale ...

I.: mm mm sì sì

M.: ... comunque è un obiettivo scolastico, didattico perciò ...

I.: d'accordo questo per quanto riguarda l'aspetto didattico e dal punto di vista educativo? Secondo te quali sono gli obiettivi che dovrebbero ...

M.: mamma mia son così tanti ...

I.: dimmene un paio giusto per vedere poi ... quali sono ...

M.: allora saper ascoltare saper guardare ... cioè saper uscire da te e andare all'alterità, eh, per esempio io utilizzo molto non tanto la centralità dell'italiano ma dell'arte e della storia per arrivare a ... parto da... come fanno in Inghilterra che invece usano le scienze ... io preferisco usare l'arte o la storia, sarà dove io lavoro meglio mi muovo in maniera più sciolta e allora da lì mi muovo e faccio tutto quello che mi pare ...

I.: d'accordo ...

M.: e raggiungo tutti gli obiettivi lì faccio comunque didatticamente però ... obiettivi relazionali, educazione all'affettività, che vedo sempre più importante e che però non è scollegata da questo, perché ... i mini ... i mini bulletti ... ci sono anche in prima... cioè...

I.: sì sì e invece, le cose concrete quelle che funzionano meglio secondo la tua esperienza, sempre legate appunto al lavoro interculturale a scuola, non dico che si ripetano sempre uguali perché come dicevamo prima cambiano i bambini quindi cambiano le famiglie, il contesto però magari quegli aspetti che tu hai visto che funzionano proprio concrete ...

M.: proprio concrete cosa intendi?

I.: non so delle attività che tu magari cambiandole un po' nei contenuti, cucendole come un vestito addosso a quei bambini che avevi trovato che siano efficaci Perché ad es. non so magari può essere un lavorare partendo dall'arte per arrivare quello ...

M.: sì stavo pensando a quello, cioè io parto da una centralità un po' che scelgo io perché mi è più consona e se mi è più consona allora ho più elementi io è chiaro che riesco ad essere più produttiva per loro, facilitata io ho più conoscenze e quindi so trasferire

meglio e mi muovo con elasticità anche se ho la sorpresa in quel momento lì e so che devo rispondere immediatamente mi sposto e con questo so che riesco meglio...

I.: d'accordo ...

M.: poi concreto cosa vuol dire ... cioè varia così tanto ...

I.: ad es. prima mi parlavi del progetto che avete realizzato assieme all'insegnante di religione "a tavola" giusto? Quindi anche in questo caso siete partite ... sì sì mi scusi prego ...

M.: dall'arte, allora però io avevo preparato ... mai fatto prima, tra l'altro, mi è venuto voglia adesso, una scheda, che andava a ... io sono un fruitore di una mostra d'arte, come fruitore ... e qua va al di là dell'intercultura, io come fruitore di qualcosa devo esser preparato, come mi informo? Questo è un obiettivo sia didattico ma anche no, facciamo finta, io sono il turista voglio vedere quella mostra mi organizzo, ricerco informazioni, dove li ricerco portate i manifesti, ero stata all'inaugurazione, con loro avevo lavorato anche tempo fa quindi mi danno le cose quando le chiedo, però poi ho detto ma non è l'unica modalità uso internet e quindi il digitale che un bambino di oggi è la sua realtà son bambini informatici, io ho imparato ma loro son nati per cui anzi mi date una mano che io Mi dicono sì sì si stai tranquilla,

I.: e come si sentono poi?

M.: che poi io calco un po' è il gioco delle parti ovvio, no ma lì non era né un discorso di arte, di intercultura e questo per il pre e han dovuto riempirsi questa scheda che avevo preparato io e che però avevo anche decorato per renderla appunto appetibile gradevole anche visivamente perché per me è fondamentale ... esteticamente accattivante, colorata, fisicamente ho bisogno ...

I.: ma io penso che in quanto insegnanti che poi trasmettiamo ai bambini il senso del bello il gusto estetico...

M.: quindi era bella ... il post allora vabbè che cosa ho capito, dove andrò a ricercarmi altre informazioni se voglio tornare alla mostra e quindi come uno che usa una guida, ok da qua poi siamo e non ho detto nulla io della mostra solo proprio quando si va a vedere una mostra d'arte che cosa si fa? Quindi questo era un altro tipo di obiettivo che però si sposava ... lì loro hanno avuto un laboratorio, poi son molto bravi tutto sulla tavola, poi nella discussione collettiva dove ognuno può dire tutto quello che vuole, brainstorming eeh che cosa facciamo hanno scelto e lì siamo partiti col discorso dell'arte che poi è diventato quello interculturale. Io avevo scelto un disegno in B|N di una illustratrice uruguaiana che aveva scelto il suo luogo del cuore per stare con gli amici, che era un luogo all'aperto allora se lo son colorato e poi adesso mi dite il vostro luogo del cuore e allora lì è diventato interculturale ma anche artistico ma anche emotivo ... possiamo aggiungere questo e la poesia e in che posto deve essere ... quello che vuoi tu e piano piano si perché allora mangiavano in quel modo e ci han regalato il catalogo della mostra e allora se lo son scelto loro allora questo è sudamericano e allor ala mangiano in questo modo ed è venuto fuori così da loro, per dire ecco è partita da lì.

I.: certo d'accordo quindi se dovessimo parlare ecco se io ti chiedessi P. qual è una buona pratica un buon lavoro interculturale che si fa a scuola tu ne avresti una da indicarmi?

M.: respira profondamente, una ahah (RIDE), cosa vuol dire una buona pratica visto che ce l'avete lì, cosa vorranno mi son detta, pratiche in educazione qua c'è qualcosa in giro, allora come buona modalità?

I.: sì sì, una cosa concreta che uno dice questa ... ha buone possibilità

M.: secondo me è non andare mai col precotto ...

I.: ok perfetto... d'accordo nono

M.: lo so che è complicato però è anche molto stuzzicante dopo,

I.: ok d'accordo va bene certo ...

M.: ... a me è capitato di andare in un posto credendo di vedere una cosa e ho scoperto che avevo sbagliato tutto, ho scoperto tutta un'altra storia e mi sono divertita da morire magari, certo che arrivi e di fianco a me avevo gente che andava lì mi ricordo un viaggio in Tibet, con una che ha detto, no era in Mongolia, un viaggio in tenda, io mi sono divertita come una pazza, però molto difficile ma di una bellezza che ti prendeva l'anima, qualcuno che poi ha protestato per un mese, un viaggio selettivo nella difficoltà, "ma io volevo vedere quello" ma quando sei partita ti sarai fatta delle domande ecco questo è il precotto quando uno ha in mente una cosa e dev'essere quello lì, ma cosa vuol dire, anche se poi io ho scoperto delle cose che mi sono capitate delle cose brutte tipo io amo far foto e dopo due giorni ho rotto la macchina nuova, e dico è stato terribile ...

I.: ecco quando capita ... è ho capito immagino ...

M.: per dire quindi ho avuto anche delle cose mica carine ho sofferto anche, come diceva un bambino ci sono gli occhi della mente che aiutano e lì ho scoperto ho preso una giacca mongola in mezzo al nulla e io ce l'ho ancora e ogni tanto me la metto e cioè son cose che poi ti restano ...

I.: son cose che poi vengono cammin facendo ... ragionando pensando ...

M.: esatto ecco perché no al precotto e son cose che poi ho dei bambini posso lavorar coi bambini così ho quelle famiglie devo lavorar così o cosà a seconda e che poi qui c'è una reazione un'utenza ...

I.: da Padova centro ecco E venendo poi alla cronaca attuale rotte Balcani, sbarchi Lampedusasecondo te avrà delle ripercussioni per quanto riguarda i contesti scolastici ..

M.: eh bè per forza ci saranno sempre più alunni stranieri in ogni realtà scolastica ma per forza ...

I.: e siamo pronti la scuola è pronta?

M.: no, ma non è la scuola che non è pronta son le persone la scuola riflette le persone cioè le buone leggi se uno vuole ci sono perché tanto si può interpretare no? ...

I.: certo, certo ...

M.: e se uno non vuole la stessa legge la usi per me son le teste che non ci sono ancora ...

I.: e quindi cosa possiamo fare per ste teste che ...

M.: non lo so, io continuo, no no

I.: non si può un minimo scuotere cambiare o stuzzicare, provocare ...dici non funziona

M.: sono sempre più convinta che è sempre più dura perché poi c'è un meccanismo di difesa che scatta per quello che è altro da te ti devi difendere, dopo io sono incuriosita e vado dopo è chiaro che selezioni che discorsi. Non è che se viene lo straniero e mi impedisce di fare la mia vita le mie libertà di donna non che mi va bene ci mancherebbe altro,

I.: certo, certo mm mm

M.: ma questo al di là indefessamente perché l'italiano no, o quelli che mi dicono "vai a farti i viaggi da sola?" lascio il marito a casa ognuno fa le cose per cui è tagliato, già lì son le teste e quindi dietro son le teste e quindi tutto il resto capito? Io perché con io non mollo mai ma io son sempre più convinta con l'andar degli anni che meno discorsi fai e più pratica op-poni è più positivo ...

I.: ok, quindi la teoria rispetto alla pratica ...

M.: io mi stanco non la dico più ...

I.: ok, ok

M.: ce l'ho dentro di me, ma non la dico, preferisco porre una quotidianità di un altro modo di agire, mi son stufata ecco.

I.: ok, possiamo dire che comunque la teoria è importante?

M.: eh si, ma si certo ma la mia è una strategia di difesa quando ho esaurito le risorse dico ok lasciamo stare...

I.: si si no nel senso e che quindi ...

M.: è solo per quello no certo però ...

I.: ma tu dici che queste teste neanche con la formazione

M.: ma si che si muove sempre qualcosa però allora ne parlavo l'altro giorno con una persona qua sotto di cui sono tutor, ti stai formando insomma dice "ha perché tu fai intercultura anche?" dico "si, anche capita ogni tanto" ... comunque va bene "ma tu non hai tanti stranieri" dico "eccola" tento di dare 2 parole di spiegazione "ma quella non è intercultura" e ho cominciato ad annaspere e adesso dove lo mando... do una risposta sgarbata di uno che si è stufato di dirlo, tento di fartelo capire ancora, gli ho anche passato una unità di lavoro fatta, dico guardala leggila e poi vieni da me tra una settimana e ne parliamo ... più visto

I.: mm mm

M.: capito? Per esempio io sì che ci provo però ...

I.: c'è bisogno anche di ...

M.: un insegnante ha sempre una mentalità didattica ce l'hai sempre anche se non vuoi...

I.: ma sì dopo capita che sei in giro per i fatti tuoi che ne so la domenica pomeriggio e ti vedi una cosa che ti parte l'illuminazione e dici ecco cosa potrei fare...

M.: per esempio sì, eh, va così però

I.: e quindi se dovessimo trovare una cosa che diciamo manca per realizzare una didattica interculturale una educazione interculturale a scuola cosa potremmo dire che manca?

M.: comunque io credo che quello che si fa a scuola è quello che sei tu persona prima, io la vedo così perché la difficoltà che ho a scuola ce l'ho rispetto a certi tipi di persone che sono fatte in un certo modo ma se c'è la persona che scopre con me due cose dice "ah, però, non hai mica torto ora ci penso" vuol dire che c'è comunque già era tarato per ascoltarti, magari metterti in discussione ma insieme.

I.: mm mm ok

M.: non alzando subito un muro "non è così" non è così cosa vuol dire che hai già deciso

I.: e quindi generalizzando potremmo dire serve una predisposizione personale?

M.: sere allora anche al scuola che formi in un altro modo è un circuito eh, allora io spero che cercando di formare le teste in un certo modo alla Morin appunto a 360 gradi non solo rispetto all'alterità culturale ma a tutto, spero che ci sia una maggior disponibilità,

I.: d'accorso va bene...

M.: elasticità cioè questo qua mi ha scritto una guida di Parigi, l'ho letta l'anno scorso a 92 anni che è una cosa deliziosa il prossimo giro a Parigi uso la sua cioè ...

I.: aaah ook

M.: e ha dato dei posti cioè ... lui è

I.: me la andrò a vedere perché bla bla Parigi e non è per niente scontata è piena di clichè

M.: e faccio finta di fare come i parigini e vado dove vanno loro non è come la Tour Eiffel non vado... ho scoperto la piscina dove vanno loro vicino a Bercy, quella dove vedi il fiume sotto una roba deliziosa ci vado anche io ... ma ecco per caso uno prova anche se c'è la folla vuol vedere cosa succede, o andare in palestra come vanno loro magari fai fatica non capisci niente

I.: mm e a mettere assieme.

M.: ma questo vale è la pratica di vita forse ecco spero di riuscire a fare e formare delle teste no tutte ma qualcuno!

I.: bene noi avremmo finito c'è qualcosa che è importante ai fini della ricerca, tu dici una ricerca che si occupa di questi aspetti deve assolutamente tener in considerazione questa cosa e io non l'ho detta durante l'intervista ecco c'è qualcosa così?

M.: adesso non mi viene in mente niente...

I.: pensaci casomai possiamo anche riparlane in un altro momento

M.: ... la cosa ti ripeto quello che io vedo come un problema sempre è la capacità e allora lì va l'intercultura tantissimo ma non solo, di essere plurale...

I.: mm ok,

M.: cioè sapendo muoverti un po' dappertutto non sarà facile ma poi ognuno lo fa coi suoi mezzi,

I.: certo ...

M.: cioè non è che uno giudica, anzi sarebbe l'opposto già sbagliato, però mmmm non nel chiuso io ho presente quel bambino che disturba poi non si sa perché me lo trovo in classe io poi non è della mia classe magari ha due anni in meno o in più perché questo qua approda lì e dice "posso entrare?"

M.: ma si entra due ore ... eee se questo si sceglie come il gatto che si sceglie il posto dove stare è perché annusa il posto dove può stare...

I.: riguardo ai dati personali

M.: devo leggere senza occhiali? No sono cieca

I.: spiega l'anonimato e l'autorizzazione pubblicazioni etc.

M.: va ben, poi saluta Milan che la sua ex moglie era collega di mio marito nello stesso giornale ...

Intervista 24-50-M

I. Allora la prima domanda è un po' generale e chiede qual è il percorso che l'ha portata a diventare insegnante

M.: allora beh è un desiderio che io ho avuto fin dalla scuola, dalla fine diciamo della terza media però io sono nata in un periodo insomma in cui diventare un insegnante cioè frequentare l'antica scuola magistrale, che poi è diventata al liceo socio psicopedagogico, non ne era consueto quindi soprattutto io che provengo da un paesino vicino a Bassano del Grappa avevo tutte le mie cugine e cuginette che frequentavano ragioneria quel tipo di scuola e quindi ho dovuto lottare un pochino in famiglia ecco e quindi con grande passione e sono riuscita poi a frequentare l'istituto magistrale di Bassano ho fatto poi anche il quinto anno integrativo ma l'ho fatto a Castelfranco: mi sono diplomata molto bene ho avuto la fortuna che in quegli anni uscivano subito dei concorsi, ogni due anni uscivano dei concorsi e fortunatamente faccio parte della categoria di persone che non ha fatto neanche tante supplenze perché chiaramente ho cominciato a lavorare subito insomma col concorso che ho fatto sono riuscita a piazzarmi molto bene e i quattro anni sono riuscita ad entrare in ruolo quindi ero anche abbastanza giovane.

I. beh insomma non è solo questione di fortuna ci vuole anche la bravura

M.: eh sì perché eravamo più di 2000 io mi ricordo all'istituto Rossi, ho ancora il pezzetto di giornale così molto orgogliosamente l'ho conservato perché siamo passate neanche 600 e poi io mi sono piazzata intorno a 150ª più o meno e quindi mi hanno chiamata perché poi così era così, viene stilata una graduatoria per cui io ho cominciato così

I. ho capito è tanto tempo che insegni in questo istituto?

M.: allora, no, in questo istituto è il quinto anno il quinto anno perché come ti dicevo fare un passettino indietro nel 2001 mi sono trasferita a Padova perché mi sono sposata e quindi io lavoravo di ruolo praticamente a Bassano del Grappa, a San Giuseppe di Cassola, con il trasferimento sono venuta qui a Padova ed ho lavorato al 12° Istituto comprensivo

I. che è?

M.: zona mandria

I. in realtà io sono delle tue zone perché sì insomma più o meno solo della sua zona, quindi Padova non la conosco benissimo

M.: ah ecco nemmeno io la conoscevo anzi non la conoscevo per niente

I. e il 12°...

M.: il 12° è dunque dopo il bassanello quindi che c'è la scuola elementare Don bosco di zona mandria in fondo ci sono le tre scuole elementari la scuola media Ruzante che è vicina alla Don bosco e quindi io lì ho lavorato 10 anni proprio dalla prima alla quinta e dalla prima alla quinta due classi perché ancora si lavorava, si poteva lavorare diciamo in parallelo, e quindi esistevano i moduli, e quindi si andava secondo me anche molto meglio, sinceramente. E dopo invece ho avuto la fortuna di vincere un dottorato di ricerca siccome chiaramente ero più vicina al centro a Padova mi è venuta questa brillante idea di chiedere il primo Istituto comprensivo,

di cui comunque avevo sentito parlare molto bene, e lì sono stata purtroppo... la classe che avevo preso la classe prima alla Cesarotti, ho dovuto poi fare una scelta perché chiaramente quando vinci un dottorato... impegni colossali... lo sai anche tu

I. mi sono trovata nella stessa identica situazione

M.: mi sentivo morire all'idea di abbandonare i piccolini, infatti poi invece di chiudere il 31 di dicembre ho preferito lavorare sino a febbraio, almeno fino al primo quadrimestre, in maniera... poi ho fatto una scelta perché mi sono detta resa conto come sai tu... le 60 ore, gli impegni il primo anno di dottorato... è talmente impegnativo che ho lasciato perché poi potevamo ottenere il congedo conservando lo stipendio e mi sono dedicata totalmente al dottorato, quindi per tre anni io ho vissuto come stai facendo tu, una bellissima, stupenda esperienza... bellissima

I. sì, poi io penso che sia un'occasione rara, per cui va vissuta...

M.: brava, io lì ho detto ma guarda ci ho pensato una settimana e poi ho detto no non riesco con la scuola, o ti impegni totalmente con la scuola il dottorato ti apre altre visuali altre belle, insomma, prospettive e io l'ho vissuta fino in fondo e devo dire

I. sono due, secondo me, esperienze che assorbono completamente

M.: è esatto completamente perché poi tu ci devi ancora arrivare però l'ultimo anno di dottorato è pesante

I. ho amiche che l'hanno vissuto

M.: pesantissimo, perché anche io ho voluto chiudere in tempo chiudere con la tesi e poi avevo chiaramente un rapporto con il mio tutor, supervisor... perché non è la tesi di laurea, è la tesi di dottorato che quindi... prevede... lo sai risultati scientifici, una serie di cose molto molto attente molto importanti e lì insomma... ce l'ho fatta bene, devo dire con grande soddisfazione, ho chiuso bene e quindi sono rientrata a gennaio dell'anno scorso, sono rientrata a gennaio e con la preside, che io non conoscevo, ho detto guardi, chiaramente non potevo pretendere, ho detto mi metta dove c'è bisogno, dove crede lei che io posso e quindi sono così capitata tra virgolette qui, quindi l'impatto è stato abbastanza duro (PAUSA) molto duro.

I. Quanti bambini stranieri ci sono nella sua classe ... Lei ha una classe, giusto?

M.: ho due classi: io lavoro, appunto, e anche l'anno scorso lavoravo, appunto, terza e seconda e quest'anno quindi quarta e classe terza. Allora, il primo impatto io te lo voglio raccontare: allora, 7 di gennaio, io entro, ero già venuta prima a parlare con gli insegnanti eccetera, insomma, io apro la porta della classe terza e io ho visto tutti i bambini che circolavano per la classe (TONO SIMIL SCONVOLTO), proprio con l'insegnante, che io avevo già conosciuto e che mi aveva già avvisato di una certa situazione, che c'era cioè di un giro di insegnanti che c'era stato in quella classe e della grande fatica che aveva fatto lei i primi 2/3 mesi perché non riusciva ancora ad avere un classe di bambini seduti, attenti e che seguono l'insegnante e quindi il primo impatto è stato quello: questo andare alla lavagna, tornare al posto, ri-andare dalla maestra, tornare al posto, una serie di dispetti anche tra compagni. Ecco: questo è stato un po' il primo approccio, tremendo. Il benvenuto: "eccoti qua, benvenuta, qui c'è da lavorare". È stato abbastanza pesante, insomma.

I. e il numero di bambini stranieri?

M.: l'anno scorso erano, appunto, 17 poi è andato via un bambino... sono rimasti 17, ma con una serie di passaggi: due cinesini sono andati via e poi abbiamo avuto qualche nuova new entry. Noi lavoriamo con l'80%, se io ti faccio vedere l'elenco...

I. con l'80% ...

M.: Con l'80% di stranieri ... quindi bambini che provengono ... io volevo proprio dirti questa cosa, che quando noi parliamo di stranieri parliamo di varie categorie di stranieri, lo sai anche tu, allora bambini che sono nati qua ma hanno magari uno dei due genitori stranieri e che hanno frequentato magari la scuola materna qui e quindi che si sono inseriti bene, hanno appreso bene la lingua italiana e tutto sommato anche le tradizioni italiane, questa è una categoria, poi un'altra categoria sono i bambini che sono nati qua, che però, per es. i musulmani conservano molto le loro tradizioni, perché vanno a scuola di arabo, hanno naturalmente una religione diversa per cui optano per l'alternativa, e che quindi si sono integrati abbastanza bene però hanno conservato moltissimo le proprie tradizioni e continuano cmq su questa strada, però sono diciamo dei bambini prevalentemente che rispettano le regole e che quindi voglio dire, la scuola italiana per loro è anche una buona opportunità insomma ...

I. la scuola italiana ...in questo caso, con la lingua?

M. con la lingua appunto, con la lingua sono ... appunto io parlo appunto dei bambini che ho in questa classe io parlo di due bambini un bambino e una bambina, sono entrambi marocchini e di livello medio diciamo, e uno in particolare M. che è un bambino straordinariamente buono, sensibile e che però ha dei problemi insomma di motricità, con una condizione economica bassa nel

senso che la mamma insomma lo porta a casa in mensa e quindi Però è un bambino che ce la mette tutta, questo problema ovviamente si vede perché a livello anche di scrittura ha qualche problema però ce la mette tutta per cui è un bambino insomma ... l'altra bambina lo stesso che ce la mette tutta anche lei è molto più vivace e solare, la mamma è molto attaccata alle tradizioni perché porta il velo ... mentre la mamma di M. no per es.

Pausa entra il bidello

M. e ecco, la mamma di S. invece lei porta il velo quindi non lavora, ha detto, ovviamente perché la bambina è venuta un giorno l'anno scorso anche lei con questo cappuccio, però lei non ha nessuna intenzione di insomma.... la bambina è nata qui, ha frequentato la scuola materna qua, ecco.

I. ha frequentato qua la scuola materna?

M. ha frequentato qua la scuola materna, sono famiglie che hanno 4 figli, a differenza appunto della mamma di M., che è una mamma diciamo moderna, l'impressione che ho io è che sia una mamma ancora molto attaccata alle tradizioni e che in qualche modo spera che la figlia ... perché hanno ovviamente la religione musulmana ... insomma, frequentano la moschea ecco infatti a natale per es. mentre la mamma di M. è venuta in chiesa a sentire il concerto di natale che non aveva nulla a che fare con le canzoncine ... ecco la mamma di S., invece, non si sono presentati in chiesa, lei è venuta (la bambina) ecco ... per dire, allora la buonissima è una bambina molto solare e vivace anche lei ha un livello medio.

I. e rispetto alla ... dicevi che fanno l'alternativa, ci sono solo bambini musulmani?

M. noo,

I. e italiani che fanno l'alternativa?

M. nessuno qua, nessuno,

I. ok

M. abbiamo la bambina moldava, le 3 cinesi e poi appunto i bambini musulmani

I. ok ok

M. è un bel gruppetto l'anno scorso avevamo anche un bambino indiano a me è spiaciuto moltissimo che sia andato via, perché la mamma si è trasferita nella zona dell'arcella .. ed è un bambino veramente bravo educatissimo, anche gli indiano hanno questa cultura molto, però insomma mi è dispiaciuto molto perché era un bel bambino molto desideroso di apprendere

I. e durante l'alternativa che cosa?

M. dunque l'alternativa la conduce la mia collega quindi diciamo che sta facendo un lavoro sulla storia delle religioni, io invece l'ho fatto l'anno scorso e quindi ho fatto qualcosa sui diritti, praticamente, quindi ho fatto tutto un lavoro sui diritti che a loro è piaciuto anche molto, insomma... eh sì, perché chiaramente ci tengono anche tanto al loro quaderno quindi scendono molto volentieri ecco. Poi volevo dirti (CON TONO UN PO? INFASTIDITO) e che invece è sempre per quello che riguarda gli alunni stranieri, c'è la categoria degli alunni insieme, e ripeto, a quello che ho appena detto, di coloro che sono nati sempre qua in Italia che però, chiaramente, conservano in maniera ancora molto più forte le loro tradizioni e sono i bambini africani, con tutta una cultura, ovviamente, dal modo di esprimersi, al modo di porsi, al modo di stare in classe che, siccome noi abbiamo appunto tre fratelli: due fratelli e, appunto, una sorella, anche qua una bambina piccola che però la madre sembra non la voglia iscrivere, vedremo, che chiaramente ci comporta qualche riflessione in più, mooolte riflessioni in più perché, naturalmente, in questo caso noi abbiamo una cultura che parte dal cibo, che è un grossissimo problema, perché entrambi i bambini sono obesi, ma in maniera molto grossa eh... e chiaramente farà parte della loro cultura, anche a casa mangiano in maniera molto smisurata, forse anche legato alle condizioni economiche ...

I. in quantità o in qualità...

M.: in quantità, chiaramente, da quello che abbiamo sentito: pasta, hamburger, robe fritte e la mamma lo stesso è molto molto grossa e quindi noi abbiamo quindi questo problema in questa classe di questo alunno che ha che ha dei grossi problemi comportamentali, veramente grossi. Quindi ha un rapporto con il cibo assolutamente pesante, perché tende a prendere le merende dei compagni e tende ovviamente a cercare il cibo ovunque, a mettere le mani anche in mensa, a toccare le cose se non gli si dà il

bis, più tutta una serie di cose ... perché poi la mamma si trova da sola con quattro figli, un marito che non c'è, tra l'altro si è fatto un'altra famiglia con un'altra donna, con altri due figli (CON ARIA DI ...)

I. quindi è una situazione piuttosto complessa in generale ma questo aspetto secondo... "la tua o la sua?" come ci poniamo?

M.: dammi pure del tu non c'è problema

I. secondo la tua visione, questa relazione con il cibo è una caratteristica in modo particolare dei bambini africani o comunque provenienti da una certa cultura ?

M.: di questa famiglia in particolare, sì. Il modo di esprimersi, il modo di fare, il modo di porsi è una caratteristica, è un modo caratteristico, secondo me, come per i musulmani, come se vuoi, dei quattro bambini cinesi che noi abbiamo in classe, perché anche su questo, appunto, discutiamo un attimo, mentre Y. è qui da tre anni e quest'anno è il primo anno che si è aperto, perché fanno molta comunità chiusa loro. Sono arrivate appunto tre bambine bellissime, quest'anno a settembre che chiaramente, sono state inserite forse, in maniera troppo frettolosa, in quarta, con tutta una serie di difficoltà che poi magari ne accenniamo anche dopo, sono molto chiuse perché tra di loro a parlare in cinese ...

I. loro conoscono... queste tre bambine conoscono l'italiano?

M.: no, a settembre sono arrivate a zero, quindi loro riescono a copiare benissimo, adesso leggono bene, fanno tanta, tanta fatica a comprendere perché siamo in quarta quindi chiaramente quello che cerco di fare io e anche la persona che segue ha poche ore purtroppo, fa un lavoro di facilitazione linguistica, quindi piccole frasi collegate ai disegni è chiaro che il programma di quarta, però mi permetto anche quello di terza, che anche in terza abbiamo una bambina cinese in terza è complesso, insomma, però chiaramente per i primi mesi non le si valuta, perché sono bambine appena arrivate, si cerca di inserirle, appunto pian piano perché abbiamo sia Y. Che S. che sono qui da tre anni, quindi in tutto abbiamo quattro alunni di nazionalità cinese, ma due che sono qui da tre anni e queste due bambine che sono arrivate quest'anno ecco quindi con una grossa difficoltà, ma non è finita qui... no, non è finita qui perché noi abbiamo una bambina moldava, che come, che volevo dirti, come le bambine cinesi è arrivata a settembre... a differenza delle compagne, la motivazione che lei ha avuto con l'italiano è stata straordinaria, perché lei scrive con errori di ortografia, doppie... ma in maniera splendida, legge bene, quindi è veramente una bambina motivatissima che adora proprio la lingua italiana e questo, questo si vede moltissimo

I. ha mai avuto modo di vedere queste caratteristiche anche in altri bambini moldavi o comunque dell'est?

M.: dell'est di là, per in esempio in classe terza però sono qui da qualche... non sono nuovi per cui adesso io li conosco dall'anno scorso abbiamo P., un bambino di terza anche lui molto motivato, sì la motivazione è una componente veramente importante per l'apprendimento: tantissimo, tantissimo. Poi ti ripeto abbiamo altri casi perché sia P. che gli altri bambini lo stesso M. però sono bambini che hanno uno dei due genitori stranieri: P. ha il papà indiano, M... la mamma è originaria delle isole Mauritius, F. ha la mamma venezuelana, M. ha la mamma slava, C. che purtroppo fa moltissime assenze viene dall'Equador, entrambi i genitori di C. sono dell'Equador e quindi c'è una bella mescolanza insomma, molto. Questi sono bambini nati qua in Italia da genitori stranieri che però, si sono in questo caso devo dire molto ambientati, M. mi raccontava la mamma che ha avuto un primo anno molto difficile, ecco lei si è fatta aiutare la mamma da una psicologa da una psicopedagogista che l'ha seguito moltissimo perché mi raccontava che il primo anno non riusciva proprio ad inserirsi aveva problemi di tutti i tipi, che è appunto la ragazza che è venuta questa mattina a fare un cerchio e farà quattro incontri, sulle emozioni e insomma abbiamo pensato di fare un lavoro un po' anche per aiutare la grossa problematica che abbiamo con questo bambino congolese, insomma, e niente, insomma mi raccontava, vedi è molto del bello stabilire con i genitori questo tipo di rapporto perché almeno conosci la storia del bambino e riesci poi ad entrare nelle fibre della storia personale e del vissuto di ognuno.

I. e nel tempo visto che sono anche diversi anni che lavori, hai visto un cambiamento del lavoro dell'insegnante, proprio dovuto alla presenza di questi bambini stranieri ?

M.: sì, beh certo è chiaro che tu devi assolutamente, insomma, lavorare su diversi piani che si incrociano ovviamente, la primissima cosa a cui io ho sempre dato tantissima importanza è proprio la costruzione di un gruppo classe, se non c'è un gruppo classe, cioè intendo dire un gruppo di bambini che collaborano si aiutano seguono con attenzione sia a livello individuale ma anche con un lavoro di coppia, ecco è molto difficile chiaramente quella è la prima cosa da costruire assolutamente.

I.: e quindi con la presenza di questi bambini come è cambiato il lavoro dell'insegnante?

M.: è cambiato, è cambiato molto, perché la lezione frontale secondo me va bene inizialmente e poi tu devi ovviamente non certo piazzarti in cattedra, ma girare i vari banchi per i vari gruppi di e cercare di proporre delle attività che siano da un lato interessanti per tutti però devono anche essere un po' calibrate e quindi chiaramente ogni volta che entro in classe penso al gruppettino delle cinesi piuttosto che agli altri bambini che hanno difficoltà e bisogna sempre mediare nel costruire un rapporto con gli alunni la mediazione è importante perché chiaramente altrimenti o si chiudono, alzano un muro o ovviamente devi anche essere in grado,

soprattutto in questa classe, anche di prevedere certe cose che poi accadono all'interno e non è facilissimo, insomma io qualche momento di crisi ...perché mi è capitato più di una volta di prepararmi a casa e cambiare poi incorsa perché vedi che qualche incastro non si aggancia o l'attività è troppo difficile o al contrario abbiamo gli alunni in fondo che non riescono a

I. è infatti il nostro lavoro è anche quello di saggiare un po' quello che c'è quello, quello che c'è che succede come sta andando e poi eventualmente si cambia in corso

M.: quest'anno mi aiutano molto perché ci sono Y. e S. che possono dare una mano ai loro compagni o alle loro compagne e quindi è certa quello che cerco di fare sempre e dopo una prima spiegazione cerco sempre insomma di farli lavorare insieme, loro hanno bisogno assolutamente di un calendario che sia quello quindi già stamattina che c'è stata, va bene sapevano che veniva la dottoressa e poi è entrata l'esperta di poesia per esempio, allora ho pensato sicuramente la prossima settimana devo avvertirli un po' prima perché loro sono abituati che il martedì lavoro sulla lettura, loro ci tengono moltissimo perché ognuno legge un brano e io do un voto alla lettura espressiva, vedo che anche il bambino con congolese ci tiene molto anche lui no, e poi facciamo un lavoro di scrittura poi facciamo un lavoro di scrittura una settimana individuale una settimana collettiva sul loro libro di scrittura, sul testo...può essere un riassunto un tema un qualcosa ovviamente un lavoro di scrittura e comprensione sul testo che hanno appena letto, il mercoledì sono abituata a fare vabbè un dettato iniziale perché a loro piace anche là c'è il voto allora ci tengono e lavoro sull'ortografia perché naturalmente chiaramente io mi trovo anche con vari livelli, varie situazioni però insomma anche questo lavoro cooperativo come lo chiamo, io funziona

I. o.k. allora come si svolge il lavoro cooperativo

M.: allora si svolge chiaramente da una prima parte diciamo scritta alla lavagna dove loro partecipano diciamo alla costruzione del testo poi naturalmente preparo delle schede che possono essere o semplificate o ovviamente abbiamo un sacco di libri di testo e quindi a coppie loro si aiutano a vicenda nello svolgimento comunque della scheda stessa a meno che non debbano fare la verifica, ecco però non avevo finito il discorso della settimana, il giovedì il loro hanno tecnologie informatiche dalle 11 a mezzogiorno è un'attività che piace a tutti quindi non solo abbiamo l'aula computer abbiamo l'aula l'informatica quindi sono autonomi tutti a parte proprio i due bambini musulmani che non hanno il computer a casa e...

I. e questa secondo te è una scelta delle famiglie

M.: non penso che sia una scelta penso che sia un discorso economico cioè il fatto di non avere possibilità economiche è limitante

I. a si giusto perché mi ricordo che dicevi che uno dei due va a mangiare a casa si

M.: si mi danno molte soddisfazioni perché proprio anche al computer abbiamo iniziato ad usare PowerPoint e quindi hanno preparato veramente delle belle diapositive, delle immagini abbiamo stampato le cose che fanno, quindi e insomma vedo che pian piano è un'attività che piace moltissimo ecco il pomeriggio del tempo pieno non so se tu lavori al tempo pieno

I. anche io avevo una classe

M.: è molto faticoso, quindi ho pensato il giovedì di proporre la lettura di un romanzo e stiamo appunto leggendo l'isola del Tesoro quindi un capitolo alla settimana dove stiamo facendo un primo lavoro di lettura e elaborazione, poi della comprensione delle varie situazioni e dei personaggi con arte quindi abbinata e quindi abbiamo fatto dei lavori si è visto anche un po in giro esatto?

I. si, è una bella cosa ...

M. È una cosa che piace molto meglio che riesco, il venerdì siccome ho tre ore e qui ho l'aiuto per fortuna del potenziamento le uniche due ore

I. è una novità recente

M.: si per fortuna insomma abbiamo sì sono delle insegnanti che sono entrate in ruolo a gennaio

I. a gennaio o forse a dicembre

M.: a dicembre metà dicembre e quindi Monica fa un tot di ore per classe e quindi qui chiaramente ne fa un pochino di più a otto ore io ce l'ho per due ore perché chiaramente la collega ha la prevalenza ci mancherebbe io ho lasciato alla collega alle sei ore il venerdì quindi lei è in classe e quindi grammatica, però una grammatica fatta anche in una maniera accattivante e insomma stiamo facendo le classi di parole, che sono nove e quindi allarghiamo ogni anno e quindi abbiamo iniziato a fare anche l'analisi grammaticale e logica, la stessa frase analizzata nei due modi chiaramente, essendo un argomento abbastanza tosto, ecco questo tipo di scansione è importante cioè loro hanno bisogno proprio di fissare queste cose e guai se di non scombinare hai capito, cioè ho visto che funziona, cioè loro sanno che la scuola è anche impegno e quindi se c'è la lettura se c'è comunque l'ortografia poi il

giovedì chi è una giornata un po' più libera però ci si impegna nel romanzo, in arte, cioè io credo che una scansione di questo tipo possa funzionare almeno funziona per quello che riguarda

I. certo poi bisogna naturalmente trovare le strategie

M.: questo sì, chiaramente all'interno di ogni situazione oraria io sono sempre quella che passa dappertutto perché ci può essere il pomeriggio che chiaramente qualche situazione degenera, purtroppo perché come ti ho già detto insomma non è facile non era facile per niente ecco mi dispiace anche che la LIM qua non funzioni perché poteva essere un aiuto importante

I. decisamente si può e è sicuramente accattivante

M.: quindi abbiamo solo due LIM però insomma c'è la collega di seconda quindi siamo scesi tre volte a vedere qualcosa insomma

I. e ... peccato quindi pensando come preferisci ad un'attività recente o a una passata c'è un'occasione che ti viene in mente in cui dici in questo caso durante quest'attività a questo progetto è andata proprio bene un'occasione o un'attività che si riferisca alla tematica interculturale educazione o didattica interculturale me la potresti raccontare?

M.: eh, allora ci sono state due attività che loro hanno condotto una insieme alla tirocinante, quella sui diritti che quindi abbiamo trattato questo argomento proprio cercando di coinvolgere anche quello che loro sapevano però insomma ti ripeto sono tutti bambini nati quasi tutti bambini nati quali in Italia per cui... è stato bello per esempio che le bambine di nazionalità cinese hanno comunque scritto in cinese, io le ho viste molto in difficoltà su questa cosa che aveva proposto la ragazza A. che peraltro è anche molto brava

I. è la ragazza con lui ho parlato sì

M.: sì sì brevissima e quindi quando poi abbiamo lavorato su questi cartelloni sui diritti, loro hanno scritto le loro frasi le loro impressioni in cinese ho detto non abbiate problemi a scrivere nella vostra lingua che è una bellissima lingua e quindi poi abbiamo scritto vicino naturalmente la traduzione e quindi io poi le ho viste molto sorridenti a questa cosa, questo è magari uno spunto importante anche per me anche quando abbiamo parlato del cibo però anche qua tanti hanno preso le tradizioni ... a parte i bambini marocchini a parte c'è comunque la tendenza ovviamente a ... si sono ben inseriti in questa nostra Italia con questa nostra cultura e quindi ogni tanto ho tentato di fare uscire questa cosa anche guardando un mappamondo guardando una carta geografica è stato molto bello. Un'altra cosa che ho fatto e mi viene in mente in aula informatica ognuno ha rappresentato la propria dargli bandiera è stato bellissimo, ecco questa è una cosa che vogliono ecco questa è una cosa che voglio poi purtroppo il file è andato mi dispiace ma lo vogliono rifare per fare il cartellone ognuno ha disegnato la propria bandiera e quindi questo è stato bellissimo perché tutti conoscevano la propria bandiera

I. pensa un po' ...

M.: esatto, che bella questa cosa no? chiaramente questa è una scuola dove si insegna italiano e quindi però sarebbe bello purtroppo non ci aiutano molto i libri di testo perché naturalmente sono ... io mi aspetto ogni anno delle novità invece mi trovo una certa scansione che è sempre quella e invece secondo me si potrebbe pensare a qualcosa di questo tipo

I. e sul cibo di che cosa ... a che cosa...

M.: sul cibo praticamente loro hanno portato a scuola questo punto l'ha fatto la mia collega hanno portato un piatto tipico cioè la ricetta di un piatto tipico del proprio paese di origine insomma è stato bellissimo solo che adesso la collega rinuncia ...

I. anche questa cosa delle bandiere insomma

M.: è bellissima ma è anche da sviluppare tra l'altro

I. e come è nata ?

M. è venuta a me è venuta quest'idea che eravamo stavano usando Power Point e anche Paint e ho detto e anche ... visto che io non conosco ed è vero tutte le vostre bandiere e sono rimasta piacevolmente sorpresa perché tutti conoscevano la propria bandiera

I. e quindi anche loro

M.: abbiamo la bambina più brava della classe di origine albanese è nata qui però i genitori sono albanesi la mamma è insegnante che mi dispiace molto io continuo a spronare la signora ma ha abbandonato l'insegnamento perché signora magari provi a far domande qui... perché no? perché devono abbandonare anche la mamma di Sara che ha frequentato le scuole è molto orgogliosa che ha fatto questi quattro anni di scuola superiore in Marocco ho detto perché non conclude ...

I. è un peccato sì

M.: però questa cosa si pochino di lavora il marito ...

I. ma in generale perché sono straniera secondo te ?

M.: io credo che sia proprio la cultura io credo che sia proprio la cultura

I. è mussulmana o quale altra

M.: si allora la mussulmana e poi appunto la mamma di I. che suo marito è albanese sono tutti e due albanesi hanno due figli lei ha fatto l'insegnante sempre in Albania quindi non voglio neanche esagerare ma penso vent'anni di insegnamento e

I. e qui lavora o

M.: no lavora solo il marito ... adesso noi non possiamo entrare di più

I. no certo

M.: deve esserci la privacy più di spronare le persone a ... così anche a perché no, riprendere gli studi e insomma dispiace anche un pochino vedere

I. e che lavoravano studiavano invece qua no è un peccato

M.: è un peccato è un peccato perché butti via anche il tuo studio

I. chissà perché poi

M.: è una cosa che mi sono chiesta soprattutto la mamma di I. che so essere un insegnante

I. e che risposta secondo te può essere data?

M.: "massi e ormai gli anni sono andati, passati dove vado" ... basta cercare, basta mettersi, voglio dire anch'io mi sono sposata mi sono iscritta all'università dopo, ho fatto tutto dopo per dire tutto dopo cioè c'è sempre un motivo per... anche perché la figlia grandina l'altra figlia grande quindi perché no allora

I. abbiamo parlato di questi aspetti in senso positivo, se invece dovesse pensare ad situazione è dall'altra parte cioè in negativo, cioè una volta in cui nonostante tutto provate tutte... non è andata bene perché insomma capita e ti viene in mente una situazione o un'attività in progetto ?

M.: anche proprio l'attività in sé

I. quello che secondo te .. insomma una situazione un'attività quello che può essere un momento può essere una relazione anche

M.: questo avviene nel momento in cui tu purtroppo perdi qualche pezzo della classe, anche stamattina, appunto in cerchio, proprio fresca di stamattina quando due bambini si alzano e dicono io mi sto annoiando significa che c'è qualcosa che non sta andando allora c'era la psicologa, una dottoressa e lì bisogna andare a casa a riflettere che cosa non ha funzionato perché se poi due bambini si perdonano, quei due pezzi devi comunque cercare di recuperarli bisogna fare un tentativo quindi ci siamo accordati con la dottoressa che il prossimo mercoledì non questo ma l'altro cercheremo di cambiare qualcosa nella modalità probabilmente di approccio di riflessione con i bambini perché purtroppo quello che è successo stamattina è che persi due pezzi e detta una frase che va beh può averla pronunciata la dottoressa ma poi li perdi proprio, cioè quello che non dobbiamo proprio mai dire è "se volete fare dell'altro fate dell'altro" e questa è una cosa che non si fa perché tu perdi completamente i pezzi e poi tu fai anche fatica perché chiaramente essendo anche bambini che vivono alcuni una fase egocentrica molto molto ancora molto molto centrale tendono poi a distrarsi per vedere i compagni e non seguono più il filo di quello che stai facendo ecco, non che sia andato tutto male però l'ultimo quarto d'ora diciamo che dobbiamo rivedere determinate cose questa è una cosa, l'importante è riuscire poi a trovare il filo per riannodare la matassa di quello che stiamo facendo perché anche nell'altra classe lì ci riesco molto meglio adesso non stiamo qui ovviamente a parlare del bambino che ha problemi familiari che parla male del papà e della mamma però ce l'hai in classe, tu ce l'hai in classe quindi quando tu ce l'hai in classe

interruzione dovuta all'operatore scolastico

I. dicevamo allora una situazione relativa alla tematica interculturale in cui non è andata benissimo, parlando di questa parte finale

M.: questa parte finale non è andata nel senso che appunto questi due bambini questi due alunni si sono alzati dicendo che erano molto annoiati che non così...

I. e quindi la classifichi, diciamo dal punto di vista interculturale, perché era interculturale il tipo di discorso

M.: sì perché si lavorava anche là sulle emozioni positive e negative di ognuno, quindi ognuno aveva scritto delle frasi e anche le bambine avevano collaborato, avevano scritto in cinese e poi purtroppo questi due bambini si sono alzati ed è un problema che c'è comunque in quella classe quello di mantenere l'attenzione per un periodo quindi per la fine dell'attività ecco chiaramente insomma bisogna sempre calibrare un po'

I. e secondo te è una caratteristica ascrivibili alla cultura, questa appunto di non mantenere l'attenzione

M.: sospira e ripeto ci sto riflettendo perché era fresca di questa mattina ci sto ancora riflettendo quindi se è dipeso un pochino anche da questo perché poi c'è anche il problema che questi bambini ovviamente possono essere educatissimi possono essere però magari li perdiamo comunque perché se non partecipano alle attività che stiamo facendo o lo fanno in maniera abbastanza passiva significa che comunque anche là ci dobbiamo ragionare ovviamente questo io lo porto a casa e andrò ad elaborarlo insomma in questi giorni

I. c'è una domanda che richiede 3 parole positive e 3 parole negative per definire le esperienze dell'insegnante e quindi la tua esperienza professionale con la diversità culturale, quindi tre in positivo e tre in negativo cosa potrebbe venirti in mente poi se vuoi partire dalle negative puoi partire dalle positive come preferisce

M.: che hanno a che fare con l'interculturalità proprio

I. con la tua esperienza con quello che tu hai vissuto non 3 parole generali 3 le parole che hanno un significato per te, rispetto appunto a quello che hai vissuto nella tua carriera di insegnante

M.: la prima che mi viene in mente è condivisione proprio

I. io me le scrivo

M.: condivisione poi mi viene in mente accettazione non so se vuole metterla io parlo in generale così perché chiaramente bisogna mettersi in gioco, accettazione, un'altra parola pluralità ecco

I. d'accordo e negative di

M.: e negative faccio fatica a trovare in negativo nel senso che negative in che senso cioè vissute da me tu dici proprio negative

I. sì

M.: e... delusione perché i momenti di delusione ci sono delusione, smarrimento chiaramente è quello che ho provato all'inizio e un'altra di negativa un'altra di negativa proprio negativa non te ne bastano due no perché frustrazione mi sembra pesante cioè non mi pare di aver vissuto cioè smarrimento sì io direi che non mi viene in mente

I. va bene ci fermiamo qui sì

M.: sì scusa perché mi sembrava pesante come

I. Si tratta di opinioni, quali pensi che siano secondo te, le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero a frequentare la scuola?

M.: allora facendo il distinguo che abbiamo fatto prima, cioè questo consiglio io te lo do proprio come stesura di tesi, quando parli però di bambini stranieri devi fare diverse specificazioni che io vi ho già indicato se sono arrivati da poco se sono arrivati in corso d'anno, ecco una cosa che non c'è detto la bambina pakistana è arrivata a gennaio ecco quindi quelli che arrivano a settembre quelli che arrivano a gennaio quelli che arrivano da 2, 3 anni cioè che sono qui da 2, 3 anni quelli che sono nati qua e conservano le proprie tradizioni quelli che sono nati qua e si sono completamente inseriti nell'ambiente italiano ecco questo è perché non si può parlare di straniero ecco ti consiglio proprio che secondo me ti farà anche da merito questa cosa, che magari io non riesco però, cerca di perché ci sono molte sfaccettature e molte

I. categorie

M.: più che categorie perché non è bello chiamare le categorie però attenzione perché l'insieme è formato da piccoli campi semantici dove la parola straniero bisogna capire che cosa intendiamo questa è la difficoltà la grande grande pluralità multi etnia, che ci smarrisce all'inizio tantissimo e poi entrare nei vari canali nei vari proprio per cercare di comprendere la storia di ogni bambino questa è la difficoltà maggiore perché ogni bambino ha la sua storia la sua individualità ed è diverso dal compagno.

I. questa però è la difficoltà che prova l'insegnante

M.: sì

I. e secondo te dalla parte dei bambini

M.: dalla parte dei bambini c'è purtroppo, mi dispiace sottolinearlo poca accettazione a volte

I. allora accettazione potremmo far metterla sia in positivo che negativo

M.: sì si volevo fare un distinguo cioè accettazione ci sono dei bambini straordinari e su quel piano proprio di accettazione sono fantastici ma ce ne sono alcuni che al contrario soprattutto qua in classe terza dove abbiamo il bambino che arriva dal Sri Lanka che viene tanto escluso che viene veramente escluso per tanti motivi e quindi li bisogna fare un grossissimo lavoro, davvero un grosso lavoro di inserimento di accettazione di far capire ai compagni che la diversità è una risorsa preziosa e non certo una mancanza che ognuno ha pregi e difetti che siamo uguali e non è facile perché ripeto ci sono bambini che vivono sentono tantissimo anche quello che dicono i genitori, se un genitore dice i rumeni sono ... significa che qui abbiamo avuto un problema con un bambino che additava il compagno rumeno, ma in maniera molto molto pesante

I. e quindi come si risolve?

M.: si risolve chiaramente anche parlando con i genitori

I. aspetta però il bambino che viene dallo Sri Lanka, che secondo te perché viene discriminato non viene accettato

M.: allora innanzitutto è un bambino molto vivace che non ha frequentato la prima elementare, ha frequentato a sprazzi un'altra scuola elementare qua vicino ma la mamma non si è trovata bene e che lo ha iscritto qua e quindi si trova ad affrontare la classe terza, con dei problemi di apprendimento che i compagni hanno visto, tende ovviamente lui stesso a fare a volte dei piccoli dispetti agli altri, perché si sente anche preso in giro e anche perché non riesce a seguire totalmente, avrebbe bisogno davvero di essere seguito di più anche individualmente, ma non significa neanche il colore della pelle, perché c'è anche Z. cioè ci sono altri compagni che hanno la pelle scura non è quello e poi dicono ma è un mio amico Z. è un nostro compagno e dico ma anche D. ha lo stesso colore di pelle del compagno, probabilmente il fatto di essere lo vedono piccolo lo vedono più indifeso, più fragile ce ne sono alcuni che sono

I. allora non sono discriminazioni dal punto di vista culturale

M.: no no no a meno che non ci sia quel caso di questo bambino che sentendo a casa il genitore che parla male dei rumeni ovviamente riporta, è così abbiamo lavorato coi genitori perché mamma mia

I. infatti la domanda successiva e quali sono le difficoltà che incontrano i genitori nel seguire il loro bambino straniero a scuola tutte le varie sfumature che dicevamo prima?

M.: la grossa difficoltà è che loro conoscono molto meno la lingua italiana rispetto ai bambini, mentre il bambino che frequenta la scuola e impara la lingua italiana e si inserisce molto bene i genitori di S., dei bambini marocchini non vogliono neanche imparare la lingua italiana quindi loro rimangono con le loro poche conoscenze e quelle rimangono, quindi c'è la difficoltà che non riescono a seguire il bambino, spesso e volentieri a casa si parla la lingua madre, perché loro ci tengono che sia l'arabo, che sia il cinese o anche il caso dello Sri Lanka e la mamma fa fatica ad esprimersi

I. e quindi secondo te è proprio culturale cioè è una decisione quella ... in qualche modo di non imparare l'italiano

M.: ma io direi, io ci provo sempre, ci avevo provato anche nella scuola dove ero prima dove avevamo addirittura questa mamma dal Marocco analfabeta e quindi ho insistito per tutti e cinque gli anni perché mi dispiace vedere una mamma una donna che non sa scrivere e leggere mentre la bambina aveva imparato bene

I. poi ci tengono a seguire il percorso scolastico dei figli secondo te ?

M.: loro ci tengono tantissimo che i loro figli ovviamente, abbiano tutti le stesse garanzie ci tengono tantissimo a questa cosa però, ripeto la cultura, loro arrivano con quella cultura sono già adulti per cui la donna, a me dispiace dirlo, la donna mantiene quella

cultura e dispiace tantissimo perché comunque non si può essere analfabeti in Italia perché basta seguire un pochino il quaderno di tua figlia e io ho insistito tantissimo con questa mamma

I. quindi non li seguono nei compiti a casa

M.: assolutamente no c'è un dopo scuola alcuni vanno al dopo scuola alcuni vengono aiutati dal papà per lo più in matematica più in cose insomma ecco non ci siamo proprio

I. e nei confronti delle insegnanti che sono donne il comportamento ?

M. Ma loro hanno piena fiducia, loro tendono a far vedere che sono contente qualche dubbio mi viene veramente ce lo diciamo tra me e te qualche dubbio mi viene perché non è possibile io lo dico sempre

I. e questa è una caratteristica che tu osservi in modo particolare nelle famiglie musulmane?

M.: si si tantissimo, le famiglie musulmane e poi ci sono i genitori anche dei bambini cinesi non sanno assolutamente l'italiano, quindi anche questo è ... nelle comunicazioni sono i bambini che vanno a decifrare, è carinissimo vedere Y. hanno che è qua da 3 anni, tradurre alla mamma quello che noi stiamo dicendo a colloquio...

I. ho capito

M. cioè sei qua da tre anni vuoi non prenderti un testo di italiano cioè io dico oppure basta seguire un minimo quello di tuo figlio ecco questo qui

I. quindi riassumendo la questione della lingua è un problema

M.: è un problema grosso

I. mi sembra anche che ci sia un po' di ritrosia nel volerlo superare

M.: si questo, cioè l'impressione che ho io è questa soprattutto i cinesi e i marocchini musulmani le altre mamme vedo che tutto sommato non aiutano tantissimo i figli eh, perché mi viene in mente anche la mamma di F. che è venezuelana, ma si fa aiutare da una ragazza che segue appunto il figlio con i compiti la mamma di M. lo stesso, isole Mauritius, anche lei si fa aiutare, cioè preferiscono farsi aiutare

I. e invece le reali difficoltà di un insegnante che si trova in un contesto così diversificato così interculturale quali sono?

M. be alcune le ho appena dette insomma, il fatto che comunque le difficoltà sono grosse ovviamente quando questi bambini arrivano in corso d'anno o a settembre che non conoscono la lingua italiana e tu hai una classe terza una classe quarta con una programmazione troppo elevata troppo cioè io infatti ho anche discusso molto lì al Petrarca perché stiamo lavorando ad un curriculum che ... dalla prima alla quinta e poi in seconda e terza media e via dicendo, uguale per tutti, insomma quindi ci sono insegnanti che lavorano in altre scuole che propongono obiettivi anche sia di italiano che di matematica, storia e geografia che sono a mio parere troppo alti, insomma mi sono permessa di dire un paio di cose perché non si può più presentare magari se avremo occasione di farò vedere un libro di testo, loro hanno un libro di testo complesso per la classe quarta

I. e come è andata?

M.: è andata che chiaramente che qua devi mediare e ricalibrare quindi la lettura va la comprensione va abbastanza perché non tutto cerchi di fare le cose più semplici

I. e si intendevo e rispetto

M.: rispetto al curriculum è no che ci stiamo ancora lavorando perché ci sono state discussioni perché non mi si può parlare di parafrasi della poesia in quarta elementare, piuttosto che... cioè non è possibile insomma non è possibile trovo che siano veramente cose di difficile ... dobbiamo cercare di calibrare e di fare meno ma di dedicare la parte educativa la parte di costruzione di un gruppo, di relazioni, perché anche la comunicazione orale è più importante di quella scritta, secondo me, invece diamo sempre troppa importanza al famoso quaderno compresi i genitori e lo sai anche tu che danno un'occhiata a quello che fai, mentre insomma la comunicazione orale la relazione tra compagni e via dicendo sono probabilmente le parti più importanti alla scuola elementare bisognerebbe lavorare molto su questo, intanto, sulla comunicazione orale

I. e per risolvere il problema magari di quei bambini che arrivano in corso d'anno ...

M.: è difficile perché solo dire bagno cioè bagno maestra, banco, penna ... è difficilissimo

I. come si potrebbe risolvere?

M.: a questo noi stiamo preparando io stessa ho un libro su lessico in cui la parola è associata al disegno però in una classe in cui tu fai sei ore su 40 di italiano sei ore su 40 magari poi vai a prendere qualcosa da arte, immagini, tecnologia, arriviamo a otto e quindi non sempre il fatto di avere un lavoro diverso gratifica questi bambini, ecco che il circle time, queste attività dovrebbero avere uno spazio più consistente, è molto molto difficile soprattutto quando arrivano in corso d'anno o a settembre che non conoscono la lingua italiana quindi, se inseriti in prima, chiaramente... già il fatto che io vedo insomma le due bambine, riescano a leggere in un certo modo a comprendere, è già tanto ecco insomma, quindi poi sono bravissime nelle altre materie, in arte, disegno, tecnologia, matematica dove i cinesi sono molto bravi al contrario dei marocchini per esempio

I. a dare questo non lo sapevo ...

M.: eh, anch'io, invece i cinesi sono bravissime bravissimi in matematica sono portati evidentemente loro qui sono arrivati in quarta elementare ma hanno frequentato evidentemente qualcosa in Cina va beh che la matematica per loro è comunque logica, numeri il sistema è ovviamente

I. e i marocchini invece ?

M.: hanno difficoltà

I. in matematica proprio

M.: sì sì

I. e meno magari con la lingua

M.: sì esatto esattamente il contrario pensa non so qual è la tua esperienza

I. io ho insegnato matematica allora però ho insegnato poco la scuola primaria perché prima lavoravo alla scuola dell'infanzia e quindi tutta questa serie di osservazioni in realtà mi manca e sono preziosissime le vostre interviste

M.: per fare un po' di idea su cosa vuol dire andare a scuola

I. bene una domanda per quanto riguarda la situazione dell'intercultura nelle tue classi

M.: mi pare sì che abbiamo detto insomma sono classi con un forte numero di alunni stranieri fortissimo

I. e il clima all'interno?

M.: il clima è buono nella classe quarta a parte ripeto alcune problematiche del bambino congolese che vanno al di là di quello che stiamo dicendo, di quello che ho accennato prima, qui un po' meno ci stiamo lavorando tanto in questa classe terza perché fanno più fatica sono più egocentrici molto molto vivaci soprattutto i maschi e tendono ad avere un grande bisogno dell'insegnante e quindi vedono soltanto il proprio punto di vista e non quello del compagno, figuriamoci se ha qualche difficoltà, io ci sto lavorando tantissimo sul fatto di aiutarsi

I. ad esempio si ...

M.: si tratta di aiutarsi perché è l'unico sistema è quello non vedono gli altri, cioè quello non basta solo parlare devono comunque dobbiamo creare un gruppo, un gruppo classe

I. ma quali sono le cose concrete, proprio che funzionano

M.: funziona molto farli lavorare in gruppo di due o tre, dove uno dirige uno aiuta uno deve scrivere uno deve insomma aiutare l'altro, dove tu comunque dai dei compiti a ciascuno, dopo comunque una prima fase della lezione in cui dai le direttive, insomma ecco devono essere aiutati, da un lato incoraggiati tantissimo, però poi anche là si deve mediare con anche il fatto di attirare l'attenzione, alcuni bambini vivono delle problematiche a casa molto grosse soprattutto qua dentro, ci sono casi di separazioni, quindi noi dobbiamo fare da psicologhe, da mamme, da educatrici

I. e questo ...

M.: è no, ma incide quando ad un bambino non interessa più la scuola e non interessa il quaderno e parla molto male del rapporto con i propri genitori questo è molto grave, va incidere un po' su tutto insomma

I. e quindi gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola quali sono, quali potrebbero essere?

M.: l'obiettivo allora come ti ho già accennato è quello proprio di creare un gruppo classe, un gruppo classe che funziona, un gruppo classe in cui tu ti poni degli obiettivi settimanali, mensili, perché la scuola è anche l'impegno ovviamente quindi questo è, io dò tantissima importanza proprio alla parte educativa e a questo perché se non c'è questo succede come l'anno scorso, io ho lavorato poco in questa classe e un bambino è andato via, ecco e a me dispiace proprio che non si era inserito era molto evidente che non era inserito questo bambino scozzese e piangeva ecc. ecc. insomma a me è dispiaciuto tantissimo perché poi la mamma l'ha proprio iscritto da un'altra parte quindi la prima cosa che dobbiamo fare è questa, creare proprio un gruppetto omogeneo ed è molto difficile di bambini che collaborano tra di loro, che collaborano con l'insegnante

I. omogeneo in che senso?

M.: omogeneo vuol dire che quando tu vai a costruire, che sia una frase o un testo, che sia un qualsiasi tipo di lavoro, brainstorming, ci sia la partecipazione di tutti i bambini non a caos, ma con un'alzata di mano con l'insegnante che parla non so ... G., L. poi Z. con ordine ognuno dice la propria idea, lo schema lo si costruisce su un quaderno insieme e poi a coppie andiamo a lavorare ... questa cosa

I. e questo diciamo dal punto di vista anche metodologico organizza dal punto di vista didattico ci sono però delle attività che tu hai visto anche magari nel tempo, che si ripetono, lavorare su una determinata tematica piuttosto che un'altra che funziona?

M.: Loro fanno molta fatica cioè amano per esempio, quello che riguarda i testi, amano i racconti fantastici i racconti nei quali i loro si possono identificare nell'eroe, nel personaggio, tantissimo più che raccontare le proprie esperienze personali questo diventa difficilissimo, lo fanno questo proprio si rifiutano mettono giù la penna, quindi bisogna anche scegliere proprio l'argomento che gli piace

I. un po' accattivante ...

M.: accattivante certo, piacciono molto le descrizioni che sto facendo qui degli animali perché allora si raccontano degli animali che hanno a casa piuttosto che della sì insomma, le descrizioni piacciono. Ecco racconti fantastici, fiabeschi, in terza, e ovviamente comunque le descrizioni, di là molto va l'epica il racconto d'avventura questo romanzo, e meno chiaramente il reale, stranamente, quando loro devono raccontare un episodio sono purtroppo bambini che vivono troppo in casa, cioè televisione (si schiarisce) scusa sto perdendo la voce, televisione ... sono bambini per esempio che apprezzano molto le uscite, stranamente i bambini di quarta alle uscite si comportano benissimo perché per loro è la gita, andare in piazza, andare all'orto botanico, mai visto tutte queste piante insieme, la felicità da qui a qui, sì, è molto bello, quindi abbiamo capito che questo canale ... perché il sabato e la domenica sono prevalentemente a casa e guardano la televisione e non sono stimolati da questo punto di vista, non vanno a fare un bel giro per Padova, purtroppo, io te lo dico mi chiedono che cosa è una valle, che cosa è... non sanno distinguere appunto anche geograficamente e siamo in quarta e basterebbe portarli dico a fare un giro solo

I. e quindi come fate?

M.: è difficile, è difficile nel senso che pian piano io proporrei anche per il prossimo anno proprio delle uscite di qui a Padova perché non conoscono la loro città, cappella degli scrovegni, abbiamo preso l'autobus, che cosa è una cappella? chi è Scrovegni? cioè bambini di quarta ... cioè non ... sono entusiasti però perché appunto marocchini, cinesi, non per dire hanno quindi questa povertà, concreta, lessicale che non hanno mai probabilmente la famiglia il sabato e la domenica, hanno la scuola di arabo hanno la moschea e queste sono le cose...

I. secondo te, che cosa serve che cosa manca agli insegnanti per poter fare una buona didattica, una buona educazione interculturale?

M. sicuramente i libri di testo bisognerebbe un po' cambiarli, secondo me noi ci troviamo con volumi di libri, pagine che sono sempre uguali, io faccio questo lavoro da vent'anni e cioè sono sempre gli stessi, insomma considerano l'interculturalità, l'intercultura come così ... insomma si c'è il libretto apposito però non è non è la stessa cosa di una serie di testi integrati di ...quando si passano le varie tipologie di narrativa, descrittiva, regolativa, informativa eccetera perché non andare quindi ad allargare un po' perché dobbiamo solo studiare i greci e i romani, attenzione abbiamo i marocchini, indiani, cinesi scusa se mi permetto ma scusa ma che gli frega, perché non trattiamo anche un altro tipo di storia? A me non so, io vorrei arrivare ai piani alti per dire delle cose perché non consideriamo un po' la Cina, piuttosto che ... no abbiamo l'India, abbiamo il Pakistan lo Sri Lanka, cioè no? e andiamo a studiare i greci i romani gli ittiti, i Sumeri e via

I. e non è previsto che si faccia un poco?

M.: dovremmo... adesso io non faccio storia e geografia però gli stessi anche testi argomentativi che io mi trovo sul volume di italiano sono sempre quelli, tratti sempre dai vecchi volumi

I. certo che si ripetono e quindi la soluzione?

M.: La soluzione è quella di cercare appunto strategie metodologie personali di andare su Internet, vedere trovare appunto dei testi accattivanti o che possano interessare anche questi bambini perché ci troviamo in questa situazione insomma

I. ne hai trovato uno o ...

M.: io ripeto faccio italiano, in entrambe voglio dire, le classi ho trovato sì più che altro delle poesie sulla interculturalità su queste però non tantissimo perché ci sto pensando, perché naturalmente mi trovo con i testi già adottati degli anni scorsi, che va benissimo perché comunque noi siamo in una scuola italiana e loro devono apprendere la lingua italiana e anche la grammatica italiana, se non vogliamo poi trovare certi cartelli che vedo in giro ... scusami, ma io vado al bar, io abito in via Palestro, se ci vai c'è il cartello con il fa accentato... piuttosto che sai... i cinesi lì, ma non perché voglio criticare ma ci sono errori di tutti i tipi ... non si può vedere insomma, non so, quindi noi ci troviamo di fronte a questo, dobbiamo fare un programma però cerchiamo anche di interessare di accattivare e di considerare... questa multi etnia di bambini, perché comunque provengono da altri ambienti da altri mondi e quindi i romani con tutto il rispetto, magari studiamoli in un'altra il testo che ne so leggiamo l'Eneide, insomma leggiamo l'Eneide che è un testo che io amo molto e insomma va bene, però facciamo anche dell'altro capito?

I. non so se hai seguito ultimamente la questione della rotta balcanica della chiusura del Brennero gli ultimi sbarchi secondo te avrà delle ripercussioni questa che cosa ne pensi?

M.: sul fatto di avere più ... ma non so nel senso che io trovo che cosa vuoi un giudizio mio politico personale?

I. ma no politico, ad esempio qualcosa un'opinione la scuola è pronta?

M.: la scuola purtroppo non è pronta, gli insegnanti si devono far carico di tutto, perché noi abbiamo continuamente nuovi arrivi, adesso per fortuna ci si è messa M. quest'anno, almeno ad avere una scheda e sapere Z. da dove arriva, è arrivata qua l'8 gennaio

interruzione da parte di un collega

M.: Z. ci arriva il 7 gennaio, ci dicono che è una bambina, che non ha voluto andare a scuola che piangeva e che addirittura ha frequentato i primi mesi di scuola non sapevamo nulla telefoniamo in segreteria non sanno dirci nulla, piombano qua dei bambini così non sappiamo né qual è la storia di questi bambini, un minimo ecco ... la scuola non è pronta io direi che dobbiamo sicuramente trovare delle modalità, delle strategie per aiutare questi bambini, da un lato io credo che però anche i genitori debbano cambiare un pochino atteggiamento, non è possibile appunto arrivare qui, noi abbiamo il caso di questo bambino in quarta, la mamma ha alzato un muro, non è possibile, non paga nulla, io stessa porto quaderni e penne e tutto ... è dovuto non so se lo è sempre, dovuto e giusto, perché vorremmo comunque anche da parte dei genitori aiuto in questo senso, in tutti i sensi, cominciando proprio ad imparare la lingua italiana un pochino, per te stessa, per la tua dignità di donna, soprattutto non posso vedere certe cose, cioè io questa è una parentesi ma, io mi occupo molto di scrittura di genere, di letteratura di genere, e quindi di letteratura migrante sono dentro ad una rivista che si chiama "ELIBRI" (forse?) se ti interessa che ha già due contributi miei

I. con l'università?

M.: con l'università ancora no però, ci sto lavorando insomma

I. c'è anche una libreria che ha aperto a Padova si chiama "Liberati", è in via Barbarigo, è la libreria delle donne

M.: ah, dai, e

I. mi ripeti il nome della rivista?

M.: "el ghibli(?)" io mi occupo molto ho scritto diversi articoli e così, adesso c'è un contributo mio che è uscito a marzo, sulla censura letteraria femminile chiaramente lì bisogna stare sulle quattro pagine insomma è sempre un po' quando pubblichi un articolo è sempre un po' così però ne ho scritte delle altre, caso mai nella mail ti scrivo le indicazioni, io collaboro anche con "leggere donna" rivista anche questa molto bella dove avevo scritto delle cose interessanti, ecco, su "Flores Nating", su alcune figure di donne del novecento insomma mi piace molto perché poi vorrei dare quel piccolo contributo, insomma, che mi piace insomma e quindi quando vedo determinate situazioni ci rimango anche male ecco perché insomma le donne devono ... hanno tanto da dare e non è possibile vedere certe situazioni insomma no?

I. è vero

M.: vero? Bene!

I. io avrei finito non so se c'è qualcosa altro

M.: no no sono stata forse un po' ripetitiva

I. no no è importante per capire un questionario non sarebbe stato la stessa cosa non sarebbe andato nella direzione che abbiamo intrapreso

Grazie ciao

Intervista 25-45-M

I.: ok prima domanda qual è il percorso che ti ha portata a fare l'insegnante?

M.: E' stato un percorso abbastanza lungo io ho fatto prima il liceo classico, la laurea in lingue poi come privatista ho preso il diploma magistrale poi ho fatto la specializzazione biennale per abilità di sostegno poi in contemporanea ho fatto un corso abilitante e la laurea in scienze della formazione e poi avendo tutti i titoli possibili sono riuscita ad entrare di ruolo, poi prima come insegnante di sostegno.

I.: ho capito sono tanti anni che insegni in questo ist. Comprensivo?

M.: allora in questo ist. Comprensivo sono 7 anni abbastanza, comunque

I.: sempre in questo plesso?

M.: no prima ero alle carraresi, vicino al duomo

I.: venendo al tema dell'intercultura hai tanti bambini stranieri in classe?

M.: allora attualmente no non tantissimi sono 2 su 19 la terza bambini è di origine straniera ma non la considero nemmeno tale nel senso che ha frequentato la scuola dell'infanzia, lei è nata in Italia e parla e comprende benissimo l'italiano, quindi mi viene da dire solo 2 su 19 sono pochi ecco.

I.: ok, secondo te mm il lavoro dell'insegnante cambia in base alla presenza o non di alunni stranieri?

M.: bè, si e anzi deve cambiare perché bisogna tener conto delle loro esigenze e quindi, in primo luogo della loro conoscenza dell'italiano e adattare gli obiettivi in base a ciò che possono comprendere realmente e fare. Poi guardiamoci intorno, purtroppo viene da dire che in alcune classi più numerose dove ci sono anche bambini che hanno difficoltà di apprendimento di origine anche italiana l'insegnante non riesce a creare un offerta formativa così variegata e quindi magari restano un po' trascurati.

I.: ok... mm mm d'accordo e invece se i bambini diciamo come nel caso della bambina che mi citavi parlano, sono, dal punto di vista linguistico non hanno difficoltà insomma secondo te cambia il lavoro dell'insegnante nell'avere dei bambini di origini straniere a scuola?

M.: ma in quel caso no una volta accertato che la comprensione è al pari di quella di altri bambini e non ci sono problemi cognitivi di nessun genere e allora cioè abbassare il livello perché? Non ha senso e poi comunque è un'analisi che uno dovrebbe fare per qualsiasi alunno a prescindere dalle origini che ha insomma.

I.: va bene allora ti chiedo se mi puoi dire 3 parole positive e 3 parole negative per definire la tua esperienza di insegnante rispetto alla diversità culturale.

M.: ok, allora come positive mi viene da dire scoperta, sorpresa e mettersi alla prova come crescita, mm lo vedo come concetto unico e in negativo mm la difficoltà nell'interazione quando subentrano problemi comportamentali e il non sentirsi compresa dai genitori di alcuni bambini stranieri che hanno magari un altro concetto di scuola un altro modello mentale di scuola di insegnante e a volte forse la poca collaborazione nel team.

I.: ok, va bene se dovessi pensare alla tua carriera di insegnante ti viene in mente una situazione o un progetto o un'attività che secondo te sono andati bene e quindi positivi rispetto appunto alla tematica interculturale?

M.: be mi vengono in mente delle attività di affiancamento nei confronti di questi bambini oppure anche delle attività di accoglienza quindi non strettamente legate non so io facendo matematica all'apprendimento della divisione piuttosto che qualcosa di molto tecnico ma magari delle attività anche trasversali fatte sulle basi di giochi di relazione ... queste cose qua ...

I.: ok ti va di raccontarmi un'esperienza che ti ha coinvolto come si è svolta brevemente insomma.

M.: bè si a me viene in mente un'attività che abbiamo fatto all'inizio dell'anno quando abbiamo avuto questa classe che la collega ed io li abbiamo conosciuti che erano già in terza...

I.: quindi adesso sono in ..

M.: adesso sono in 5 e allora avevamo fatto una serie di attività che avevano come sfondo integratore i colori quindi anche la lettura di questo Elmer l'elefante variopinto...

I.: eeh lo conosco bene mm ha

M.: eh che ha più chiavi di lettura, nel senso che lo puoi adattare ai bambini più piccoli della prima ma anche della terza perché puoi farne una conversazione guidata o una riflessione e quello era stato proprio il primo giorno di scuola come presentazione, loro poi avevano parlato del loro vissuto e era venuto fuori anche nella loro conversazione appunto che era il diverso perché la sua pelle era scura però come l'elefantino poi si vedeva l'arricchimento in questa diversità e poi avevamo parlato appunto anche dei colori e da lì nei giorni successivi li invece, avevo portati ai concetti anche matematici le decine e unità insomma era diventata da ampio respiro ecco. Si questa attività m era piaciuta tanto

I.: e quindi i bambini hanno risposto bene ..

M.: si si

I.: e invece dall'altra parte se dovessi pensare insomma vedi tu, in base alla tua carriera, se dovessi pensare ad una situazione diciamo meno positiva, quindi una situazione in cui nonostante tutto, messi in campo risorse impegno non è andata bene...

M.: ma m viene in mente qua la situazione di questo bambino in 4 che è il fratello del bambino che ho io dove sono state messe in campo tantissime figure e ciò nonostante i problemi relazionali continuano e quest'anno proprio dall'inizio dell'anno e tutt'ora si è creata purtroppo una dinamica tale per cui lui si riconosce solo come elemento negativo e di disturbo e quindi lui continua per esempio a rubare le merende ai compagni a fare dispetti è molto aggressivo e io stesa un giorno non ne potevo più ho preso molta paura nel momento in cui ha lanciato una penna e l'ho vista sfiorare l'occhio di una compagna

I.: si eeh

M.: e quindi son proprio crollata pensavo che non ce la facevo a rientrare in quella classe io la vedo ingestibile come situazione e poi ho visto tante college proprio sfiaccate...

I.: mm m volevo chiederti tu me la citi come situazione negativa legata diciamo alla tematica interculturale perché questo bambino è straniero ma secondo te il fatto che cioè questi diciamo difficoltà nel comportamento negli atteggiamenti sono dovuti al fatto che è straniero e quindi a una diversità culturale?

M.: in parte sì, nel senso che comunque forse il modello di scuola che ha la mamma è molto scuola parcheggio e quindi lei ascolta suggerimenti ma in realtà non li mette in pratica perché l'idea è io arrivo lascio il bambino poi quando posso vengo a prenderlo cioè c'è un orario ok ci può ..

I.: ah ah si si ci può stare ogni tanto il traffico

M.: però quando sistematicamente vedi il genitore che arriva 4,30-4,40 con i sacchetti della spesa del supermercato, allora capisci che quello non è un ritardo saltuario, ma l'abitudine di chi confida nel fatto che comunque il figlio è in un posto sicuro e che allora posso permettermi di andarlo a prendere quando voglio perché tanto o la maestra o il bidello qualcuno lo ...

I.: lo accudisce... ok ho capito

M.: quindi è legato a questo uno schema mentale e culturale diverso sul modello scuola e ruoli eee e dopo delle caratteristiche di un bambino che con le sue dinamiche sta rispondendo a un disagio interiore che potrebbe avere anche un bambino italiano che vive in un contesto di papà assente e quindi magari vedono in sé rabbia e disagio mescolata a non ho punti di riferimento non ho un modello maschile quindi un po entrambe ...

I.: si entrambe combinate probabilmente, allora ho due domande rispetto a questa cosa che mi dici la prima è col fratellino che tu mi hai detto va meglio? Nel senso lui ok non ha le difficoltà di comportamento

M.: si si nono lui ha delle alte difficoltà nel senso che lui lo sfogo di più a livello verbale e quindi tenta magari di sfidare le insegnanti...

I.: quindi ha una modalità diversa, mm mm

M.: e non aggressiva nei confronti dei compagni...

I.: meno fisica quindi

M.: meno fisica più rispettosa nei confronti dell'adulto però sta lì all'adulto portarlo nei binari

I.: nei binari mm mm si si certo, certo

M.: e comunque secondo me lui ha anche e credo ce l'abbiano entrambi i fratelli e forse è legata allo stereotipo culturale il modello forte nella loro testa non è quello femminile ..

I.: m ok, la seconda domanda andava un po' in questa direzione nel senso, tu mi hai detto che probabilmente la mamma ha in testa un modello di scuola che non è perché insomma la usa come un parcheggio, citando proprio quello che mi hai detto, tu hai esempi di altre mamme insomma della stessa provenienza o di altri genitori che si comportano così?

M.: bè un'altra mamma africana cmq + o - è la stessa cosa del bambino di prima ...

I.: quindi è effettivamente diciamo è una modalità di comportarsi si diciamo relativa a ...

M.: sì ad una ..

I.: .. relativa ad una cultura specifica, ok ho capito d'accordo ee e cosa che non succede invece in genere con i bambini italiani o di altre provenienze

M.: no vabbè ci sono anche altri bambini che magari arrivano in ritardo sistematico anche la bambina che abbiamo incrociato prima, però magari è dovuto ad altri fattori...

I.: e non è così sistematico come avviene...

M.: no non è così sistematico magari con la mattina o con gli orari di ingresso o senno' qualcuno in uscita ne abbiamo un paio perché la mamma deve arrivare dai colli dalla zona di cervarese e c'è una distanza per cui basta trovare due semafori rossi

I.: sisi è prevedibile certo ah ah eee secondo te quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola

M.: bè inizialmente sicuramente il fatto di trovarsi se non conosce la lingua italiana e trovarsi immerso in un contesto dove lui si sente tagliato fuori non comprende ecco e fa anche fatica ad avvicinarsi agli altri bambini questo va curato dal team e da tutti quelli che operano nella scuola affinché lui si senta accolto

I.: e diversamente invece, se conosce la lingua...

M.: etciù

I.: salute

M.: e sì l'allergia

M.: ma se conosce la lingua forse all'inizio può esserci un attimo la diffidenza ma più degli adulti nei suoi confronti...

I.: ah, ok

M.: per cui si vede un attimino studiato eh...

I.: diffidenza dovuta a?

M.: dovuto al fatto che possa avere abitudini familiari diverse e io ho notato all'inizio non è che subito nella scuola questi bambini vengano invitati subito ai compleanni

I.: ook

M.: dai compagni eh, perché dall'altra parte dai genitori è aspetta vediamo chi mi metto in casa eh

I.: m ok

M.: quindi vengono un po' studiati dopo se effettivamente comincia ad essere accolto da una famiglia e allora magari va a fare i compiti a casa di un compagno e va tutto bene poi allora è automatico c'è un tam tam positivo tra i genitori ...

I.: mm positivo mm mm

M.: e allora vieni a sapere non so lunedì che hanno festeggiato il compleanno di qualcuno sabato ed è stato invitato anche questo e allora poi si le cose si appianano però all'inizio io lo noto che c'è questa diffidenza nei confronti del bambino straniero e non è una cosa che si pone con gli altri

I.: ho capito dicevi magari rispetto alle abitudini no giusto questa diffidenza perché posso essere abitudini diverse? Un esempio che ti viene?

M.: abitudini e anche cioè possono essere abitudini sul fatto alimentare piuttosto che la cura della persona poi se niente, niente questo bambino ha magari in classe vede delle cose che gli piacciono e allora comincia a prenderle senza chiedere e viene associato

I.: ah ok si si mm mm

M.: ... all'idea di straniero quindi ladro... cioè la preoccupazione

I.: mm dicevi abitudini alimentari quindi ti riferisci alle diete religiose a questi aspetti qua o

M.: sì un po' si oppure anche magari fanno più fatica quando poi vedo che questi bambini si integrano e c'è un'integrazione però più verso la parte italiana nel senso che quando vedono che il bambino con i loro figli si comporta adeguatamente non ruba non stuzzica non da schiaffi etc. allora magari lo invitano di più a casa loro però come nel caso di D.

I.: mm mm ok si si

M.: Perché lui coi compagni comunque interagisce positivamente e mi è capitato più di qualche volta di sentire che magari lui è stato invitato al cinema assieme a qualche compagno l'anno a prendere a casa lo portano al cinema assieme ad altri bambini e lo riaccompagnano ma non c'è mai il viceversa cioè non mi hanno mai raccontato di qualche bambino italiano che vada a casa di D. a giocare ..

I.: mm mm

M.: e lì io mi chiedo ma è perché hanno paura i genitori che i loro figli frequentino quella casa

I.: ok

M.: oppure è un segno di rispetto perché sanno che le condizioni economiche non sono agiate e allora non vogliono mettere in condizione di peso alla mamma affinché prepari non so una merenda

I.: ok

M.: o terza cosa e torniamo sull'alimentare hanno paura che il loro figlio andando lì e facendo una merenda assieme a D. mangi una merenda "africana" e chissà cosa

I.: ah dici

M.: ma secondo me è anche questa

I.: ma parlando così adesso mi viene da chiedere ma da parte della famiglia di questo bambino arriva il parte più he arriva l'invito?

M.: no

I.: eh, anche lì

M.: non parte loro son contenti perché con la mamma ne abbiamo parlato, loro son contenti che Dogio venga invitato e da parte sua non parte e forse perché siamo sempre al modello ok ho trovato dove parcheggiarlo

I.: aa ok, e quindi loro non ricambiano l'invito ho capito

M.: e sì e quindi non è mai una vera intercultura secondo me, perché non c'è fusione...

I.: ho capito ho capito, interessante questo aspetto qua perché non ci si riflette molto sì... probabilmente c'è anche la questione alimentare però boh ti vien da dire sì ma lui ha una dieta ?

M.: no, no mangia tutto

I.: e vedi boh quindi mangia tutto però dici le abitudini alimentari allora son diverse?

M.: un po' si perché magari vedi per esempio quando andiamo in gita mangiano più cose mm confezionate con non so patatine più cioccolata cose così un po' tra schifezze...

I.: ok sì quelle che noi ehhh ma quelle son cose che piacciono ai bambini alla grande insomma

M.: si si

I.: forse uno strappo alla regola un genitore a volte lo può anche concedere penso no nel senso se andasse a casa di D., voglio dire do patatine si possono anche concedere ahah chissà perché dall'altra parte ... ma chissà magari col tempo boh. La domanda successiva riguarda quelle che sono le reali difficoltà che ha una famiglia straniera nel seguire il proprio bambino a scuola, nel percorso scolastico?

M.: bè eeee innanzitutto anche lì c'è un discorso linguistico per cui se almeno uno dei due genitori capisce e parla l'italiano le difficoltà sono abbastanza appianate, se invece entrambi non parlano l'italiano e c'è bisogno di un mediatore non sempre ce n'è la disponibilità oppure ce l'hai in tempi molto ridotti tipo non so un'ora nell'arco di due mesi, ecco...

I.: mm si

M.: è difficile e poi appunto magari mi vien da dire qualche cinese che arriva da qualche villaggio piccolo sperduto non c'è mediatore quindi anche gli avvisi che vengono mandati a scuola non ti puoi esprimere in italiano e inglese quindi manca qualsiasi tipo di comunicazione di contatto si

I.: ok e se invece l'aspetto linguistico diciamo tutto sommato non è tutto liscio ma ci si capisce e si riesce ad interagire ci sono delle difficoltà che hanno le famiglie nel seguire i bambini?

M.: sto pensando a qualche bambina magari che abbiamo avuto nella scuola, moldava così o rumena dove bene o male i genitori capivano, ma forse c'è qualche difficoltà nel seguirlo nei compiti, perché magari i genitori son tanto impegnati ma non la vedo tanto diversa da realtà di bambini italiani con i genitori che lavorano entrambi fino a tardi e che appunto hanno scelto un tempo pieno nella speranza che non ci siano compiti per casa e quindi ...

I.: compiti per casa aah e quindi si si ho capito

M.: no ecco lo vedo più o meno alla pari di quelle situazioni alle quali facciamo fronte insomma nel quotidiano

I.: e invece le reali difficoltà di un insegnante che si trova ad avere dei bambini stranieri in classe?

M.: be deve partire intanto con un atteggiamento positivo nel senso che non può avere come primo impatto "oddio quanti stranieri che ho in classe" perché allora deve cambiar mestiere ..

I.: viene fatto sì? C'è qualcuno che parte con questo fatalismo ...

M.: si si eeh e questo vuol dire proprio rendersi conto che la società è cambiata e ti devi tu attrezzare in primo luogo e poi se ogni mattina io mi dovessi svegliare e partire con il pessimismo, proprio non riuscirei di affrontare la giornata, devo cercare di vederlo il bicchiere mezzo pieno...

I.: ah be si si sicuramente, ma ha, ha in diversi ambiti in ogni caso ...

M.: si si eh eh ah ah eh eh gne gne gne e quindi atteggiamento positivo suo e secondo ok, hai questa situazione cosa puoi fare per superarla all'inizio forse avrai più difficoltà nel capire quanti livelli hai in classe e quindi dovrai faticare di più per crearti il materiale aggiuntivo per chi finisce prima la lezione più o meno standard che riesca a coinvolger la maggioranza e la schedina di recupero o consolidamento per chi a ancora delle difficoltà, minimo ti devi non sdoppiare, triplicare ecco

I.: ok ok in tre ho capito

M.: questa è la difficoltà, reperire il materiale e adattarlo in base ai livelli dei bambini che hai quindi nel tuo programmarti la lezione tener conto di questo tipo di diversità, che sono tutto sommato difficoltà gestibili, certo non puoi chiaramente andare alla

mattina e improvvisare cosa la tua esperienza pregressa anche se la 5 di matematica l'hai già fatta per 3 cicli consecutivi, no adesso hai una classe diversa devi un po pensarla

I.: ok cosa che invece se i bambini insomma fossero tutti italiani o comunque a un livello omogeneo secondo te non avverrebbe, nel senso nel passato era un po più semplice

M.: sii, nel nostro Istituto... Non so se ti abbiano solo la P. C. ti ha accolta alle carraresi comunque tu avrai modo di osservare ed è molto interessante all'interno di uno stesso Istituto Comprensivo e parliamo comunque di centro Padova, se avrai la possibilità di girare tra DeAmicis, Cesarotti, Carraresi, quindi mi viene da dire nell'arco di 2 km quadrati, delle realtà diametralmente opposte

I.: opposte aah aah

M.: io quando ho lavorato alle carraresi avevo due classi e un ciclo avevo finito avevo preso dalla 3 alla 5 e poi ho fatto una seconda dove insegnavo in A e in B e comunque sempre classi di bambini italiani e al massimo c'era un filippino che parlava comprendeva l'italiano e tutti i filippini che ho avuto io finora e che ho osservato nelle varie scuole molto pacati, non so se sia una cosa relativa alla cultura o bambini molto educati non ti so dire, comunque che non creavano assolutamente problemi relazionali e lì il livello di apprendimento era sicuramente più elevato, cioè mi viene da dire insegnare in una classe così è seminare in un terreno già fertile, son bravi tutti. Quando il terreno è un po' più sassoso e rispecchia un po' di più quella che è la società di oggi, allora lì si vede l'insegnante che si sa giocare più carte più strategie che ha anche voglia di mettersi in gioco

I.: quali sono secondo te gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M.: bè intanto la comunicazione, gli obiettivi riferiti all'insegnante o ai bambini?

I.: entrambi, come preferisci

M.: deve esserci una buona comunicazione nel team, ma questo sempre mi vien da dire...

I.: sarebbe auspicabile

M.: un continuo anche diciamo confronto, parlarsi per vedere come affrontare le varie dinamiche della classe per quanto riguarda i bambini innanzitutto creare il gruppo dalla classe al gruppo classe, quindi lavorare tenendo magari un attimo da parte i contenuti specifici del leggere scrivere e far di conto creare prima una situazione di serenità, di positività dove loro stiano bene

I.: ok

M.: si sentano tutti accolti e smussare il più possibile le dinamiche negative tra bambini e dopo da lì partire cioè deve esserci affiatamento tra i bambini e le insegnanti con loro ecco l'obiettivo relazionale cioè lavorare soprattutto su questo

I.: ok e per realizzare questi obiettivi quali sono le cose pratiche concrete che funzionano realmente insomma

M.: allora secondo me infatti secondo me come insegnanti una base comune formativa

I.: ok

M.: a me sarebbe tanto piaciuto che facessimo entrambe questo percorso perché intanto ci conosciamo da molti anni e già abbiamo delle esperienze di studio insieme e quindi rinnovarle rinfrescare la nostra cultura poter anche ricevere anche altre esperienze da chi è più fresca di studi potersi confrontare con alte realtà le altre scuole poter anche ragionare insieme dire ok adesso abbiamo una stessa formazione ci confrontiamo sullo stesso territorio e prendiamo insieme la china ma a me sarebbe piaciuto tantissimo quindi questo sarebbe il top all'interno del team

I.: ok

M.: per quanto riguarda e quindi lavorare sulla formazione per quanto riguarda alcuni bambini le attività che funzionano sono attività per creare il gruppo e quindi prettamente ludiche o manipolative dove insomma vengono messi in campo altre intelligenze più la parte creativa

I.: hai un esempio concreto da portarmi?

M.: ma potrebbero essere i giochi tipo soffia un forte vento su tutti quelli che e allora vengono citati delle caratteristiche i bambini si riconoscono in questa caratteristica e si muovono nello spazio oppure non lo so dividerli in piccoli gruppi o a coppie nel creare delle piccoli oggetti o anche degli origami con la carta delle cose fatte o col materiale da riciclare e quindi dipingere insieme fare delle cose proprio con le mani manipolative ecco

I.: ok ho capito e ok che cosa serve agli insegnanti per realizzare appunto questo un buon lavoro interculturale a scuola, in realtà mi hai già citato forse la formazione c'è qualcos'altro che vuoi aggiungere?

M.: ma la passione

I.: ok d'accordo e rispetto a qualcosa che servirebbe ma ad es non c'è a scuola

M.: a bè dall'esterno potrebbe essere un maggior numero di ore di mediatori sicuramente oppure stiamo nell'utopia più assoluta eee poter anche essere diciamo nell'ambito delle 40 ore di un tempo pieno poter essere spesso in due in classe quindi più risorse in questo senso

I.: ok m d'accordo è una delle cose che va per la maggiore questa ok, se ti chiedo che cosa pensi rispetto ai recenti fatti di cronaca ad esempio non so quello che salta di più agli occhi in questo periodo è il Brennero e quindi la rotta balcanica però sono anche ricominciati gli sbarchi qual è la tua riflessione in merito cioè cosa ne pensi?

M.: bè sicuramente sono cose che scuotono la coscienza perché ti viene solo da dire ok io sono fortunata perché son nata in questa parte del mondo purtroppo però è anche vero che noi forse non siamo attrezzati per accogliere tutte queste persone ma io non penso tanto ai bambini, penso più che altro ad una risposta lavorativa da poter dare agli adulti che in questo momento di crisi, è già difficile per noi e quindi dare anche delle illusioni di una vita migliore quando qua abbiamo persone donne 45 anni licenziate che non sono abbastanza vecchie per andare in pensione e sono comunque giovani che devono ancora mantenere dei figli io ho un amico di 50 anni che è a casa ..

I.: mm

M.: quindi la mia paura è non riusciamo a far fronte a rispondere e effettivamente se uno arriva qua e poi ha anche delle bocche da sfamare il rischio è che per farlo non trovando una risposta rischia di delinquere

I.: mm

M.: eh

I.: eh, sì va da se in qualche modo che bisogna sopravvivere ok d'accordo, dunque io avrei finito le domande però ti chiedo se intanto se secondo te ti ho chiesto tutto quello che era possibile chiedere rispetto alla tematica agli insegnanti a come vive la situazione interculturale a scuola e poi se vuoi aggiungere qualcosa nel senso c'è qualcosa che appunto magari non ti ho chiesto però pensi io questa cosa la devo dire rispetto ad una ricerca che svolge l'università sull'intercultura a scuola, c'è qualcosa di importante che ..

M.: ma a me viene solo da dire che è importante che queste ricerche vengano fatte perché effettivamente a volte c'è un po di scollamento tra quello che è il mondo teorico e la vita pratica vissuta e siccome l'auspicio è che vengano sempre di più, almeno io la penso così

I.: be si mmm sono

M.: non le persone prese dal fondo delle graduatorie e quindi che entrano per grazia ricevuta dai vari sindacati che in qualche modo devono accontentare e fare tessere, quella la dico un po brutale .. ma persone motivate e formate che effettivamente portino una ventata di freschezza, allora ben vengano le tirocinanti di scienze della formazione ben vengano dottorande, che poi possono mettere il loro lavoro a servizio di professori che effettivamente abbiano qualcosa di pratico, su cui basarsi in modo che

I.: mm mm esatto

M.: le nuove leve che arrivano gradualmente a scuola abbiano chiarissima la teoria ma abbiano anche il contatto con la realtà quindi

I.: ok

M.: dal mio punto di vista sono ottime queste cioè bisognerebbe incrementarle ecco

I.: bene bene fa piacere, in che cosa ultimissima domanda in che cosa secondo te consiste questo scollamento tra la teoria e la pratica no, dicevi che non corrispondono sempre

M.: sì nel senso che se io penso a un po' al mio secondo percorso universitario scienze della formazione ehm per me son stati utilissimi dei laboratori delle cose che abbiamo fatto, simulazioni dove poi ti chiedevano di strutturare delle attività

I.: ok

M.: e a livello teorico funzionavano benissimo tu ti prendevi anche il tuo bel voto

I.: ook h eh

M.: però poi calarle nella realtà del quotidiano cioè se io prendessi quelle simulazioni così come le avevo fatte all'università e provassi a contestualizzarle adesso, dovrei rivederle dalla A alla Z quasi

I.: ok

M.: perché i tempi sono diversi, ti subentra un cambio, insegnante e allora devi interrompere l'attività e perché forse non viene calcolato che ci può essere il Pierino di turno che disturba, diventa forse un po' asettiche troppo teoriche e poco appunto

I.: si vicine alla realtà, pensate sulla realtà

M.: si questo è il senso si

I.: ok, va bene

M.: si perché forse non tanto le tutor piuttosto che i dottorandi che comunque non so o lavorano in part time quindi a scuola ci mettono piede quanto piuttosto i veri docenti insomma universitari nella scuola primaria è proprio da tanto che non entrano

I.: va bene qualcos'altro? No va bene

M.: no, a posto

I.: ok e speriamo che io insomma io davvero questa ricerca la sento mia nel senso che un po' io spero che effettivamente abbia delle ricadute positive e non so forse ne parlavo anche con voi quando sono venuta a fare l'incontro al pomeriggio che studiando quello che è già stato scritto ci si rende conto che poche volte si è parlato davvero con gli insegnanti in situazione perché io mi son resa conto che è difficile perché si chiede alle persone un'ora per fare l'intervista perché si chiede di poter andare in classe e poi mi rendo conto anche io quando insomma insegni effettivamente ci sono tante cose tante impegni le ore che cioè quello dell'insegnante non bla bla bla però io penso che ... ci troviamo i classe con i bambini nati qua che una volta non c'era e bla bla però visti i fatti di cronaca ne arriveranno altri e quindi sì, è un nuovo momento (?) evolve poi anche tutta la situazione

M.: eh sì, e poi dopo dal punto di vista delle abitudini effettivamente facciamo ancora fatica noi io penso in un altro contesto al di là della scuola mi viene in mente questo perché in questo momento lo sto vivendo, vai a cercare casa, ok allora se hai un budget molto alto non hai nessun problema

I.: questa non la conosco...

M.: come in tutte le cose hai il budget molto alto ti scegli l'appartamento nuovo, dove? Magari nella prima cintura fuori Padova e se ce l'hai più alto ti scegli una soluzione indipendente e dovunque vai sei tranquilla

I.: cadi in piedi

M.: se sei nella via di mezzo allora punti in una zona che ti piaccia, magari hai qualche familiare vicino un po' di verde per cui condominio in linea di massima, cos'è la prima cosa che fai, istintivamente, guardi che il condominio sia in ordine sia pulito che non ci siano grossi lavori, poi?

I.: quando l'abbiamo comprato noi va be intanto che fosse piccolo ma quella era una scelta che .. e poi che fossero proprietari la maggior parte dei ..

M.: e numero 3 i campanelli, li guardi

I.: a si dici? Effettivamente si si

M.: cerchi di guardare com'è abitato

I.: .. composto mm si si

M.: io lo faccio sempre allora anche io guardo il tetto guardo che siano 8-10 proprietari 12 non il casermone ecco, dopo però guardo anche io il campanello e vedi cognome straniero magari ti informi, anche degli altri ti informi però un po' tra...

I.: l'attenzione un po' più specifica

M.: e se vogliamo ricade un po' nel pregiudizio

I.: e bè forse sì

M.: perché dici allora ok questo qui da dove viene ma chissà cosa fanno da mangiare e gli odori e gli orari e il vociare e il portone ma questi lo tengono aperto perché ci sono realtà dove invece sembra modello tenda

I.: e gli orari... mm, si sai cosa anche forse, fa un po' differenza se sono famiglie oppure no, cioè perché in genere insomma se sono famiglie uno dice ma probabilmente mandano i bambini a scuola probabilmente lavorano uno si fa l'idea anche un po' in base a quello, e si anche la ricerca di casa è un aspetto interessante, probabilmente sì, anche se ti dico rispetto al condominio dove abitiamo mm c'è sempre la signora che santo... ridono di non si capisce eeee ci siamo capite ma di fronte abbiamo un altro condominio e ti dirò che ci sono 2 penso che siano 2 famiglie di persone straniere e c'è una famiglia che invece insomma viene più confusione dagli italiani

M.: vedi che anche in questa cosa quanto involontariamente rischiamo di cadere nel... pre

I.: pregiudizio nello stereotipo eh sì sì no è vero perché alla fine... boh e dopo per quante cose puoi andare a pensare sì anche nell'abitare ti dirò e la signora pettegola... che dice di ciò son ragionamenti a priori che valgono fino a là esatto eee

M.: però se facessimo una statistica sarebbe interessante

I.: è vero è vero faremo sì... anche qua sono aspetti che a cui uno magari non ci si concentra non ci ragiona alla fine mm mm poi come ad esempio lo scegliere una zona rispetto ad un'altra anche lì insomma ad esempio poi la questione effettivamente economica rende la cosa diversa dai

M.: ma perché un po' ce li abbiamo anche nel DNA diciamo, liberarsi del pregiudizio in assoluto non è facile

I.: venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M.: allora... sì, da quando sono a Padova, sì. Considera che io ho lavorato un anno e quaranta giorni a Palermo e in quel contesto, anche lì, in quel contesto c'erano dei bambini stranieri, ma non nella mia classe. In un certo senso, l'ho sempre vissuta l'intercultura all'interno della scuola, sì.

I.: e quindi tu hai lavorato a Palermo e poi a Padova

M.: sì, perché dopo ho lavorato... il primo anno ho avuto una maternità e quindi... ho fatto tutto l'anno tranquillamente, poi ho lavorato quaranta giorni, tra l'altro in una scuola dell'infanzia, non alla primaria e, vista la situazione, ho fatto valigia e via. Sono arrivato a Padova nel 2009, sì, 2009

I.: d'accordo e da quando lavori a Padova ci sono sempre stati bambini stranieri in classe

M.: sì, sì, sì... anche alla Dalila a Torre, che è un quartiere in mezzo alle campagne... però lì pochissimi, quei pochi che c'erano, però aspetta, ora che ci penso bene... erano pochi sì e tutti abbastanza ben integrati, tranne, tranne i ROM che venivano da... da...

I.: campo

M.: sì, dal campo, quello lì vicino. Lì sì che l'integrazione non esiste perché, più che altro, è indotto da parte loro, cioè non dar confidenza, non parlare con nessuno, non dire quello che si fa al campo e quindi venivano a scuola solamente perché devono, finita lì.

I.: e secondo te, il lavoro dell'insegnante cambia se ci sono o se non ci sono bambini stranieri in classe?

M.: beh, di sicuro cambia.

I.: e in che cosa?

M.: non so se in meglio o in peggio, sinceramente. Ma qualcosa cambia perché lavorare con bambini che non conoscono la nostra lingua implica un lavoro diverso e quindi non puoi avere l'attività diretta a tutta la classe, devi un attimino fare le attività e proporle in modo adeguato. Però se tutto ciò succede in prima, sei molto avvantaggiato, perché partono quasi tutti con un livello base e vanno, se già ti entra un bambino in seconda, terza, quarta e quinta, lì è molto più difficile perché hai dei dislivelli enormi tra il

bambino appena arrivato e non sa una parola di italiano e il bambino che da tre anni studia, legge, fa e dice, lì il dislivello lo noti e ti complica un po' le attività didattiche poi

I.: e se invece sono bambini che sono nati in Italia e quindi sono bambini che hanno già frequentato il nido, la scuola dell'infanzia e quindi, diciamo, l'aspetto linguistico non è un problema

M.: già scolarizzati, guarda, parlare di stranieri, più che altro io non lo intendo bianco, nero, viola fucsia, giallo... più che altro è quello il problema nostro: la lingua, punto. Perché poi se ci arriva un bambino nigeriano, ma qualsiasi nazionalità sia, già scolarizzato a noi non cambia nulla perché quando arriva in prima fa le attività che fanno tutti gli altri bambini, lì non ci importa, anzi può essere una risorsa per prendere degli spunti dalla sua quotidianità e portarli dentro a scuola, quello sì. Il problema subentra con i bambini che non conoscono la lingua

I.: ad esempio? Un esempio della quotidianità che si riesce a portare in classe?

M.: eh, per esempio, noi con la classe che abbiamo, durante le vacanze di natale e di pasqua, siccome c'è una bambina che arriva dalla Romania, una bambina... ah, ecco, non posso dire i nomi

I.: ah, ecco, una cosa che ho dimenticato e che se, casomai ti dovesse sfuggire un nome, non ti preoccupare che

M.: siamo coperti

I.: sì, casomai l'iniziale puntata, non è...

M.: ah, ti stavo dicendo, quando parliamo delle festività, di queste cose, parliamo un po' di come loro svolgono, portano avanti la festa del natale, la pasqua, eccetera, eccetera perché abbiamo tutti usi e costumi diversi di fondo, quindi viene vissuta in modo diverso

I.: e quanti sono gli alunni stranieri che ci sono in classe, attualmente?

M.: allora, allora, allora, allora... perché ci sono anche mamma straniera e papà italiano, oppure, al contrario, papà straniero e mamma italiana, quindi stranieri sono... 2, sono 2 stranieri e 3 con, se non sbaglio, sono tutti e 3 con la mamma straniera e il papà italiano

I.: ti chiedo tre parole positive e tre parole negative per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale

M.: la mia esperienza da insegnante sulla diversità?

I.: sì, rispetto alla diversità

M.: in rapporto alla diversità? Allora, tre belle parole, prima: cioè, la diversità porta ricchezza di sicuro, porta stimoli... embeh, già dicendo ricchezza ci metto dentro un sacco di cose [PAUSA] a mio parere porta anche quel concetto di diversità, però attenzione, non da intendere negativamente, ma come il diverso ci aiuti un attimino a capire anche il normale, quindi creare questa contrapposizione per tirar fuori il buono sia da una lato che dall'altro, dallo straniero e dall'italiano, in questo caso

I.: va bene... e in negativo?

M.: In negativo, a volte sai cosa vedo? Che sono loro che non riescono ad integrarsi bene, più che noi a fare un lavoro di integrazione, perché, spesso succede con i bambini cinesi, non parlano e viene, a mio parere, viene anche imposto da casa questo silenzio, infatti tra di loro parlano in continuazione, non si fermano un attimo. Quando, invece, son da soli con l'insegnante, come il bambino in prima, fa finta di non capire, poi il bambino l'anno scorso era da noi, si è fatto 6 mesi da noi, sapevamo la comprensione dove, dove arrivava e lui sempre in silenzio, anche con i compagni, poi arrivava il bambino cinese e si metteva là a chiacchierare, quindi la cosa negativa che vedo è che non siamo noi a non integrare, ma c'è una barriera creata da loro

I.: e quindi scegliamo, come parola...

M.: chiusura, c'è una chiusura loro. Un'altra cosa brutta potrebbe essere la discriminazione che a volte viene fatta, perché purtroppo c'è chi, chi la porta avanti. Boh, un'altra cosa brutta, brutta, brutta quale potrebbe essere? Sinceramente non è che mi vengono tante cose brutte in mente, perché guardo sempre un po' il lato positivo di queste storie perché il lato negativo lo sappiamo tutti e, in definitiva, sono quelle due cose

I.: la discriminazione da parte di chi?

M.: loro verso noi

I.: d'accordo; e invece mi interessava la questione della diversità che hai appena accennato, nel senso che era interessante il discorso che facevi rispetto al fatto che, non so se ho capito bene, che ragionando sulla diversità si riescono a mettere in luce anche gli aspetti positivi della normalità, ho capito bene?

M.: sì, sì... perché la normalità è per tutti: per loro è normale quello che fanno loro, per noi è normale quello che facciamo noi. La diversità è uguale per tutti: per loro è diverso quello che facciamo noi, per noi è diverso quello che fanno loro. Quindi, riuscire a capire bene queste diversità tra di noi e riuscendo a fare un ragionamento guidato e mirato, si riesce un attimo a capire che questa diversità, alla fine, non è tanto diversa da noi, perché a soldoni è sempre la stessa cosa che facciamo, semplicemente cambia un po' l'interazione che c'è tra le due parti, no? e, quindi, ragionandoci su io capisco che tu fai, mangi in un determinato modo

I.: ti stavo per chiedere un esempio pratico

M.: ed io mangio in un determinato modo, lì si può capire, magari, quanto... cioè i limiti che abbiamo sia noi che loro... aspetta, sto complicando un po' troppo le cose

I.: andiamo sul pratico, proprio un esempio

M.: allora, appunto, come stavo dicendo: come mangiamo noi e come mangiano loro, perché, per esempio, nel Congo si mangia seduti per terra e qua no. Non significa che loro non possono avere una sedia o un tavolo, è nella loro cultura mangiare in quel modo, quindi anche noi proviamo a mangiare in quel modo, vediamo cosa si prova e capiamo che non è un errore, non è uno sbaglio, ma è semplicemente un'altra modalità per fare la stessa cosa. E quando i bambini capiscono queste cose, ragionano meglio, sono molto più aperti e imparano anche altre sfaccettature. Ci siamo capiti, no?

I.: sì, sì, perfetto! Allora, adesso ti chiedo magari anche di risalire ai vissuti relativamente anche recenti, se dici che non è molto che insegni, e quindi ti chiedo se ti viene in mente un situazione o un'attività o un progetto in positivo, legato alla tematica interculturale. Nel senso non una cosa fatta per forza quest'anno

M.: proprio progettualità non te ne posso parlare più di tanto, proprio come progetto, perché, intanto essendo insegnante di sostegno ho delle sfaccettature diverse: io non sono l'insegnante che sta lì alla cattedra e fa lezione, ma io sono l'insegnante che sta in mezzo ai bambini. Con lui [SI RIFERISCE AL BAMBINO CHE SEGUE] è un altro caso ancora, quindi sono strutturato ancora in altri modi, ma nei casi più semplici e lievi, dove sto seduto con loro dietro, lì mi è successo a volte di far interagire bambini molto chiusi, molto riservati perché stranieri, perché non ancora integrati bene eccetera, eccetera con i miei alunni. Lì svanisce tutto: svanisce la diversità, svanisce la razza, svanisce la cultura, svanisce tutto perché buttano via gli schemi. La bimba disabile, in determinati casi, nemmeno ce li ha, è un po' immune a tutte le nostre regolette, il bambino straniero, soprattutto neoarrivato, non ha bisogno di canoni, di regole, di parametri, di regole per interagire con quella bambina perché l'interazione lì è personale, è a tatto, in un certo senso, e mi è successo di veder dei casi, appunto, in cui i bambini stranieri che non parlavano con nessuno, poi andavano a giocare con i miei alunni e lì mi dicevano "vedi? Il bambino ha qualche problema perché si adatta meglio alla bambina con disabilità". Io la vedo in un altro modo: vedo, invece, un bambino che con la disabilità non ha vincoli, non deve per forza parlare in un determinato modo, perché non è richiesto, quindi questo libera il bambino e riesce ad interagire tranquillamente

I.: e, di contro, continuando il ragionamento, invece con gli altri bambini o con l'insegnante è inibito, in qualche modo, perché...

M.: secondo me, sì, perché c'è anche una richiesta di prestazione, c'è anche... un interesse da parte dell'insegnante, quindi anche uno stimolo, che a volte lo stimolo può essere positivo, ma anche no. Perché un bambino che si sente troppo stimolato, si chiude e finita lì, cioè ciao, non ti MANCA PAROLA (16.10) più

I.: ci vuole un po' di delicatezza

M.: quindi devi stimolare, sì, ma al punto giusto e lì rientra nei parametri della conversazione, rientra nei parametri dello stare insieme eccetera, cose che dall'altro lato non hai: quindi li liberi, come sono, per esempio, gran parte dei bambini col mio alunno, sono liberi, sono tranquilli, non hanno... perché fanno di non avere schemi davanti, fanno di non dover fare per forza qualcosa, ma fanno quello che vogliono. Infatti, loro, e lo straniero subito si è... ha interagito immediatamente con il mio alunno, tranquillamente, spontaneo, da solo, io non li ho vincolati. In quel caso non ho fatto nemmeno da tramite, ma appositamente, perché io, cioè, non so se lui mi capisce ed io di sicuro non capisco lui, quindi è inutile che io vada a fare da tramite su una cosa in cui io non posso effettivamente lavorare, stare lì: fate da soli e andate avanti da soli, poi vi aiuto in un altro modo, in un altro momento

I.: ed ha funzionato?

M.: sì, sì. È lui che si avvicina da solo, è lui che... anche perché con la disabilità c'è anche il giochino che se chiedi, già li vedi timorosi, li vedi impauriti... quindi meglio non chiedere e far capire cosa succede e con chi hai a che fare, in modo tale da creare l'interazione spontanea ed evitare di vincolarla tu

I.: e se ci spostiamo, invece dall'altra parte, cioè una situazione in cui non è andata bene? O in cui le difficoltà forse erano troppe? Un contesto in cui sono state messe in campo risorse, impegno, però nonostante tutto non è andata bene, ti viene in mente?

M.: quello a T. con i bimbi ROM, niente da fare, niente da fare, perché i compiti a casa non si sa cosa sono, "leggi" "non ho i libri", compriamo i libri, "non ho il libro", non si sa che fine ha fatto, quindi lì si ti impegni, mediatore, questo e quell'altro, ore in più, le ore di compresenza destinate a loro, ma poi loro non vengono a scuola, quindi le ore di compresenza che hai destinato non le puoi sfruttare, il mediatore che ti arriva non lo puoi sfruttare perché il bambino è assente o, semplicemente, il bambino si chiude anche e lì a T. è successo: erano tre fratelli, terza quarta e quinta... sì. Poi, attenzione, io sono rimasto lì un anno, eh... però in quell'anno, niente, non ci sono stati né progressi, né sviluppi di alcun tipo

I.: tu li eri insegnante di sostegno?

M.: sì

I.: te lo chiedo perché anche io sono, sono stata insegnante di sostegno e ho avuto, sono stata in classe con un bambino per quattro anni, all'infanzia però, e... non so, in qualche modo io sono convinta che l'essere insegnante di sostegno conferisca in un certo senso una posizione privilegiata per l'osservazione in classe. Cioè, io di questa cosa sono proprio convinta, un po' perché, effettivamente come dicevi tu, hai una relazione diversa, un po' perché, poi naturalmente dipende dalla relazione con la collega di classe e tutto il resto, io assolutamente non posso lamentarmi rispetto alla situazione in cui ero e però davvero, secondo me è una posizione invidiabile

M.: sì, sì, sì... privilegiata

I.: e quindi, secondo te, a T. in quella situazione... qual è la tua opinione, perché... cioè, anche tra loro, tra pari

M.: ma io, più che altro, ho visto la loro chiusura e quella mi è rimasta impressa, perché noi ci siamo... tra l'altro il mio alunno non veniva sempre a scuola, quindi quando lui non veniva, io, immediatamente, mi liberato per loro... ma no, ma no... perché non ti lasciavano modo, non ti lasciavano spazio, non ti lasciavano interagire e quindi c'era un muro continuo e totale su tutto, provato con i giochi, provato con questo, provato con l'altro. Queste cose mi sono successe con loro lì e con il bambino cinese che è rientrato quest'anno, che in 6 mesi non siamo riusciti a farlo giocare con gli altri, perché per lui non esisteva assolutamente

I.: quindi, secondo te, è un aspetto che afferisce alla cultura?

M.: beh, sì, perché loro, loro come cultura son così: si aprono soltanto tra di loro, si sposano tra di loro, cioè tutto è radicato lì, quindi penso che lì, boh, forse nemmeno si può parlare di intercultura o altro, forse lì bisogna prenderlo un attimino così com'è, loro hanno questa mentalità, per loro va bene, ok, accettata, punto e basta: messa lì e finita perché non puoi imporre. Arrivati ad un certo punto, non puoi più imporre: quando chiami i genitori e non vengono, telefoni e ti risponde un ragazzino, oppure spesso vengono i ragazzini a prenderlo a scuola, ora la butto là anche come battuta: hanno tutti la stessa faccia!... "ma chi sei?" Ti viene da chiederlo: "ma chi sei?", "sono il cugino" sì, ma ieri il cugino aveva un'altra faccia, però, cioè...

I.: e, quindi, tornando ai bambini ROM di T., diciamo, la situazione non si è evoluta in positivo perché, c'è stata una chiusura...

M.: l'unica nota positiva in quel contesto è stato perché, di contro, neanche i bambini italiani non accettavano loro, anche perché succedeva "mi manca la merenda dallo zaino", "non trovo il colore", "non trovo eh..." e, immediatamente, si direzionavano tutti là

I.: ma era un pregiudizio, uno stereotipo? Perché, diciamoci la verità: i bambini si perdono di tutto a scuola

M.: ecco, infatti, infatti... quindi, c'è anche sì il pregiudizio, ma se lui aveva il panino sotto mano e gli doveva dare un morso non è che si preoccupava più di tanto e poi l'aspetto più brutto che spesso, anche con quelli ben integrati succede, è la cura personale. Lì arrivavo sti bimbi in condizioni penose, in condizioni penose. Stare in classe è davvero difficile, anche in pieno inverno le finestre dovevano restare aperte perché... dovevano restare aperte e lì anche i bimbi tanta fatica, tanta fatica ad accettarlo. La cosa positiva è che alla fine li hanno accettati, li hanno presi così come sono: è così, punto. Cioè, questo è e questo ci prendiamo, in un certo senso, non è che se è così lo buttiamo via, fuori dalla classe, non viene più a scuola, no è così, punto e basta

I.: e l'insegnante di classe che misure, cosa faceva per cercare di far accettare questi bambini? C'era qualcosa di particolare che faceva?

M.: Non si son fatte attività proprio specifiche, però sì, si davano tanto da fare, sulla discussione, sulla convivialità sul far capire effettivamente ai bambini perché, cioè hanno, abbiamo provato a spiegare che... puzzano, ma puzzano perché vivono in una situazione che non favorisce proprio, cioè l'acqua non ce l'hanno a disposizione ogni giorno 'sti 'sti bambini, quindi però quelli son discorsi che puoi fare ad una certa età, perché da piccolini manco ti capiscono, dicono "che mi stai raccontando" in un certo senso,

quindi li si muovevano abbastanza, loro... però non più di tanto. Diciamo, cioè non è che... si sono strafatte cose eccetera... c'era il mediatore, c'era questo e c'era quell'altro, però... poi c'è sempre la solita chiacchiera "ma io ne ho altri 25", "ma io ne ho altri 18", "io ne ho altri 19": eh, sì capisco però... è un po' adesso quello che succede con i BES e i DSA, che tutti dicono "ma io ne ho altri 20": 20 e 1, 21. È così

I.: secondo te quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M.: mmm, dovrei essere un bambino straniero in questo momento [RIDE]

I.: si tratta beh, insomma, di un'opinione

M.: beh, la lingua la mettiamo al primo posto, quello... se non sai, anche se riescono a comunicare in altri modi, la lingua è un'esigenza fondamentale e poi, boh, secondo me loro son confusi, son tanto confusi all'inizio... cioè si chiedono "che ci faccio qua, a quest'ora, in questo posto, seduto qua, con quella lì che parla e manco la capisco che dice?", secondo me in testa, ovviamente in termini da bambini, però un po' 'sta visione "perché sono qua?", però allo stesso tempo son bambini e non c'è un qualcosa che ti pesa e ti fa star male, perché manca quella coscienza che ha l'adulto che dice "ah, son qui perché c'era quello e quell'altro, la guerra e quel che sia, non c'era cibo, non c'era acqua: siamo qui per questo motivo". Il piccolino, se glielo dici, magari può anche risponderti così "perché sei andato via da lì?" "perché c'è la guerra", effettivamente non è che comprende...

I.: il vero significato

M.: sì

I.: d'accordo, quindi: la lingua, la confusione iniziale di capire perché ci si trova in un posto e forse un po' orientarsi

M.: e la vera comprensione del "perché sono qui? Perché non sono a casa mia?" quello secondo me per loro sarà un gran punto interrogativo "perché non siamo là, papà?" e il papà, ovviamente, a seconda... non è che si può mettere a spiegare, cioè meglio non spiegarlo ad un bambino che si c'è la guerra... cioè sì, basta questo, a un bambino a 6 anni far capire effettivamente che cos'è la guerra, anche no, ci pensiamo a 12, ci pensiamo quando siamo un po' più grandicelli a spiegargli bene che cos'è, poi bisogna vedere da che realtà arrivano, perché fanno sti spostamenti o altro, son venuti... cioè la bambina che c'è in prima che è statunitense, beh, in lei non vedo particolari problemi, cioè non sono dentro la classe eccetera, però quando la vedo venire alla mattina la vedo serena, per la ricreazione la vedo tranquilla, con i compagni la vedo giocare e quindi... però, possibilmente, lì c'è stato un inserimento più tranquillo, spiegato meglio, possibilmente, perché non c'era la fretta di scappare, quindi entrambi i genitori hanno avuto più tempo per...

I.: ... preparare

M.: ora noi abbiamo una bimba che andrà in Olanda, credo, non mi ricordo bene, e vedo che lì i genitori stanno facendo tutto il percorso... adatto, cioè "noi andremo via da qua, torneremo a salutare i compagni, andrai a scuola lì, farai quell'altro, inizi a studiare l'inglese perché parlerai inglese" e la bambina accetta

I.: quindi, possiamo concludere che dipende un po' dalle motivazioni, dal background?

M.: sì, perché se sei ben motivato la prendi, in un certo senso, anche come un gioco, ricordiamoci che son bambini e loro non hanno la stessa percezione nostra, gran parte delle cose loro nemmeno le capiscono, ancora, quindi per loro è una cosa che si deve fare con mamma e papà, punto, senza tanti...

I.: e se, invece, ti chiedessi le maggiori difficoltà delle famiglie nel seguire i loro bambini a scuola?

M.: eh, lì sì, lì sì che ci sono le vere difficoltà perché come... ripetendo, sempre i bambini son bambini e affrontano tutto e gli adulti devono interagire, intanto con degli adulti e anche loro hanno delle cognizioni mentali già molto standardizzate... cioè, io mi son sentito dire "ma tu sei razzista!"... "sono qui a lottare mattina, mezzogiorno e sera per tuo figlio: me lo spighi perché sono razzista?" cioè razzismo è quando ti dico di fare una cosa per lui? [INTERROTTI DALL'OPERATORE]

I.: eravamo sulle difficoltà delle famiglie

M.: delle famiglie sì, eh... allora, secondo me loro hanno tante difficoltà: innanzi tutto, lavorare qui è un problema, non so nemmeno quanto vogliano lavorare alcuni, sinceramente perché [PAUSA LUNGA] perché purtroppo la realtà mi dice altro: se io vado in giro, soprattutto in questo periodo storico in cui stiamo avendo una grande migrazione, di queste persone chi lavora? Son poche le persone che effettivamente vengono qua, tirano su le maniche e si mettono a lavorare, tanti altri preferiscono prendere altre vie, per carità, ognuno è libero di far quel che vuole

I.: i genitori dei bambini che hai in classe lavorano oppure no?

M.: beh, in alcuni casi nemmeno lo sappiamo, in alcuni casi non ci viene nemmeno, nemmeno detto se lavorano o meno e poi noi non possiamo nemmeno chiedere più di tanto, quindi sono informazioni che se arrivano casualmente bene, ma poi difficilmente otteniamo quest'informazione e non sappiamo nemmeno se quello che ci viene riferito sia vero oppure no, se non lavorano, lo stesso dicono "io lavoro" e ora, lì... cioè quella è una prima difficoltà che loro di sicuro riscontrano tornando qua, venendo, non tornando. Con noi, con noi spesso la difficoltà è appunto nelle comunicazioni perché soprattutto con la scuola a 40 ore spesso, ed è anche brutto dirlo, spesso viene usato come, viene inteso come un parcheggio per i bimbi, per la serie "dalle 8 del mattino alle 16.15 tu stai a scuola e io mi faccio le mie cose" e loro vedono tanto in quest'ottica la scuola oltre che all'interazione, all'instaurare amicizia, capire quello che devono fare, apprendere tutto quello che è possibile, loro fanno un po' confusione tra questo e quello, secondo me, quindi ce l'hanno un po' come... un babysitteraggio un po' come un'attività vera e propria, però fatto sta che quando abbiamo dei problemi, raramente troviamo delle persone disponibili, tanti "sì, sì, sì, sì", finito questi sì, sì nessuno fa niente e nessuno si muove, oppure "no, lei è razzista"

I.: e da parte degli italiani tu non noti che effettivamente c'è qualcuno che delega molto alla scuola, usa la scuola un po' come parcheggio?

M.: sììì, ma sììì... ma guarda forse anche più, più gli italiani, in un certo senso, perché se la mettiamo su questo campo... allora loro ne hanno bisogno, perché possibilmente la mamma davvero non sa a chi lasciare quel bambino per andare a lavorare, lavorare... un lavoro che tra l'altro guadagnano quattro soldi, non è che ottengono lavori facoltosi che possono guadagnare bene. L'italiano, invece, se ne approfitta abbastanza: per esempio, a me a volte chiedono un consiglio sulla scuola "ah, mi consigli, visto che sei maestro, mi consigli una scuola, ho mai nipote che andrà il prossimo anno" "scegli la scuola a 27 ore" "ma come, perché quella a 27 ore, solo la mattina... il pomeriggio?" "il pomeriggio gli fai fare i compiti" "i compiti? E allora... no, no, no: 40 ore". Cosa vuoi? Cosa mi chiedi: la scuola per tuo figlio o per te? Lo straniero, sì un po' di parcheggio c'è dentro, però la scuola intanto è obbligatoria e lui quindi è un'altra cosa che noi spesso trascuriamo e diamo tanto per scontata, che manco ci pensiamo che la scuola è obbligatoria, loro ne sono bene a conoscenza e sanno bene che sì c'è il parcheggio, ma c'è anche la scuola, c'è anche l'attività didattica e sanno che ai bambini fa bene. L'italiano non te lo fa questo ragionamento, l'italiano ti dice "no, 40 ore, che finisce alle 4 e un quarto, poi l'ora di palestra, un'ora di nuoto, alle 7 di sera siamo tutti, toh mangia, buonanotte è tardi. Mi è capitato spesso di sentirmi dire "27 ore e i compiti a casa?"

I.: chi glieli fa fare?

M.: tu! Sei la mamma!

I.: e invece, le reali difficoltà di un insegnante che si trova con i bambini stranieri in classe, quali sono?

M.: lavorare alla mattina alle 8 quando arrivi. Lavorare, perché hai tanti piccoli ostacoli da superare ogni giorno, tante piccole novità che vengono fuori nella mattinata e l'insegnante si deve adoperare, magari, possibilmente, ha in mente un lavoro da fare, ma deve cambiarlo perché la somministrazione non è adeguata per tutti, il lavoro non è adeguato per tutti e deve stare attento a non farsi giudicare troppo

I.: in che senso?

M.: nel senso che i genitori sono anche abbastanza particolari: se non fai, è giudicato perché non fai e quindi scarso, se fai troppo, sei giudicato perché fai troppo e li stressi, se li rimproveri, occhio perché poi poverino mi rimane traumatizzato, sto bimbetto caro, se non li rimproveri ti mettono i piedi in testa e finita lì... quindi, la difficoltà dell'insegnante è andare dal letto a scuola, perché è tutto molto, sì le attività sappiamo che cosa vogliamo fare, ma è tutto molto improvvisato, alla fine

I.: dici?

M.: bisogna vedere che giornata hanno loro

I.: ma ti riferisci "loro, i bambini stranieri" o "loro, i bambini in generale"?

M.: in questo caso, un po' tutti in generale, poi per lo straniero sai bene che ti devi adoperare in un determinato modo, la difficoltà può essere quella: la ricerca di tutto il materiale, la somministrazione di tutto il materiale, considerando che davvero ne hanno altri 20, quindi... se li, cioè quando loro parlano anche di programmazione differenziata, cioè mi chiedo: sanno di preciso cos'è una programmazione differenziata? Come si porta avanti una programmazione differenziata? Cioè, non basta dare il foglio, questa è l'attività, tieni fai. Ci vorrebbe un attimino stare a fianco e seguire passo, passo, anche nell'attività semplificata

I.: beh, io non ti chiedo riferimenti a questa situazione o ad altre, ma, secondo te, gli insegnanti di classe sanno che cos'è una programmazione differenziata e la mettono davvero in pratica?

M.: devo rispondere per forza?

I.: sì [RISATE GENERALI]

M.: alcuni no, alcuni no

I.: e sono più i casi in cui...

M.: la maggior parte sì, la maggior parte sì, ma perché hanno visto le nostre [degli ins. di sos. ndr] programmazioni differenziate negli anni e hanno visto che cosa noi facciamo con una programmazione differenziata e allora lì un attimino si rifanno al nostro vissuto [PAUSA] però loro effettivamente l'attività mirata non l'hanno mai fatta, ma non possono nemmeno farla, arrivati ad un certo punto, perché noi di sostegno siamo là e lavoriamo con loro, non so se ti sono capitati casi lievi, dove sei in classe e lavori tranquillamente, sì, c'è la schedina semplificata, però al bambino devi spiegare, devi dire come fare, devi seguirlo là, se sbaglia, devi farlo cancellare per riscrivere bene e ci devi stare a fianco. Ti puoi allontanare un minuto, due, ma torni a ricontrollare. Quando fai un'attività frontale in cui spieghi, soprattutto anche a livello orale, li

I.: ma allora non è che il problema è la modalità di... condurre l'attività didattica?

M.: sì, può anche essere la modalità il problema, ma un'altra modalità quale potrebbe essere?

I.: rispetto alla lezione frontale, beh... insomma mi viene in mente il cooperativo, comunque anche se non è il cooperativo, lavorare per gruppi...

M.: sì, sì, sì ci sono tutte quelle cose, ma non sono cose, farlo giornalmente non è facile, cioè giorno dopo giorno, pensiamo un attimo a quello: che lo facciamo una volta a settimana ci sta anche, che il compagno ha finito prima e va ad aiutare l'altro, ci sta anche, ma parlando a livello giornaliero, chi lo fa?

I.: eh, chi lo fa?

M.: nessuno. Sono belle le chiacchiere, in questo caso, ma l'attività vera e propria, no e poi noi sappiamo che, effettivamente, per personalizzare qualcosa ci vuole la persona a fianco, cioè dare soltanto l'occhio, dare... sì ti aiuta... ma non è al 100% come dovrebbe essere, anche con lo straniero appena arrivato che non sa la lingua, sì la maestra dà la schedina facilitata, scritta in maiuscolo, a casa ha pensato l'attività così e colà, però come deve fare? cioè è difficile

I.: e rispetto alla lingua, cioè l'insegnamento della lingua italiana, ad esempio, prima dicevi se arrivano in prima dicevi "ok, più o meno si parte tutti dallo stesso livello", però se arrivano in terza o in quarta il problema della lingua come viene affrontato?

M.: è il problema, è un serio problema, quello, perché devi partire da zero, l'a b c reale, quindi per un insegnante che è in 4, l'anno scorso è arrivata una bambina cinese che sta in 4, se non sbaglia l'anno scorso o due anni fa, tutt'ora non parla italiano

I.: e non vengono fatte attività specifiche per questa bambina?

M.: ha il mediatore

I.: ok e non c'è... il potenziamento?

M.: no, o ha quell'ora di compresenza, il potenziamento lasciamo perdere guarda, è una cosa di quest'anno... quando esce, questo manca

I.: sì perché viene utilizzato nel senso...

M.: sì infatti anche loro il prossimo anno avranno cattedre e tutto quindi, non penso restino così a zonzo per la scuola, eee mi è sfuggito adesso

I.: l'italiano, la bambina che è arrivata l'anno scorso

M.: cioè, il mediatore viene per fare le attività, noi di nostro abbiamo solo qualche ora di compresenza, quindi ci può essere quell'oretta di compresenza, una o due a settimana, e puoi fare le attività lì, in quei casi, prendertelo un attimo, andare fuori dalla classe e fare ...

I.: l'attività specifica

M.: e però sono un'ora, due ore ...

I.: e quindi è poco

M.: poi magari c'è l'altro bambino che ha bisogno di aiuto, quindi questa settimana aiuto lei e la prossima aiuto l'altro

I.: quindi si disperde anche, ok, o capito, secondo te, gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola

M.: gli obiettivi per un buon lavoro di intercultura, e quale sarebbe? Per me sereno tranquillo che poi lui fa tutto, quindi di base stare sereno e tranquillo

I.: ok, e le attività concrete che funzionano secondo te quali sono?

M.: bè allora intanto se il bambino è appena arrivato, non torturalo di compiti e quant'altro, ma con calma, farlo giocare prima, io metterei quello, l'interazione tra di loro, prima parla come vuoi, come ti viene meglio, tanto loro si capiscono immediatamente, quindi prima curi tutta la socializzazione, tutto l'aspetto a 360 gradi e poi, passi agli apprendimenti, personalmente metterei prima l'ascolto, che non la matematica, l'italiano che non ... che poi il bambino viene volentieri a scuola, è curioso ascolta, sente parlare gli altri, e possibilmente arriva al punto che ti chiede ma cosa significa? E così lì hai il via e lo trovi molto più disponibile, al contrario se tu lo metti lì: questo è il tuo compito, scrivi, hai sbagliato eeh tragedie, e allora lo puoi mollare lì

I.: ok c'è sempre la possibilità di comportarsi in questo modo? Con i bambini che arrivano, mi vien da pensare ai bambini che arrivano in orso d'anno, ai bambini che arrivano in quarta o in quinta ...

M.: non siamo tutti uguali, quindi ogni insegnante ha la sua modalità, a volte coincide con la mia opinione a volte no,

I.: d'accordo e sono più le volte in cui coincide o no? In base alla tua esperienza

M.: eeh, bè devo dire fin 0ora son più le volte che ci siamo trovati d'accordo perché in vita mia ho litigato con due colleghi, lascia fare che in 10 anni te ne passano di colleghi ... litigato con 2 ma perché con stati loro a voler litigare con me più che io con loro perché mi reputo una persona abbastanza tranquilla che alla fine basta parlare cioè ... poi stando ogni giorno insieme a scuola, è inutile che litighiamo ... che litighiamo a fare che domani mattina siamo di nuovo qua ... quindi trovare sempre la soluzione, però con due colleghe mi son trovato male ... ma, appunto perché parlando di inclusione anche lì ci arrivano benissimo anche loro, non ti può dar fastidio un insegnante di sostegno dentro la scuola, e non puoi interagire con il bambino in determinati modi, perché se no tu hai sbagliato tutto mi dispiace dirlo ma ...

I.: posso farti una domanda su questa cosa, sono un insegnante di sostegno però ... un pò scomodo, in base alla tua esperienza erano insegnanti giovani o insegnanti con qualche anno di esperienza?

M.: con qualche anno di esperienza, sì, giovani ma con qualche anno di esperienza

I.: intendo dire ...

M.: sulla 50tina metti una ventina d'anni sulle spalle di insegnamento quindi ...

I.: sì, ok

M.: bè secondo me le insegnanti, anzi spero ci sia un attimino un rinnovo della categoria, tutte le vedo molto stanche, ho avuto colleghe che le guardi e son dolcissime poi le metti in casse e diventano delle iene, sa di che cioè ... ma perché son stanche, effettivamente a 63-64 anni, tenere 20 bambini in prima, se poi è la prima quella con i casetti ... giusti, non è facile e a quell'età dopo 30 anni di lavoro non riesci più a sopportare ...

I.: d'accordo, ok, starebbero bene in pensione, senza nulla togliere

M.: sì certo anche loro te lo dicono, perché sono stanche

I.: pensa a quando toccherà a noi, meglio non pensarci

M.: sì bè io i capelli bianchi già ce li ho, verrò a scuola col bastone ah ah ah

I.: e che cosa serve, che cosa manca e non c'è, che cosa si potrebbe pensare perché gli insegnanti possano fare un buon lavoro interculturale a scuola?

M.: prima di tutto io farei un corso di formazione, ma non di 100 persone, seduti eee là a chiacchierare, ma prenderei gruppetti di 2-3 persone, prenderei le classi più pestifere e direi adesso, andiamo a fare un'oretta di lavoro, entrate in classe e vediamo che succede

I.: ok

M.: lo farei in questi termini perché, cioè manca formazione, manca aggiornamento, manca cioè ... quello che trovi, anche sugli aggiornamenti, te lo devi fare da solo, e non è che sono fattivi, sono per lo più ancora chiacchiere, e forse non hanno ancora capito che le chiacchiere si ci stanno dentro, ma poi ci serve anche la realtà e la pratica, cosa che nessuno, ti dirà mai

I.: mmm

M.: ti ha mai detto qualcuno: "si presenta un caso così, così, così, e hai altri 20 bambini all'interno, tu che fai?"

I.: sì, immagino che sia anche un pò difficile immaginare ad es. tutti i possibili contesti e quindi forse come dicevi tu lavorare sulla situazione ...

M.: sì sì però, già ad es. il tirocinio che abbiamo fatto noi è stata una cosa molto utile, perché bene o male ci hanno infilato dentro che noi eravamo ancora inesperti, ignoranti per tutto, ci hanno buttato dentro la scuola, e via

I.: questo è

M.: io il primo tirocinio l'ho fatto a Palermo, in pieno Ballarò ... quindi lì proprio ci ho trovato il fior fiore di Palermo,

I.: insomma battesimo del fuoco

M.: sì sì, e quando sono venuto qua e mi hanno detto, questa è la classe problematica ... seee, qua abbiamo problemi, vabbè ok allora tranquillo Roby, qua sei

I.: vedi come cambiano poi le esperienze

M.: sì perché ti sei fatto un'esperienza in cui cioè se una mia collega lì si abbassa anche per guardare un compito ... arriva quello dietro e bam O dio cosa ho detto ah ah ah quindi proprio così, una realtà in cui lavorare è davvero difficile, e lì si che devi tirare fuori ... la tua indole e trovare le strategie giuste, nooo il bambino si comporta male, è intanto giù c'è una condizione che qua manca, non è il bambino che si comporta male, sei tu che non sai insegnare, che è ben diverso

I.: ah, ok

M.: io mi agito quando mi dicono il bambino si comporta male, il bambino può fare quello che vuole, è un bambino, tu? Fai quello che devi, lo fai nel modo giusto? La risposta ce l'abbiamo entrambi, non c'è bisogno che la tiro fuori, cioè a loro manca questa formazione che noi bene o male abbiamo fatto

I.: ok, sic he forse è anche un po' di riflettere su come è stato fatto, su cosa è stato fatto, se non è andata bene ma perché? ... cosa potevo cambiare, cerchi di anticipare magari le situazione problematiche perché ti accorgi che magari c'è uno schema che si ripete

M.: sì perché la scuola ha vissuto tanto di rendita, prima la maestra era la maestra punto e basta, che per carità, andava benissimo, per far capire ai bambini che comanda nel senso buono del termine, e i genitori cmq erano molto tranquilli, quindi l'insegnante poteva fare un po' quello che voleva, non è che ... veniva giudicato in qualche modo. Adesso siamo in una situazione un po diversa nel senso che abbiamo il giudizio dei genitori, e lì però abbiamo anche la pecca che dobbiamo sentirci rimproverati da loro, cioè se ci vediamo io, genitore e bambino, il genitore, davanti al bambino, se la prende con me, giovane mia, hai rovinato tuo figlio, io esco da qua, quando è finito il mio lavoro e son tranquillo, tu hai rovinato tuo figlio, perché l'umiltà è ... all'inizio era brutto ma lì poi lui è una persona, se togli quella base ... lo rovini, dall'altro lato prima c'era questa garanzia, che l'educazione veniva impartita, però i contenuti un pò no c'erano le maestre lì e andavano ... a memoria, non voglio esagerare, ma una volta ... ti compravi il titolo e ti mettevi lì, poi ho il mio posto statale che nessuno mio tocca, ti danno 2 milioni e mezzo al mese e lì purtroppo

I.: eehh

M.: a poco a poco la scuola si è rovinata perché, ancora gli apprendimenti sono rimasti buoni, però si è persa la stima per l'insegnante poi l'autorità da parte dell'insegnante sui figli etc. non ci sono più quelle cose e poi metti che avevano una condizione più tranquilla e adesso non ce l'abbiamo più così tranquilla

I.: ok, allora una domanda di cronaca, rispetto ai recenti bla bla bla sbarchi, cosa ti viene in mente, cosa ne pensi?

M.: sai cosa penso? Che è tutta colpa ... della classe politica in generale, io ci credo fino a lì che tutte queste persone vanno via da là solo perché c'è la guerra, sicuramente ci sarà un meccanismo, che noi non conosciamo, e che non verremo mai a conoscenza di queste cose ... di chi pilota tutto, perché ora Lampedusa non va più di moda e va di moda la Grecia? A Lampedusa se arrivano lì accolgono, non è stato mandato mai via nessuno da lì e mò perché hanno cambiato rotta? Perché da là poi li portano là e da là li

portano di là e poi c'entra quello e così, quindi in merito penso sia tutto uno schifo chiaro e tondo, per come gestiscono tutto perché a mio parere son loro che li fanno partire, per poi portarli loro già sanno dove

I.: ma loro intendi la classe politica?

M.: sì, sì, chi gestisce tutto? Chi dirige ... cioè abbiamo satelliti dappertutto, sanno a che ora vado in bagno e mi vogliono dire che son sanno quando parte la barchetta dal porto in Tunisia o in Libia o dov'è? Bè qualche dubbio ce l'ho e...

I.: ok, ah ah, d'accordo, va bene io avrei finito con le domande, se c'è qualcosa che tu pensi che una ricerca sull'Intercultura debba sottolineare e io non ti ho chiesto? O qualcosa che vorresti aggiungere al di là di quello che ti ho chiesto o no?

M.: bé, più che altro l'ottica... cioè la finalità, qual è?

I.: la finalità qual è?

M.: della tua ricerca, del tuo percorso

I.: ok, spiega intanto intervista ...bla bla bla, insegnanti, contesto, lisa che si arrampica sugli specchi ... importanza di riflettere sulle proprie pratiche

M.: va bene ho capito, devi fare una fotografia della situazione attuale, me poi però secondo me ci vorrebbe a fianco un'attività mirata verso gli insegnanti

I.: esatto, poi quella è l'intenzione, anche perché di teorie sull'intercultura, sono pieni i libri ... poi una sfumatura piuttosto che un'altra...

M.: esatto, una corrente, quindi di uno o l'altro, in linea di massima è quello

I.: però poi esiste uno scollamento tra teoria e pratica e quindi c'è qualcosa che forse può essere fatto Bla bla se la tira un po', interventi mirati, se vai in questa scuola piuttosto che in un'altra cambia

M.: ringrazia dio di essere alla De Amicis invece che alla Carrarese, no ma a me stimola di più questi contesti qua, non mi interessa l'insegnante che viene col tacco 12 e la borsa da mille euro e poi scopro che fa pure part time, mi fa arrabbiare

I.: e ma li vedi c'è anche tutto un percorso su di sé da fare, cioè perché fai l'insegnante?

M.: m si infatti, goditi i soldi se ce li hai e lascia stare i bambini in pace ... non parlo più, ah ah no dai però la conclusione è quella, il percorso è bello e tutto, però bisogna lavorare con un'ottica del fare, anche sulla parte pratica, con un occhio sempre alla teoria certo. Cioè ad es. io partecipo al CTI adesso, e una cosa che ci stiamo dicendo tutti gli insegnanti, di 14 istituti di Padova, ce lo stiamo dicendo tutti tra noi, formare l'insegnante curricolare sull'inclusione,

I.: si bè

M.: anche con i disabili, non c'è differenza

I.: perché dici

M.: perché almeno io vedo con la mia bambina, il problema non è il bambino extracomunitario e il disabile, è l'insegnante Quindi il problema io dico non è il bambino chissà perché? è l'insegnante perché io sai quante volte mi sono sentito dire, se il bambino vuole cambiare scuola però deve cambiare istituto.

Ennesima interruzione si salutano

I.: ti lascio lavorare buongiorno

M.: arrivederci

Intervista 28-52-A

I.: La prima domanda è qual è il percorso che l'ha portata a diventare insegnante?

M.: o mamma mia, è stato un percorso iniziato chiaramente con la scuola secondaria e all'epoca si faceva appunto l'istituto Magistrale e poi quindi quella è stata diciamo la mia il mio percorso poi nel frattempo mi son laureata in psicologia, però poi quando c'è stata la possibilità di fare il concorso cioè quello era comunque quello che per cui avevo studiato alla fine e superato il concorso e successivamente poi ho fatto anche un po' l'iter delle supplenze per cui è stata una cosa così nel senso che era la cosa per cui avevo studiato e quindi è stato abbastanza di conseguenza di continuarlo ecco così

I.: ok, d'accordo e venendo al tema dell'intercultura ha sempre avuto bambini stranieri in classe?

M.: beh devo dire sempre, sempre non posso dire ecco però molto presto io ho iniziato quando hanno praticamente ho cominciato con i bambini che arrivavano dall'Albania perché negli anni 90 e poi quasi sempre io ho avuto a che fare con alunni di provenienza di altri paesi insomma all'epoca erano tutti extracomunitari e poi dopo son diventati anche comunitari però insomma ho cominciato presto ecco dagli anni 90 son trent'anni quindi ho cominciato presto ecco insomma

I.: e secondo te cambia il lavoro dell'insegnante quando ci sono dei bambini stranieri e quando non ci sono in classe?

M.: allora secondo me cambia e in certi momenti e per certe cose e per altre cose no cioè io vedo che comunque il bambino straniero inserito nella quotidianità della classe apprende molto apprende chiaramente anche cose voglio dire che riguardano la disciplina però apprende molto cioè non alterare sempre il setting di lavoro secondo me aiuta, vedo che probabilmente li motiva anche, il fatto di personalizzare il lavoro, va benissimo però poi per loro diventa anche magari motivante soprattutto se son bambini ovviamente che hanno voglio dire poi dipende da bambino a bambino però diventa anche motivante il fatto di farcela oltre che poi c'è il fatto che si aiutano quindi il fatto che magari si lavora in coppia e quindi anche l'apprendere in maniera dai pari per cui per certi versi cambia però anche no perché tutto il discorso dell'intercultura intesa come accoglienza come convivenza è cmq un discorso che riguarda la classe e quindi alla fine in qualche modo anche lo favorisce lo facilita poi certo per altre cose è evidente soprattutto se è un bambino neo arrivato soprattutto se non sa nulla della lingua ci sono cose che richiedono l'attenzione particolare però diciamo che io cerco in generale di lasciare e dargli anche il tempo per ambientarsi nel senso che per capire anche

I.: ok d'accordo

M.: anche per capire solo la struttura della scuola

I.: d'accordo e quanti sono attualmente i bambini stranieri che ha in classe?

M.: dunque, allora di varia natura, perché poi straniero dipende, per me, fa sempre un po' avendo lavorato diversi anni dipende se ha fatto la scuola dell'infanzia se è nato in Italia quindi dipende no, allora di proprio stranieri che sono di recente arrivati in Italia al momento ne abbiamo due e poi di madrelingua non italiana insomma ne abbiamo altri tre quindi 5 in tutto in una classe di 19 quindi

I.: ecco ok eee mm allora mi può dire tre parole positive e tre parole negative o non positive per definire per parlare della tua esperienza di insegnante con la diversità culturale

M.: bè tre parole è un po difficile però sicuramente quello che io trovo proprio della è il fatto dell'apertura che ti da avere a che fare con culture diverse perché poi in realtà è bello scoprire le diversità e anche scoprire quali sono i punti che poi perché ci sentiamo tutti tanto diversi e poi scopri che alla fine no ci sono i punti (in comune ndr) e però è anche bello scoprire la diversità quindi questa è la cosa poi personalmente come insegnante devo dire lo trovo ... come posso dire anche come verifica perché spesso il bambino che non è di madre lingua italiana segue più o meno il percorso poi lo si personalizza però e vedere poi che a un certo punto non dico si allinea, bè non dico sempre però in alcuni si allinea dici bè insomma voglio dire vuol dire che il lavoro, il percorso, anche come lo stiamo organizzando cioè personalmente anche questo lo trovo positivo, di meno positivo bè certamente c'è tutto quello che è capire le esigenze del bambino capire quale sarà il suo percorso capire anche culturalmente per esempio il nostro bambino che è arrivato dal Pakistan l'anno scorso è già grandino perché deve avere un anno più dei nostri quindi per es. per me è arrivato più o meno la stessa stagione l'anno scorso faceva più caldo, il fatto che anche noi per es. ci vestiamo per un modo per quanto a scuola ci sia sempre magari ecco, però anche queste cose culturalmente quando passi dei messaggi questo lo trovo alle volte ci pensi dici ma va bene così ecco poi chiaramente anche il recuperare materiali perché son bambini che hanno bisogno di lessico, però alle volte anche i testi di cui disponiamo, per es. testi anche diciamo quelli che si usano, adottati, in realtà hanno dei termini che sono piuttosto complicati che è vero arricchiscono il lessico ma in un secondo momento, in un primo momento rendono ... perché ti chiedono "ma che cosa vuol dire?" e allora devi o disegnare o trovare mm e anche questa la trovo che non è meno positivo è una difficoltà nel senso questa cosa

I.: ok si si

M.: ma poi per il resto diciamo che io ho sempre avuto buone esperienze di integrazione abbiamo sempre lavorato con favorito il fatto di dire questa cosa per cui insomma questo direi soprattutto

I.: d'accordo mm mm

M.: poi vabbè se vogliamo che alle volte la difficoltà di comunicazione è con la famiglia poi io ho sempre avuto veramente esperienze positive è raro che insomma no... situazioni magari potrebbero essere famiglie già indipendentemente dal fatto che siano stranieri che possono avere delle difficoltà dei disagi che si ripercuotono invece, sempre avuto collaborazione

I.: bene adesso se dovessi pensare alla tua carriera di insegnante ti vengono in mente attività o progetti, sempre rispettivamente alla questione interculturale particolarmente riusciti, ne avresti uno?

M.: e allora particolarmente riusciti mmmmm dunque diciamo che no non me ne vengono in mente di diciamo che qui nel 6 Istituto c'è molta attività relativa all'intercultura quindi abbiamo fatto per es. dei percorsi con vari persona che sono anche intervenute a proporre per es una riflessione sulle realtà diverse nel mondo e queste le ho trovate sicuramente positive però come intervento non proprio da dire che io abbia seguito un percorso come insegnante o come gruppo di insegnanti in questo senso dico che ne so abbiamo deciso di portare avanti una serie di attività a livello di scuola questo no, le persone che anche qui magari nel 6 ist. Sono intervenute a portare questi contributi certamente sono stati interessanti son state tutte esperienze arricchenti però che io abbia partecipato a percorsi no questo no

I.: ok d'accordo ma non so qualcosa di pensato in classe per l'inclusione in questo senso

M.: ah in questo no pensavo a percorsi

I.: a livello di formazione in questo senso

M.: no io a progetto intendo di istituto o comunque anche di scuola o un percorso

I.: in generale diciamo no no ma può essere anche in particolare insomma

M.: bè personalmente voglio dire è difficile dire un percorso perché comunque sono all'interno del gruppo quindi è un po' difficile... in questo senso dire

I.: isolare .. mm mm

M.: c'è un percorso perché poi è una modalità di lavoro per es. il fatto di lavorare per piccoli gruppi piuttosto che in coppia questa è una delle cose che rientra nella normale attività ma è chiaro che avendo bambini appunto diciamo di diversa nazionalità lo usi di più perché proprio l'apprendimento tra pari chiaramente favorisce molto di più anche quindi soprattutto questo direi come ..

I.: (siparietto sui sensori delle luci) eee mi stava dicendo d'accordo sì attività e progetti e quindi diciamo non ci sono attività specifiche o dedicate diciamo ...

M.: allora per es. attività dedicate per es. allora io sono un po' di anni che insegno lingua italiana quindi per es. c'è il passaggio, lo prendiamo come un gioco, il fatto di tradurre nelle diverse lingue come si dicono certe parole o frasi quindi questa cosa qui, e anche cercare di scriverle per favorire anche il capire da parte di chi è già qui e fa tanta fatica, per carità però la fatica in più che fa un bambino arriva e scrive in un altro modo e pronuncia e magari anche suoni diversi nella sua lingua e quindi quanto c'è dietro di volontà di arrivare quindi per es questo è uno dei percorsi, un'altra cosa che adottiamo che è un secondo me e sta diventando proprio bella è quando c'è un compleanno che i bambini festeggiano, allora cantiamo tanti auguri in tutte le lingue che sono e poi scopri che c'è il bambino che ha solo la mamma che cmq ha sempre vissuto in italia e quindi anche questo per es è un altro momento ... diciamo che personalmente cerco di non evidenziare troppo il ... più che altro è un riprendere i punti anche di incontro e di diversità positiva delle altre ... che ci sono... nelle culture diverse.

I.: d'accordo e se ci spostiamo invece nell'ambito della difficoltà quindi in negativo ci son state delle situazioni dove nonostante tutto quindi nonostante l'impegno le cose diciamo non sono andate bene?

M.: no io dicevo appunto sono stata fortunata nel senso che non ho avuto esperienze di questo tipo, nella scuola addirittura dove lavoravo prima c'erano 3 sezioni e un paio di bambini che erano di diversa nazionalità si sono trasferiti da una di queste sezioni e devo dire che poi anche si sono anche certe magari dinamiche che si erano create si sono poi stemperate quindi devo dire che non ho ricordi se... per es. c'è l'inserimento e succede dici che arriverà un bambino e dici è logico che c'è... però non mi ha mai creato... sono abbastanza serena perché non ho mai avuto esperienze negative anche come famiglie nel senso tutte famiglie che han cercato sempre di collaborare di capire il senso di quello che si faceva, di negativo c'è certo il lavoro in più ogni volta. Voglio dire ma come lo fai con tutti i bambini perché poi alla fine il BES c'è per e anche per pierino piuttosto che alla fine devi capire di che cosa ha bisogno quel bambino in realtà per cui si ...

I.: va ben va bene mm quali sono, secondo te, le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M.: mamma mia penso che siamo dipende anche da dove vengono straniero, cioè voglio dire... penso che siano tante sicuramente vabbè il primo impatto proprio a livello di impatto sociale di gruppo di inserimento poi capire quello che ti succede attorno per es. ho avuto un'esperienza ecco un'esperienza non positiva è stata quella adesso che mi viene in mente di una bimba rumena in prima e seconda la mamma era qui già in Italia da alcuni anni sai come usano la bimba era lì in Romania con la nonna e gli zii e cc. La mamma l'ha portata perché ovviamente dice mamma voglio il mio bambino con me, per la bimba è stata una cosa cioè i primi giorni lei piangeva e piangeva dalla mattina fino alla sera perché non capiva nulla, lei non capiva che cosa le stava succedendo attorno e quindi poi questa bimba la mamma l'ha riportata perché era una cosa una sofferenza questa bambina quindi io credo proprio capire quello che succede capire come è fatta la scuola capire appunto anche culturalmente magari poi non lo so forse ci manca sapere cosa succede nelle scuole però capisci bene che una bambina che ti arriva dalla Siria che ti dice vai a scuola e poi non sai se il giorno dopo la ritroverai lì o parti la mattina e saluti la tua mamma con ecco e capisci che ... non sai culturalmente cosa si porta dentro in questo passaggio e lo puoi solo immaginare perché poi non è che poi stan lì ogni minuto a dire ... per cui penso che la difficoltà sia anche questa proprio l'inserirsi nel gruppo e capire prima di tutto come funziona, quali anche le singole parole ma anche solo dov'è il bagno no noi diamo tante cose per scontate poi anche l'informatica la biblioteca ...

I.: mm si

M.: andiamo su andiamo giù quindi credo che sia molto ... questo io cioè molta empatia per cui se ti dici se capitasse a me che ti mandano lì in Pakistan e cominciare a parlare e scrivere in curdo io non lo so che alle volte dire come si chiama dico come si chiama la tua mamma e non riesco a pronunciarlo (ride)

I.: è vero

M.: sì nel senso e quindi penso che ...

I.: ma e questa bambina di cui m hai parlato è stata qua pochi giorni?

M.: no è stata ... adesso ti dico ... ma è passato del tempo non so calcola un mese così poi proprio non ce la faceva lei chiamava la mamma e lei ed era proprio difficile comunicare con lei e ripeto probabilmente non era solo una questione di scuola perché i bambini rumeni ti racconto noi in Romania giocavamo tanto al pomeriggio lì c'era la neve quindi adesso magari alcune cose anche lì, però 10-15 anni fa proprio ti raccontavano di realtà diverse ...

I.: ok

M.: ... questo fatto ad esempio della socialità, dello stare tanto assieme, poi questi bimbi arrivano qui e si trovano che al pomeriggio tipo e cosa fai e dove vai non c'è l'abitudine... adesso tu vai fuori e vedi i bimbi che giocano? No! Voglio dire o sei e quindi la difficoltà fin che non sei inserito nel gruppo se il gruppo non ti accetta se non hai poi al pomeriggio ti passi il tempo a far che cosa e questi bimbi erano abituati a far cose a correre in compagnia cose che noi magari facevamo 30-40 anni fa hai capito? Quindi per es. anche questa è una cosa che poi pesa sul lavoro e poi ti dirò va bene viene qui hai la mamma però lì hai queste famiglie allargate nonni zii cugini alla fine soffri di solitudine a venire qui...

I.: mm sebbene ci sia la mamma

M.: sebbene ci sia la mamma, che se poi è anche una figura che è stata anche lontana anche fisicamente per anni ... sì e significa

I.: e magari lavora... anche ...

M.: e quindi sta via tutto il giorno ti significa che cioè voglio dire va be che stai registrando però nel senso che a un certo punto sei anche più legato alla zia o alla nonna che ti han cresciuto fino a quel momento che non alla mamma che ti cerca perché è la mamma ed è giusto che lo faccia però tu bambino...

I.: sì sì

M.: per esempio un altro bimbo lui era ... mmm eee Ucraino, no moldavo era e lui per es. questa cosa aveva degli atteggiamenti molto alle volte di un po' duri un po' sai di ribellione di opposizione e io a un certo punto gli ho detto ma tu ti rendi conto che i tuoi genitori ti hanno sì ... e lui soffriva proprio di questo fatto di questo cambio di ... lui e suo fratello eran stati portati in Italia che eran già... e dico ti rendi conto che i tuoi genitori però vi hanno voluti qui per darvi una vita per darvi ... e allora questa cosa questa riflessione sul fatto di dire tu ce l'hai tanto con questa cosa che ti hanno portato qui e quindi ti opponi a molte cose però dico sai ti hanno portato qui volevano stare assieme volevano darti un'occasione, erano ancora i tempi in cui qui in Italia non c'era la crisi quindi... ah ah in cui avevi anche un'opportunità diversa quindi dico non vederla solo in negativo he ti han privato di qualcosa loro lo hanno fatto nel tentativo di darti qualcosa e questa cosa lo ha molto rasserenato.

I.: ok

M.: l'ha molto rasserenato poi nel percorso l'aver questa chiave di lettura

I.: eh be

M.: sì perché magari sai loro son bambini sai logico che dici magari si adattano di più però...

I.: e invece dal punto di vista delle famiglie quali sono le difficoltà che incontra una famiglia straniera nel seguire il proprio bambino nel percorso scolastico?

M.: ma per me sono tante, a cominciare dalle comunicazioni che diamo dagli avvisi che non sono mai tradotti che non sono mai quindi penso a una famiglia ma soprattutto se pensiamo vabbè chi viene dal mondo arabo quindi dove proprio il passaggio anche linguistico non esiste d'accordo e solo le comunicazioni quindi già il bambino non capisce la mamma che di solito non eeh e quindi per es. questa cosa quindi il discorso della mediazione culturale è necessario e fondamentale per queste cose, quindi a cominciare da quello soprattutto quella è la cosa sicuramente più ... poi anche capire come funziona ripeto ecco sarebbe anche interessante capire come funziona la scuola anche in queste aree di provenienza perché quando noi chiediamo voglio i fogli a righe con il margine, cioè hai capito fai delle richieste che a noi sembrano legittime perché dici e be certo tutti capiamo che ci seve ma questi qui dico poveri non sapranno neanche dove no? E magari si si perticano di più degli altri a cercare la cosa che tu hai detto fatta così quindi io credo che sia quella la loro difficoltà vedo che è un po' quella e poi credo anche economica nella richieste che si fanno che per oi sono abbastanza scontate e le diamo per scontate per questo piuttosto che quello vedo che anche se non son richieste esose però ho visto ad es. nelle uscite didattiche loro dicono no non posso e quindi annoto soprattutto questo ecco con le difficoltà proprio di comunicazione di capirci ...

I.: ok d'accordo va bene e invece le reali difficoltà di un insegnante che si trova dei bambini stranieri in classe magari anche di diverse provenienze

M.: ecco allora il discorso è questo io non lo so per esempio trovarsi in una classe dove ci sia be io ripeto ho avuto classi nelle quali magari su 24 bambini ne avevi il famoso 30% però non è mai il 50 % non è mai quindi questa cosa alle volte le difficoltà sono che tendono ovviamente magari ad unirsi per lingua per soprattutto linguisticamente e tendono a parlare tra loro magari che ne so in rumeno piuttosto che allora questa è una difficoltà no, bisogna parlare tutti in italiano primo perché altrimenti vabbè non c'è l'apprendimento e l'inserimento nel gruppo e quindi per es. questa è una delle difficoltà cioè proprio lavorare sul ... che non si creino queste isole voglio dire culturali perché altrimenti la cosa si è penso sia proprio il contrario vabbè l'intercultura di conseguenza ... qual è il discorso che chiaramente ... si deve sempre oscillare tra quello che è vabbè quali sono i punti che ci accomunano e quali sono i punti che di diritto sono proprio tuoi della tua cultura ed è giusto che siano tuoi no perché nel senso anche dare il consiglio a casa parlate in italiano è vero però c'è anche la lingua madre che deve essere rispettata quindi questa è anche un'altra delle difficoltà cioè capire... perché non è neanche che devono per forza accettare qualsiasi cosa acriticamente quindi la difficoltà è un po' quella che non si creino gruppi e che al tempo stesso si sentano comunque accolti nella loro specificità,

I.: ok come si fa a trovare l'equilibrio fine perché insomma sottile delicato

M.: bè in tanto si sa se lo si trova non lo sai nel senso che alla fine spero di eeeeeee si trova cercando di prestare attenzione nell'attività che si proprio anche quotidiana proprio trovare i punti che ci accomunano che possono essere anche di uso anche voglio dire religiosamente il fatto di dire ma alla fine dio cosa vuole? Che ci amiamo, punto voglio dire no? Il mio il tuo etc. quindi dal trovare e al dire ma vedi invece questa cosa ecco anche l'attenzione di dire ma come si dice questa cosa nella tua lingua come si scrive come la traduciamo come addirittura poi avevamo fatto, nella scuola dove ero prima dove avevamo molti bimbi e ero all'arcella c'era proprio una presenza di bambini ...

I.: ... importante ...

M.: sì proprio avevamo fatto, eravamo probabilmente anche nelle prima classi quindi veniva anche bene proprio la parola scritta in italiano scritta e poi questa cosa se la continuavano loro e poi c'erano i corsi di arabo in quel tempo e allora c'erano i bambini voglio dire italiani che volvano sapere partecipare a queste lezioni quindi trovare questi momenti di cercare di coinvolgere il bambino sempre con delicatezza perché poi uno può sentirsi anche invaso di dire è questo che dico la difficoltà più grossa è di capire come entrare nel mondo del bambino entrarci... cercar di capire questo...

I.: d'accordo si si mm

M.: non sai mai pensi di far bene e poi magari uno dice ma no mi stai chiedendo una cosa che invece per me mi imbarazza mi... eh

I.: capita

M.: eh sì non so perché poi dipende da bambino a bambino poi i maschi rispetto alle femmine...

I.: cambia?

M.: secondo me cambia perché ovviamente perché da noi a scuola siamo tante donne troppe anche per i bimbi italiani secondo me manca il riferimento maschile e magari altre culture in cui comunque il ruolo maschile o femminile cioè anche nella nostra comunque il ruolo m o f è magari cambia secondo me un po' soprattutto quando sono più grandi quando sono piccoli no ma quando cominciano a crescere certamente si alle volte anche perché sono un po' più grandi i bambini che arrivano e in ogni caso sono ... no? Il maschile lo vedo un po' più riservato rispetto alle bambine che sono più ...

I.: d'accordo e venendo alle tue classi qual è la situazione per quanto riguarda l'intercultura?

M.: e in che senso i percorsi che stiamo facendo?

I.: ma no in generale direi il clima

M.: ma è un buon clima si ripeto abbiamo avuto inserimenti in vari periodi di bambini appunto di madrelingua diversa, alcuni sono nati in Italia, però magari si sono trasferiti da altre città o si sono trasferiti sempre all'interno di Padova, direi molto buona nel senso che proprio sono fanno gruppo si trovano anche il pomeriggio ... non è stato facile far passare questo concetto anche alle famiglie allora le difficoltà sono più delle famiglie riceventi che non di chi arriva perché sai chi arriva dice e vabbè secondo me ha tanta voglia comunque di farsi accettare lui e i propri figli che trovino no, c'è stata la mamma del bimbo pakistano che ci ha detto grazie alla mediatrice culturale grazie perché per i miei figli io voglio no ... il meglio che ce la facciano quindi la famiglia che arriva tutto sommato io ho visto sempre famiglie che lo fanno anche per i loro figli no? Quindi dici sono qui, affronto tutto questo per dare ... chi accoglie chiaramente no accoglie sempre un po' quindi far passare questo concetto del trovarsi anche oltre scuola, devo dire che è una cosa passata cioè sono bambini che stanno assieme anche poi hanno fatto non so poi abbiamo dato il lavoro di gruppo la ricerca e questo e quello le attività anche a casa e quindi si sono trovati

I.: ah ok

M.: per cui direi sì

I.: e i compleanni? Perché in genere i compleanni sono un po'?

M.: i compleanni ma direi siccome si si si bè diciamo che qui c'è l'abitudine buona di non scambiare qui dentro le cose per cui già non hai (ride) hai capito proprio questo sociogramma così buttato lì sono cose

I.: ah no no intendevo

M.: no gli inviti vengono dati fuori dalla sede però in questo c'è molto perché noi avendo anche inserito due bambini disabili voglio dire perché anche quella è intercultura nel senso e quindi lì c'è il concetto che comunque tutti devono cioè... a parte che si sentono proprio parte del gruppo o se proprio uno deve fare una selezione ma non la fa... qui perché poi si sentono tra loro e poi capita perché uno dice e vabbè a casa mia ce ne stanno 5 ne scegli 5 ma voglio dire però non è una cosa così però generalmente si invitano tutti ..

I.: d'accordo secondo te quali sono gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola

M.: mamma mia ehh... sono tanti soprattutto chiaramente il lavoro sul bambino su chi accoglie si chi deve accogliere quello è il fatto proprio di dire mettere in luce quello che ci accomuna è rivolto proprio a che deve accogliere voglio dire non guardo solo quello che mi ... quindi l'obiettivo è sicuramente questo abbassare la difesa abbassare la paura abbassare il luogo comune lo stereotipo del e favorire e cercare di favorire da parte appunto dei bimbi che arrivano un clima che non faccia scattare quelli che poi uno dice ecco vedi . Lo stereotipo perché poi è chiaro magari tu ti trovi in un ambiente ostile o che tu percepisci così poco o tanto e poi ti scatta ... "eh, lo sapevo" no? E quindi questa cede che questi siano proprio gli obiettivi, da una parte abbassare proprio la difesa e dall'altra e poi cercare di rendere noi proprio lo star bene cioè che il momento di stare a scuola sia un momento sereno cioè che comunque si viva serenamente e non in maniera che possano venire insomma tutti sereni anche dal punto di vista degli apprendimenti e delle competenze che uno si senta sereno e dica io sto facendo il mio che percepisca che ha un suo percorso e che quando vuole si può inserire anche nel percorso perché soprattutto quando sono grandi ci tengono a inserirsi nel percorso. Abbiamo fatto dei PDP anche solo per l'area logico matematica però hai capito era una cosa che non veniva accettata il fatto che, soprattutto quando sono più grandi, che seguono un percorso diverso che fai una cosa anzi forse in matematica più che in italiano, perché in italiano capisci di più che ci sta e quindi questo è un altro obiettivo cioè che si sentano anche i bimbi di diversa nazionalità che si tranquillino di poter esprimere il loro percorso di apprendimento insomma per cui vai avanti e hai il tuo percorso ...

I.: d'accordo e quindi per abbassare queste difese per abbassare questa paura e per forse perché ci sia serenità quali sono le cose concrete che funzionano da mettere in atto?

M.: mamma mia, diciamo che un po' sono anche delle cose che ti vengono un po' dall'esperienza non è che le hai codificate nel senso, ma ripeto sicuramente va bene già da parte dell'insegnante un'accoglienza il fatto di dire no evitare frasi no o espressioni oddio arriva (ride) perché sai i bimbi sentono tutto quindi chiaramente evitare di dire che se uno proprio deve dire nooooo lo dice da un'altra parte e poi l'accoglienza reale quando il bambino arriva la disponibilità da parte dell'insegnante e affiancarlo con qualcuno quindi sicuramente il fatto di dire però sono abbastanza vicini per cui avere sempre dei riferimenti poi anche li sostiamo abbastanza spesso i bimbi in base alle caratteristiche quindi che comincino a formarsi dei riferimenti questo direi perché è diverso l'aspetto interculturale dall'aspetto poi degli apprendimenti che poi seguono anche altri .. eeee poi io generalmente appunto non punto subito il faro sul bambino cioè magari gli preparo delle attività di modo che lui possa comunque fare però lasciandolo anche un po' che capisca

I.: ok

M.: perché credo che questa cosa qui eee e poi ripeto nel cercare di dire le caratteristiche che ci accomunano e anche nel mettere in luce anche le difficoltà perché effettivamente mettiamoci nei panni degli altri che arrivano qui catapultati

I.: prima mi parlavi a livello di plesso o di istituto che son state svolte nel tempo delle .. di che cosa si tratta?

M.: ma per es. abbiamo avuto degli interventi da parte di magari o proprio persone originarie magari dall'America latina che proprio adesso non mi ricordo come si chiamava adesso poi che chiediamo a Onorina, il primo o secondo anno questa persona che viveva in Italia e poi faceva questi percorsi di intercultura per cui lui portava del suo paese i giochi i balli le musiche portava ma che ne so vabbè a parte che posto è... se c'era qualcosa di tipico e quindi per es. questa è stata una bella esperienza che tra l'altro io ho fatto con i bimbi che erano relativamente piccoli, prima e seconda quindi molto bella, il fatto di dire dai allora adesso ci mettiamo facciamo questo gioco per es. la conta così o altri interventi ad es. l'anno scorso c'è stato l'intervento da parte di un italiano che si occupa di organizzare delle corse di solidarietà proprio per i bimbi dell'Africa e quindi poi c'è stata la raccolta di indumenti di scarpe e quindi c'è comunque una sensibilizzazione ampia con queste occasioni di riflessione di chi testimonia o perché è originario da o perché comunque si impegna ci lavora etc. per cui è molto un clima molto ecco ... noi tra l'altro abbiamo anche gli zingari quindi (ride) ancora più una cultura ecco ancora più diversa no, perché lì proprio mentre alcuni parametri che ne so che i bambini vengano a scuola che rispettino che facciano li troviamo magari lì e quindi abbiamo anche questo aspetto ... diciamo che è una difficoltà ma favorisce anche perché alla fine devi o vedo che poi è una ricchezza veramente l'altro perché poi alla fine diventi accogliente cioè il gruppo che ha accolto tutti questi bimbi che negli anni sono arrivati cioè è basta alla fine arrivavano ed era quasi una cosa solo una bimbi fa un po' fatica ma per sue caratteristiche è un po' strana un po' Pippi Calzelunghe e quindi proprio lei che magari alle volte ha questi ... che poi poverina...

I.: ahhh

M.: che poi delle volte ha delle punte di che sono però lì non è perché è straniera ma perché è lei che ha queste ...

I.: ma non ho capito di che cosa si tratta

M.: ma è una bambina che non so non è sempre così è accolta sempre così è una bambina che ha degli atteggiamenti dei modi di parlare di fare che la rendono un po' strana o dice delle cose e quindi ... però lì è per le sue caratteristiche è proprio una bambina che è così ... sì

I.: ah ok (finge di aver capito) ... è caratteriali

M.: sì che però è una buona bambina che però a volte ha delle uscite un po' che poi ha molta fantasia e quindi alle volte si inventa delle cose strane per cui dice "ma sia..." ma e allora dico no non ho voglia di sentire queste sue ecco...

I.: ah ok ma quindi diciamo di fantasia

M.: sì sì sì cose un po' così

I.: ma legate non so a

M.: ma lei magari sente una notizia che se ne sentono tipo .. e poi ci crea attorno delle trame che sono delle sue fantasie però hai capito cioè un po' il problema qual è che se le credono cadono nel suo delirio... se non le credono le dicono dai e allora lei si sente... ecco

I.: ah ho capito un po' sminuita

M.: sì e poi un'altra cosa ecco nella comunicazione con la famiglia sicuramente il fatto che alcune cose per noi sono importanti e poi è chiaro che per una famiglia che ha un sacco di problemi sapere che noi vogliamo la penna rossa la penna blu la penna bianca

... Però anche li aiuta anche quello cioè il fatto che poi le tue cose devi averle etc. vabbè ma questo alle volte succede anche con i bambini non stranieri ...

I.: aaah d'accordo ... cosa serve ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale

M.: ah bè cosa servirebbe?

I.: sì anche cosa servirebbe

M.: bè intanto la conoscenza delle altre culture è questo che ci manca noi andiamo a tentoni anche noi alla fine abbiamo stereotipi abbiamo i nostri quello che appunto ripeto io quando accolgo un bimbo per es. si dici ma come sarà abituato sì il fatto che sua madre si copre io non mi copro cioè anche cose banali anche il fatto di dire gli vai vicino, sai noi abbiamo anche un contatto no per es. tocchi la penna per correggere ... quindi veramente conoscere questo cede sia veramente conoscere l'altra cultura, perché poi anche noi siamo veramente vittime delle stesse cose del gruppo ... paura, sentirti comunque... e direi questo poi, certamente la collaborazione, soprattutto all'inizio ma che possa essere mantenuta, a livello di mediazione culturale, perché comunque lì poi il bambino poi per carità s'alfabetizza però poi alle spalle ha una famiglia che magari non lo è, situazioni di mamme che magari (pausa) stanno in casa l'italiano non lo studiano perché non possono andare e quindi sicuramente questo e poi certo la conoscenza e poter disporre anche di strumenti adatti perché come dicevo anche semplicemente un testo da un qualsiasi libro di lettura io quando lo leggo dico vabbè lo do, ma in tutto questo perché molto spesso poi i testi hanno degli impliciti hanno la battuta hanno il doppio senso hanno la morale hanno ... e quindi per es. questa è una difficoltà proprio diciamo sì ... (pausa) e anche io parlo per lingua italiana perché è quello di cui mi occupo e ho visto anche appunto seguendo il bambino pakistano in matematica anche il fatto la traduzione proprio di certe parole che tu usi perché che ne so fattore, addendo, piuttosto che... quindi lì il passaggio perché alcune volte va bene... possono esserci delle lingue di mezzo ma altre volte no e quindi diventa ... però voglio dire e quindi partire anche noi dalla conoscenza della cultura ad es. ho avuto un bimbo cinese negli anni e lui non ti guardava in faccia poi scopri che è perché loro in segno di rispetto non ti guardano in faccia e allora dici "nooooo" (RIDE) e devi stare attenta a queste cose quando accogli un bambino perché noi ci aspettiamo che ci guardi no? Da segno che mi ascolti se mi guardi

I.: eh sì...sì

M.: lì invece no è segno di rispetto che non ti guardi e quindi cose anche di questo tipo da saperle

I.: già

M.: ripeto anche sapere come è organizzata la scuola, perché noi diamo delle cose per scontate altre non le sappiamo altre magari pensiamo che no e invece magari è sì anche lì per cui credo che questo sarebbe importante, io personalmente sento molto questo

I.: questa necessità

M.: eh sì

I.: ok, se ti chiedo un commento rispetto al Brennero alla rotta balcanica o ai recenti sbarchi che insomma notizia di questi giorni sono ricominciati, che cosa mi diresti?

M.: e che cosa ti dico ... ti dico un po' quello che è quello che ci si gira come idee dico che certamente, allora diciamo che è un problema questo che si sta anche diciamo magari adesso in questo modo perché comunque dietro ha avuto una storia di decenni che si sapeva questa pressione voglio dire di questo diciamo mondo che stava al di là, non è che 25-30 anni fa non se ne fosse consapevoli con i primi perché comunque voglio dire tu magari sei giovane, però la presenza di immigrati è cominciata 25-30 anni fa con quelli che vendevano i tappeti e s'è lasciato tollerato quando probabilmente quello che stiamo dicendo adesso bè dobbiamo creare delle strategie con i paesi anche trovare delle soluzioni anche per rendere anche la vita di queste persone migliore si sono lasciate, oppure si trovano gli accordi con i vari rais no? In Libia piuttosto che ... e adesso succede questo no che lì la situazione nei paesi è proprio ormai... insomma degenerata e di conseguenza adesso sarà molta più fatica trovare queste forme no, per es anche quando abbiamo avuto che è venuto il presidente dell'Iran da noi che poi c'è sempre la polemica statue coperte statue non coperte no? Che poi è chiaro che vedi a proposito di cultura lì cos'è fa lo stesso o non fa lo stesso, là in una cultura così il nudo artistico è contemplato o non è contemplato. Ma noi l'arte tranquillamente, l'arte nostra è tutta di nudi cioè noi guardiamo l'arte ci guardiamo i libri piuttosto che, allora lì è vero a parte tutte queste polemiche lì chiaramente sono tutti sforzi per creare delle isole magari come dire che non si facciano contaminare magari da certi conflitti quindi la situazione è questa adesso è molto difficile e bisogna cercare di trovare degli equilibri, certamente lì perché è evidente che insomma dal punto di vista umanitario accogli queste persone però poi è oggettivo che insomma, voglio dire lo spazio è quello che è e le risorse son quelle che sono, ma accogliere si devono accogliere ma la vera accoglienza è poi preparare anche per loro un terreno cioè guarda che io c'ho la bimba siriana che lei devi vedere che poesia ha scritto questa bimba sulle tre stelle "io ho due stelle ..." allora era "che guardano sempre verso est", erano la mamma e la zia che quanto soffrono di essere qui e sapere cosa succede in Siria perché erano via, ma lì succedono cose capisci cioè che noi ... le sappiamo così ma chi le ha vissute cioè ... e quindi ricostituire effettivamente questo loro tessuto che poi è il loro per quanto

noi li accogliamo per quanto li creiamo e quindi penso questo che serva un lavoro lungo e trovo giusto dal punto di vista umanitario accoglierli ma anche impegnarsi a trovare delle soluzioni economiche che siano ... hai capito

I.: certo, certo

M.: ... che non è facile perché la situazione è molto degenerata secondo me perché poi chiaramente anche li abbiamo sostenuto i vari dittatori per cui s'è creato tra potere e poi il popolo si sono create adesso il popolo ha preso il potere e magari le frange che l'hanno preso lo hanno preso in maniera incontrollata in maniera ...

I.: certo

M.: ... e recuperare in qualche modo insomma è anche qui abbiamo tanti stereotipi perché io dico sarà che ci lavoro da anni e dici ma quando senti dire, vabbè perché siamo razzisti, ma noi nella scuola che vediamo bambini che vediamo famiglie ... dici no ma alla fine anche le famiglie che arrivano vengono qui ripeto perché i loro figli stiano bene, per vivere in pace, cosa vuole la gente alla fine la gente normale, la sua casa .. cioè... sì invece magari ci mettiamo in testa che per .. un gruppo di persone che oggettivamente ha delle idee magari anche facinorose poi facciamo dei discorsi che ..

I.: si generalizziamo

M.: poi è vero non puoi non sentirti in certi momenti un po', che ne so... invaso cioè è vero quando la quinta persona per strada ti chiede dammi un euro dici ma sarebbero già 5 euro solo guarda che ... cioè non è che non fai pensieri ... anche perché diciamo non è che siamo tutti angeli e pensiamo solo...

I.: ma no, insomma

M.: eh bè voglio dire è chiaro poi che la quotidianità del ti porta anche a dire vabbè ok ... basta però è evidente che insomma se chiudi poi chiudi che cosa? voglio dire che frontiera chiudi perché capito quanti sono? voglio dire hai capito quanti sono, cioè se decidono voglio dire la tua frontiera se la mangiano (RIDE) sì, ma invece quando vedi cosa arriva, mamme bambini famiglie che son gli stessi che abbiamo qui eh sì non è che ti arrivano ...

I.: già è vero, va bene io avrei finito non so c'è qualcosa che pensi sia importante aggiungere che vorresti aggiungere che pensi sia importante che compaia nella ricerca

M.: ma guarda ti dico no penso di aver detto tutto nel senso i punti essenziali di quello ... diciamo che ecco l'unica cosa è che io cerco di vivere con serenità con naturalezza il fatto di comunque di questi bimbi che arrivano e di queste realtà ripeto forse perché ci lavoro da tanto tempo per cui insomma dici poi vabbè i bambini sono sempre molto più non so come potremmo dire ... non vorrei dire adattabili non vorrei dire però insomma poi ti sorprendono sempre poi vabbè in un modo ce la fanno sempre... ho ragazzi io adesso che insomma son grandi no? Quindi vanno a scuola e vabbè qualcuno ha già cominciato l'università e vedi che poi no ce la fanno e alcuni magari li hai su facebook allora avevo il bambino, lo zingaro che aveva una storia familiare assurda viveva con la nonna che la chiamava mamma e lo vedi che posta e che adesso è magari all'istituto e dici bè dai insomma è bello nel senso magari abbiamo contribuito anche noi ad aiutarlo nel suo percorso e quindi questo, basta per il resto non mi viene in mente altro, poi vedremo l'anno prossimo come continueremo e intanto io vedremo ecco.

I.: ah ok si molto volentieri grazie della disponibilità

Intervista 32-56-B

I: Qual è il percorso che ti ha portata a diventare insegnante?

M: A fare l'insegnante?

I: Sì

M: Perché adoravo i bambini, quindi, da questo punto; e poi, mmm...è stata veramente una scelta ponderata eee, quindi, l'entusiasmo c'era tutto e la motivazione anche.

I: Da quanti anni lavori?

M: Col concorso sono entrata nell'85...quindi sono 30 anni e poi ho 2 anni eee che ho fatto saltuariamente supplenze.

I: E' da tanto tempo che insegni in questa scuola?

M: In questa scuola 24 anni.

I: Venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Sì, li ho sempre avuti.

I: Secondo te, il lavoro dell'insegnante cambia se ci sono o se non ci sono bambini stranieri in classe?

M: (Breve pausa di silenzio) ecco, forse non l'ho avuto il primo anno, adesso, pensando al primo anno non...no, decisamente no; ci sono delle accortezze che riguardano l'approccio che hai con il bambino e la loro cultura; perché, ad esempio, abbiamo avuto dei bambini cinesi che non parlavano assolutamente. Io poi non so l'inglese, quindi, eee non ho mmm l'opportunità di interagire con loro in un'altra lingua. No no, si hanno delle accortezze nei loro riguardi, sì.

I: Ad esempio?

M: Beh, ad esempio, io che parlo velocemente dovrò parlare molto lentamente perché se mi rivolgo a loro che non hanno conoscenza della nostra lingua...poi vedi che gesticolo, quindi, si supera il tutto con questo. E nel corso degli anni le cose fondamentali, soprattutto in classe prima, è avere tanto materiale visivo, tutto ciò che può essere visivo ai bambini. Ciò, secondo me, è la cosa che ho avuto più successi. È stato costruito, in questo circolo, anche un alfabetiere con tutto il materiale scolastico, quindi...avevamo adì, astuccio, e perciò l'approccio agli oggetti della scuola, ai sussidi della scuola, era anche visibili. Ecco, non ne ho a testimonianza adesso perché ho a casa, ma se serve lo utilizzo...questa era stata una cosa, anche per i genitori; quaderni, cioè quando lo fai vedere sia visibilmente e poi, insomma, gli dai il materiale, ecco anche con loro si sentono più sereni.

I: Quanti sono gli alunni stranieri che hai nelle tue classi?

M: Va beh, ehm, però sono figli, sono nati in Italia, quelli non considero. Abbiamo 6 bambini, sì.

I: Ti chiedo tre parole positive e tre parole, il contrario sarebbe negative, però diciamo meno positive, che forse è un concetto meno forte e più adatto a descrivere, per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale.

M: (Breve pausa) beh, come negativa a me viene in mente subito pregiudizio, perché ce l'hai eee e poi, il fatto di non sapere la loro lingua come, cioè un aggettivo non ce l'ho qua, comunque; ecco eee l'altro, scusate stan facendo [...]...eee gli adulti, gli adulti stranieri, non i bambini, gli adulti, i genitori, la difficoltà perché, ad esempio, i bambini del Bangladesh...posso dirlo?

I: Sì, sì.

M: I bambini del Bangladesh, io ho interagito molto bene, dopo due anni con un papà che ha permesso alla mamma, ti parlo di circa due cicli fa, 10 anni fa, di venire a scuola, che ha permesso alla mamma di portarsi, di portare a scuola tutti i loro oggetti che avevano, hanno preparato anche delle pietanze a scuola, ma c'è stato un duro lavoro perché il papà era molto restio all'inizio; la mamma, le mamme vengono a prenderli, sono presenti fisicamente però gli incontri che noi abbiamo con i genitori generalmente viene il papà. Ecco, nel corso degli anni, questo però ha avuto uno sviluppo, a volte, eee vengono in coppia, quindi, ecco.

Le cose positive?...beh, sono curiosa e quindi già conoscere un'altra cultura, ti parlo nell'arco di questi anni, perché adesso...eh beh la curiosità, l'accoglienza perché noi siamo accoglienti, ma anche loro sono accoglienti nei nostri confronti, perché sono più aperti forse quando devono inserirsi nella classe e conoscerci. Eeeh, mmm...e non lo so; è una scoperta reciproca, veramente, un mondo che si apre, conoscenze che hai nuove. Poi, ad esempio, un bambino, ricordo i primi anni, mi ha portato il Corano in classe, quindi abbiamo tutti lavato le mani, anche se poi lui mi ha detto "guarda che quando lo leggiamo, preghiamo insieme, non lavo sempre le mani", quindi abbiamo anche riso a riguardo. E c'è questo confronto. Abbiamo anche una bravissima insegnante di religione che anche gli altri compagni di classe, durante l'ora di religione, non si sofferma soltanto, ma fa una panoramica...e perciò c'era il confronto anche di come si prega.

Adesso è mancata la mamma- beh, insomma, dimmi se posso andare avanti-. È mancata la mamma di una bambina ed è mancata proprio 7 giorni fa. Il venerdì è mancata e il sabato io ho avuto in classe non la bambina dell'altra classe, però tutti sapevano di questo evento...ecco la bambina del Bangladesh, una bambina musulmana, allora ci ha raccontato come si celebra la funzione funeraria da loro, ha detto: "guarda, si fa la doccia", quindi tutti gli altri erano veramente attenti, molto attenti, non curiosi perché non era un evento da...ecco, però, tutti attentissimi e alla fine, allora, anche noi pensiamo che lo spirito non muore mai, il bambino ortodosso, altrettanto, ha ripetuto le stesse cose, quindi c'è stato un confronto. Guarda, in una situazione cos' delicata, così ecco, veramente bello, sono stata proprio contenta. Ecco, mi ha restituito tanto di più di quello che stavo dando io, in quel momento, con tutti i patemi che avevamo di affrontare proprio l'argomento della morte, e di una persona molto vicina, ecco, della mamma, insomma, quindi. Ecco, e credo che tutti hanno imparato, forse è stato il momento che tutti veramente hanno rispettato gli altri perché è importante anche negli ultimi anni, negli ultimi tempi anche adesso dell'ISIS; un bambino è stato offeso in classe eh, bisogna insegnare, innanzitutto, il rispetto perché, altrimenti, non, cioè no.

I: Posso chiederti che cosa è successo rispetto a questa cosa dell'ISIS?

M: Abbiamo un bambino del Pakistan ed è stato offeso, chiamandolo Pakistano; ecco, va beh, poi, nel contesto classe, diciamo: "ognuno di voi ha la propria nazionalità e quindi tu sei italiano, rumeno", insomma, ne abbiamo un po'...eee però lui l'ha presa proprio come un'offesa anche perché è stato detto dopo l'attentato in Francia e quindi...e quindi è stato detto come...

Ne abbiamo parlato, ne abbiamo discusso sempre, perché tutto ciò che fa male, tutto ciò che è guerra, è completamente da parlarne, anche da sottolinearne, sia le motivazioni, però non è facile...son bambini di quarta. Da allora, basta, non se n'è più parlato, anzi, hanno fatto lettere di scusa poi al bambino, sì, sì.

Ecco, altra cultura, il papà di questo bimbo, come dire, è selettivo, anche col rapporto con l'insegnante, che siamo più insegnanti, loro hanno punto di riferimento una persona e quella resta. Ecco, è proprio un rapporto duale con una...eee, sì; anche rispetto alla scuola, adesso mi vien in mente questo genitore, rispetto alla scuola, lui vede un investimento per il figlio perché deve imparare a leggere, a scrivere, ci tiene anche, ma, a volte, si garantisce "il bambino è qui, sono sicuro", che questo sì. E c'è anche un parte di diffidenza, perché, ad esempio, in un altro bimbo, eee i genitori non l'hanno, lui non ha potuto partecipare alle gite scolastiche...sì che l'abbiamo garantito, a detta del bambino. La mamma, poverina, ha paura che mangi prosciutto...panini; questo sì, questa è stata una reticenza che non siamo riusciti a superare, sì che è garantito tutto, ma no.

I: C'è diffidenza quindi?

M: Adesso non so dirti, perché la mamma è molto espansiva come persona, quindi credo sia proprio la figura maschile all'interno della famiglia, però questo è un giudizio mio.

I: Sono naturalmente opinioni...

M: Che poi, è un bambino preciso, studia, lavora, cioè lavora in classe, ha un bellissimo rapporto con tutti i compagni, e quindi, questa è l'unica cosa che come insegnante ti dispiace, perché non partecipa ad attività, insomma, ma anche proprio uscite di mezza giornata, al concerto...

I: Quindi non è neanche una questione economica...

M: No, no, beh abbiamo noi un sussidio, insomma, possiamo chiedere...no, no, no, economica no, perché ci siamo sempre, insomma, arrangiate, in qualche modo...no, no, no. Dove sappiano che ci sono difficoltà...anche se loro non sono così espliciti nel dichiararlo. Beh, bisogna sempre stare attenti, comunque, ecco nella conoscenza con un adulto, a volte, insomma, sarei anch'io, se mi metto nei loro panni, è difficile; lo si intuisce attraverso altre cose.

I: Ti chiedo di pensare alla tua carriera e ti chiedo, in particolare, se ti vengono in mente attività, progetti o situazioni, legati all'aspetto interculturale, particolarmente riusciti.

M: Beh, le fiabe africane, il progetto fiabe africane, che è stato fatto nel tempo, è stato riuscitissimo perché eee tutti i bambini erano coinvolti, poi la fiaba, insomma, è anche uno strumento di lavoro, sia per noi insegnanti che per loro, molto accattivante. Quindi, questa esperienza è stato positiva; poi abbiamo costruito delle maschere, sempre le maschere africane, portando materiali vari e anche loro, che adesso, non vorrei dirti una bugia, però ci siamo, non so il termine corretto, ci siamo tutti dipinti le mani, proprio l'anno scorso, con l'henné; ecco, come le bambine del Bangladesh avevano fatto durante la loro festa e i giorni successivi e tutti noi...questa è stata una cosa dell'anno scorso, invece le altre, precedenti. Poi abbiamo, come plesso, le attività sono parecchie; adesso, quest'anno, l'anno scorso, va beh, quest'anno poi c'è la Rubens che ha portato un laboratorio, un'attività, insomma, eee...abbiamo visto dei video sulle popolazioni africane, poi del sud America...sì, sì, tantissimo, cioè adesso, ogni anno. E poi, ho avuto anche la fortuna, va beh questo riguarda una poetessa rumena ehm, che è una mediatrice culturale...ecco, nell'arco di questi anni (interruzione e dice dopo, dopo), nell'arco di questi, lei è venuta in classe, quindi abbiamo fatto tantissime poesie eee rumene, proprio nella loro lingua anche alcuni passaggi. Poi, queste attività, ad esempio, a Natale, si riportava "buon Natale" o "buona festa" in tutte le lingue, io credo che adesso viene fatto più volte, ma i primi anni...è stato bellissimo, loro erano così partecipi, poi, se sei tu la protagonista, vogliono analizzarti in tutto e per tutto, anche quando si chiedono delle particolarità: la tua cucina, il piatto preferito. Il ciclo precedente, ad esempio, a fine anno, tutte le mamme hanno portato anche là tutte le loro pietanze e, quindi, tutti abbiamo assaggiato. Sì, poi, dipende dalla classe, dalla situazione che hai di famiglie, ma qui, sono abbastanza aperte; ecco, forse questo ciclo c'è una tendenza diversa, ma negli anni precedenti io ho ancora degli alunni, per altri motivi, insomma. Poi 25 anni che son qua ne incontro, e anche i genitori sono molto, molto disponibili.

I: Ti chiedo se ti viene in mente una situazione in cui, nonostante tutto, nonostante gli sforzi e gli impegni, non è andata bene alla fine o non è andata come ci si aspettava, sempre riferito alla tematica interculturale.

M: (Pausa)...(risata)...eh, sto pensando...beh, forse, L., questa che abbiamo odierna, questa che non essere riuscita. Il papà non è mai venuto, non ci ha mai visto; questo, ti dirò, che nell'arco di 5 anni, anche se non riesci per i primi 2-3 anni, poi in quarta e in

quinta, forse anche parlando tra persone della loro cultura, riescono ad individuare e trovare di momenti eee in cui possono esprimere la loro difficoltà anche. E poi, sì, e con una bambina cinese...

poi nell'arco del tempo un'altra esperienza bellissima è stato il racconto, avevo conosciuto un ragazzino vietnamita, che è venuto a scuola e ha raccontato proprio la sua difficoltà in Vietnam, lui era del Vietnam del Sud, è integrato e tutto, e quindi, ha raccontato e ricordo che in quinta elementare sono stati proprio, veramente attenti, perché ha raccontato una situazione di forte disagio; e poi, quando è venuto ha raccontato la sua storia, anche l'approccio all'ultimo anno della scuola primaria, come l'ha avuto...e, quell'anno, credo che era una testimonianza così forte, anche fatta da una persona giovane, li ha resi veramente consapevoli del disagio che privano quando giungono in un contesto nuovo, lasciando alle spalle un grosso sacrificio, ecco. Anche le bambine di quest'anno- è un tema che avevo dato ad inizio anno- ci hanno raccontato che cosa significa lasciare i parenti, lasciare le nonne, che gli anziani hanno un ruolo importante nelle loro famiglie, quindi la vivono proprio come un distacco forte.

I: Questo in generale o in particolare per una cultura, questa relazione anche con gli anziani, con i parenti?

M: E' proprio del Bangladesh questo, e son musulmani loro.

I: Quali pensi siano, secondo te, le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M: (Brevissima pausa)...beh, dipende se lui ha frequentato la scuola prima, nel suo paese perché le differenze eee poi vengono fuori; ricordo di alcuni bambini che continuavano a dire: "ma voi maestre siete troppo permissive" perché a scuola era molto più rigida, quindi...questo, sì. Mmm, beh il primo approccio, la prima difficoltà di entrare in relazione, perché li vedi: spalle chiuse, il musetto, gli occhi che cercano di acquisire un minimo ehm, di capire gli altri, di seguire qualcuno, perché è importante che seguano, che nella classe, e c'è sempre, un bambino che sia carismatico anche, che allora fa da trama, funge proprio da trama. Certamente, sono, all'inizio diffidenti, poveri bimbi; devono per forza di cose imparare ad avere più fiducia sugli altri, cioè, se pensiamo al loro bagaglio, alla loro difficoltà, a cosa hanno lasciato, amici, persone per ricostruire un nuovo presente non è sempre semplice, ecco.

I: Quali sono, e questo probabilmente è già emerso, le difficoltà di una famiglia straniera nel seguire il percorso del loro bambino a scuola?

M: Allora, prima difficoltà, per quanto riguarda la didattica propria pura, no, delegano ai bambini eee ci sono alcuni genitori che, comunque, sono anche capaci, magari hanno anche un titolo di studio, insomma, e quindi, li seguono proprio nei compiti a casa, anzi imparano dal figlio; alcune mamme ci dicevano proprio, per esempio, in alcuni libri: "maestra, sono riuscita anch'io a leggere il libro come l'ha letto"... eee è stato bellissimo. Questa è una conquista perché poi c'è proprio... insomma, devono anche interagire nella nostra lingua; lasciano la loro perché dal contesto dell'italiano, della lingua italiana... questo è stato il più grande successo. Eee, speta, la domanda, mi dicevi? La difficoltà? Le difficoltà sono le difficoltà burocratiche, quando si chiedono, ad esempio, i bambini devono, dovete essere puntuali, dovete venir lì a prenderlo all'uscita della scuola, poi le giustificazioni per le assenze, ecco, proprio la parte burocratica.

I: Perché secondo te?

M: Eeeh, forse non siamo chiari noi, sufficientemente chiari, perché ritengo che se lo scoglio della lingua è pesante, e dipende anche dalle varie realtà, dai vari circoli didattici perché non tutti hanno la stessa linea. Alcuni, magari, sono un po' più permissivi, e poi anche da quanto si trasmette al bambino perché se tutti in classe vedono che... allora il bambino funge da tramite con gli adulti, gli adulti lo sanno perché se il bambino ci tiene, no, "devo portare giustificazione", son sicura che in qualche maniera... eee non penso trasgressione da parte dei genitori, assolutamente... io credo proprio perché a volte non si conosce fino in fondo ciò che la scuola richiede, ecco. Tanto da noi ci sono proprio degli stampati, anche in arabo, sì ci sono, c'è del materiale. Poi, insegnare a salutare, secondo me, è la cosa più importante perché il saluto invita, insomma, sia la persona... è facile dire "adesso tu mi dici ciao, buongiorno" e agli altri questa è una cosa che loro capiscono; dovremmo essere così anche per la parte burocratica oppure perché l'istituzione scolastica...

Nel corso degli anni ho avuto difficoltà, ad esempio, con un bambino della Nigeria perché noi chiedevamo rispetto del tempo, eee, cioè deve essere a scuola alle 8.15 e questo arrivava sempre tardi; d'altra parte, poi, la mamma mi ha detto: "signora, la mia cultura non c'è il tempo e la scuola eee per noi la società, il bambino viene lasciato anche alla società", alla scuola, al loro paese. Quindi tutto ciò che noi davamo per acquisito eee effettivamente faceva parte di un mondo completamente diverso, ecco questo, questo.

I: Quindi può essere una questione legata all'aspetto culturale alla fine.

M: Eh sì, sì, sì. Infatti lei mi ha detto: "noi non abbiamo né la natura del tempo, e per noi, la scuola ti assicura in tutto e per tutto dei nostri alunni", quindi, in pratica, gestione del genitore diversa da quella che chiediamo noi, gestione dei compiti, di tutto. Lei lo dava proprio per scontato che fosse uguale anche per noi, ecco, questo sì.

I: Le reali difficoltà che incontra un insegnante nell'avere in classe dei bambini stranieri?

M: (Silenzio)...beh come insegnate di italiano dover correggere gli errori, perché d'altra parte, con le doppie; beh sono errori di ortografia che facciamo comunemente anche noi...loro, ci sono anche dei casi in cui non li fanno. Credo che l'italiano sia sempre uno scoglio, proprio per le difficoltà ortografiche. Sono privilegiati in matematica, quindi anche nelle materie orali, perché una volta che loro hanno acquisito il nostro linguaggio, sono tosti. Ecco, quindi, si dan da fare, insomma, poi dipende dalla personalità del bambino, come da noi, insomma, eh.

I: Venendo alle tue classi, com'è la situazione per quanto riguarda l'interculturale?

M: Beh, facendo sempre i percorsi ogni anno...i bambini giocano tutti insieme. Ecco, le due bambine, adesso ti sto parlando per la mia realtà, sono un po' selettive. Adesso, fortunatamente, hanno litigato tra loro, quindi entrambe le bambine sono, hanno dovuto relazionare con le altre. Ecco, non è stato, sono molto orgogliosi, non è stato facile tra di loro, poi, riappacificarle, e mi sono resa conto che anche questi (ride), insomma, usando le stesse strategie che usiamo con gli altri, con loro sono un po' più...fino a...

I: Queste bambine?

M: Sono del Bangladesh entrambe, hanno stessa età, sempre quarta. Sì, sì sono; d'altra parte questo ha favorito altre relazioni. Ecco, difficoltà che si incontrano è che non hanno relazioni all'esterno, se non i genitori li portano nelle nostre, cioè al patronato, logicamente, qui, è un patronato poi...insomma, c'è il sacerdote, quindi, sappiamo. Ma nell'arco del tempo ho avuto anche dei genitori che però rispettavano gli altri bambini e li portavano tutti insieme. E quando succede questo ehm sono contenti anche gli altri genitori. Ad esempio, le feste di compleanno che vengono invitati, beh direi che vengono invitati tutti, le bambine del Bangladesh, forse perché da uno e mezzo, vanno meno nelle case degli altri, nelle famiglie degli altri...e, invece, a maggioranza, e sono contenta. La prima volta che succede l'invito, che arriva a casa l'invito, insomma, dei genitori, sono a conoscenza, sono contenta e hanno ringraziato la persona che ha mandato l'invito, ma proprio in maniera...

I: Perché non succede spesso?

M: Non succede spesso. Ecco, ehm ahn, un ragazzo di 19 anni, adesso, però so ancora come lavora, sta studiando. Io ricordo ancora il papà di questo bambino eee che in prima, seconda elementare hanno fatto le prime feste, quando è stato invitato, era così gioioso, è venuto proprio a raccontarci: "maestra, che contento, sono stato invitato", ed era in patronato, una situazione, anche loro musulmani; è stato veramente una gioia, questo lo ricordo ancora. E anche un altro bimbo, noi facciamo il mercatino, avevo tantissima preoccupazione perché era il primo anno che ero qua, eee, questo bambino, che poi è quello che ha portato il Corano, dovevamo fare la festa di Natale, e lui ha deciso di fare Babbo Natale e dovevamo anche chiedere il permesso a mamma e papà, non è potessi, ecco. Sono stati bravissimi, loro hanno detto di sì, sono venuti tutti, ma la maggioranza dei genitori partecipano anche se la festa di Natale hai dei canti religiosi e loro lo sanno, insomma, si dà autonomia a questi bambini: " questa puoi cantarla e l'altra puoi fare a meno, fai parte del coro, resti là", cioè non c'è reticenza, anche loro vengono, sì insomma, anche gli altri.

I: Secondo te, quali sono gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: Beh, come insegnante mi viene da dire che, innanzitutto, dobbiamo noi mandare questo messaggio positivo, e che la diversità, appunto, è un modo per conoscere, non sui libri di testo, ma vivendo insieme, è il modo migliore per conoscere le altre persone, le altre culture. Anche perché loro, alla fine, danno giudizi positivi e negativi sulla loro storia, ma anche sulla nostra, come è giusto, come noi; anche loro hanno dei pregiudizi e forse proprio la conoscenza è stare insieme, proprio l'occasione è lo stare insieme e non tanto studiarlo insieme, avendo questi momenti di incontro. Sono importantissimi perché sono i momenti in cui c'è lo scambio tra persone, eh, e questo, secondo me, è la cosa più importante. Essere accoglienti, noi dobbiamo trasmettere un messaggio positivo. Ma io non vivo più la differenza stranieri o non stranieri, perché non ci sono i bambini di serie A, B, C, perché li abbiamo nel contesto classe, ci sono tutte queste...e, quindi, tutti devono essere accettati per quel che sono come persona. Alla fine il messaggio: lui è una persona. Ecco, e non c'è differenza tra io persona, tu persona e gli altri; questo devono, questo è deve esserci, il rispetto, queste sono le cose che noi diciamo.

I: Di conseguenza per questi obiettivi quali sono le cose concrete, secondo te, le attività concrete che funzionano?

M: Eee (molto seria e tono basso), eehh, adesso, non so se ti rispondo correttamente, comunque, se un gruppo di docenti è un buon gruppo, anche il passaggio, adesso mi viene in mente, soprattutto, nel passaggio alle medie, ecco, se c'è un buon passaggio e i professori sono altrettanto attenti, perché, in fondo, noi nella scuola primaria, sarà perché il nostro dirigente, siamo molto attenti; se c'è questo, perché lo scoglio è che dopo 5 anni si trovano ad affrontare un'altra scuola che richiede molto di più anche nozionistica, con contenuti che vengono sempre più ampliati; ecco, da parte della scuola, eeh, secondaria deve esserci più elasticità e più rapporto con il genitore, perché alcuni di loro si perdono poi, perché non c'è più l'integrazione che c'era alla scuola primaria. Perché le famiglie per 5 anni sono in un contesto con certe persone, si trovano al passaggio che poi, magari, ci sono quattro, cinque, non sono più lo stesso gruppo classe; quindi altre relazioni, altre persone da conoscere, ricominci nuovamente, non è facile anche per il genitore. E se tu non hai un team di professori che continua il tuo percorso e ti sostiene i genitori, anche nei fallimenti dei ragazzi come diciamo noi, ad un nostro alunno mmm: "signora, ha bisogno di un aiuto"; se anche, anche gli altri devono proprio

dirglielo perché, altrimenti, loro non riescono ad intuire, o i figli non dicono: "sono in difficoltà". È un passaggio, dai 10 agli 11 anni, al primo anno che è veramente difficoltoso. La paura di un nuovo ambiente e le aspettative, perché anche i bambini hanno aspettative su se stessi, di conseguenza, se non si sta attenti, si perde un po' perché ho degli alunni che poi si formano dei nuclei, veramente dei nuclei di amici che non sono come prima, che erano tutti insieme. Incominciano ad essere più selettivi, e fa parte anche della loro età, ma, a volte, non è sempre corretto questo. Serve proprio il supporto di una persona adulta che, secondo me, indirizzi anche in questi momenti ehm, perché non sempre le famiglie e le straniere hanno questa idea; forse loro rendono anche più indipendenti prima di noi i ragazzini, ma il passaggio per i ragazzini è difficoltoso, e se manca questo...

I: E, quindi, tornando alle attività concrete?

M: Eh, dovrebbero un po' proseguire, e cioè, se io le considero positive queste attività e, quindi, anche alla scuola secondaria sono positive, tutto va bene; questi momenti di incontro, adesso, si stanno comunque, ci sono delle sezioni buonissime, io sono andata anche al coro d'istituto dove i bambini di colore, i bambini di altre... al concerto, chi suona. Per me è stato anche quello un messaggio: "siamo diversi, siamo in tanti" ecco, per me è una cosa bella, c'era un po' di tutto, ci sono tutti...quindi lo vivi bene.

I: Che cosa serve ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale?

M: Non pensare che gli alunni stranieri non ti permettono di attuare le lezioni, cioè (ride), ma questo credo che nel nostro istituto, proprio perché abbiamo avuto una bravissima dirigente, questo, tutti noi abbiamo modo di approcciarsi positivo; sì, se c'è reticenza da parte della famiglia è difficoltoso, ma mi sembra che in questi anni non ci sono dei...pensando a quello che mi hai detto all'inizio forse c'era un bambino, ormai ragazzino, che ha avuto delle difficoltà, ma la mamma non ha interagito, forse non aveva proprio fiducia...è stata una storia un po' tosta, mh.

I: Ma aveva delle difficoltà?

M: Solo comportamentali, non cognitive, solo comportamentali. Era un bambino violento e, quindi, non è sempre facile. Ecco sì, quello è stato mmm...

I: E non si è riuscito a risolvere insomma la situazione?

M: Pss, non in maniera così fluida come per altre situazioni. Poi, nella realtà nostra, essendo anche a confine fra Stra e provincia di Venezia, quindi, abbiamo sempre avuto parecchie storie, anche importanti, cioè anche le Bettini, prima c'erano le suore, affidatarie di alcuni alunni, eee, insomma, siamo cresciute anche noi nell'arco del tempo, con problematiche abbiamo dovuto affrontare anche così, col buon senso...perché non sempre è stato garantito; perché i mediatori, i facilitatori adesso ne abbiamo pochi, ci sono, pochissime sono le ore, eee loro invece sono in...ecco, questa è una cosa che manca per i genitori, avere un mediatore è importantissimo, perché parla nella loro lingua, se hanno dei disagi che, magari, non riescono ad esprimere e noi a capire perché non tutti i termini che utilizzano, appunto; ecco, questo è importante, dovrebbe essere una figura importante, soprattutto importante quando fanno il passaggio, che li richiedono proprio, sai, è a scuola...dalla scuola primaria alla scuola secondaria, esatto. Sì, la figura per me del mediatore, eh mediatore esatto, e deve essere una persona preparata perché anche con il mediatore abbiamo avuto, in tutto quest'anno, delle volte in cui non riuscivano a raggiungere né telefonicamente, sì; quando hai queste situazioni, insomma, a volte, fai più fatica. Arrivi ad un obiettivo più tardi. Invece di accelerare i tempi, di essere eh, arrivi più tardi: quello è tempo che veramente non recuperi, cioè recuperi dopo, ma tanto, sia da parte nostra che da parte dei genitori degli alunni, credo siano delle difficoltà.

I: Ti chiedo che cosa pensi dei recenti fatti di cronaca, in particolare, degli sbarchi che sono ricominciati tragicamente, della situazione al Brennero, della rotta balcanica?

M: Allora (e sospira), non io personalmente, ma mio figlio ha lavorato, lavora in croce rossa, è un volontario della croce rossa, quindi, anche se non do la mia disponibilità, però c'è ugualmente, quindi..

L'approccio è sempre di fiducia nell'altra persona, poi non immagino la sofferenza...essere obiettivi che alcune persone potrebbero aver bisogno, appunto, di un lavoro, questo crea forse un disagio...cioè, adesso è la mia esperienza; ho la mamma di 77 anni e, ad esempio, c'è il signore fuori dal supermercato, ma che è diventato un amico, è un ragazzo di colore, addirittura si è accorto quando la mamma stava all'ospedale, e ecco (ride), per dirti, continuava a dirmi...

Sai, dipende sempre dalle persone e poi ci sono storie di altre persone che, magari, hanno avuto delle esperienze non positive, e, quindi, hai un pregiudizio. Dovrebbero essere sì, forse più, non so...non lasciarli perché son veramente dei ghetti dove si trovano, vero? le strutture...dovrebbe esserci...; se noi pretendiamo un rigore nel sapere chi arriva in Italia, però dovremmo dare anche a loro la possibilità di veramente...non trovarsi in queste situazioni...a me, personalmente, fa una tristezza incredibile, poi, appunto mio figlio, lavorando in croce rossa, porta di quelle esperienze, testimonianze...insomma, soprattutto quando vede i bambini, dai, eh, è fortissimo...cioè adesso, i bambini, donne incinta, bambini...fa male, cioè son vite. Eh, son persone, son persone; se ci trovassimo noi nei loro panni a dover scappare da situazione...no, comunque fa male. È la parte negativa dell'uomo.

I: Io avrei finito; tu pensi che ci sia qualcosa che non ti ho chiesto, che avresti piacere emergesse in una ricerca che si occupa di intercultura nella scuola primaria oggi?

M: Eh, speta, ripetimi...alcune figure...

Ehm beh che adesso, quando si parla di sbarchi, scusami, se ci fossero veramente io dico mediatori, perché non so che altri termini, che però riuscisse anche a raccontare le loro esperienze; devono esserci delle figure di riferimento, che mettono le persone in situazioni di dire: "siamo così, questa è la nostra storia, questa è la tua, non c'è niente"...questi pregiudizi che noi abbiamo in prima elementare, ti dico la verità, quando sappiamo che ci sono degli alunni stranieri, il primo anno è, per i nostri, lo stesso, non c'è nessuna differenza, però devi conoscere, dobbiamo conoscerci tutti, quindi siamo tutti molto attenti e rispettosi dell'uno e dell'altro, e anche i genitori; ecco, un po' dovrebbe essere anche quando c'è lo sbarco. Si pongono le basi per costruire...ecco, questo manca. Poi, non saprei trovarti la strategia adatta...questa; in una ricerca devono esserci le persone, più mediatori, più persone che ti mettono in contatto e che spiegano sia la nostra cultura e a noi la loro, proprio il loro vissuto, ma non tanto vissuto; vissuto come proprio conoscenza, perché tantissime persone son convinte che non san nulla. Anche io non conosco nulla di alcuni loro riti, di alcune loro...che, invece, sono molto più vicini di quel che si pensa. Eh, questo eh...

I: Un esempio?

M: (Silenzio) veramente io trovo più difficoltà con loro che con tutti gli altri. Questo, ma non soltanto adesso, stiamo parlando sempre dei profughi...io ho trovato sofferenza anche sui bambini cinesi, perché i bambini cinesi, tra il loro approccio, tra che fisicamente si vedono diversi, quindi incominciano ad apprezzare bambine, ma anche i maschi, ma che so più piccolini, ma non è vero perché ne ho visti anche di altri, hanno un approccio diverso rispetto, adesso mi vien sempre da pensare, ai bambini musulmani, ma anche ai bambini che vengono dall'est Europa, anche loro hanno delle grosse difficoltà, sebbene che sono bianchi rispetto ai bambini, al bambino nigeriano. Ma la questione del colore della pelle credo che sia superata completamente, almeno così è la mia sensazione. Anzi, sono i bambini che però bisogna stare attenti, perché in prima elementare, se non sono, se non hanno già fatto il percorso alla scuola materna, e te li trovi: il fatto che sono in una classe e quasi tutti son bianchi, per loro è un po' un problema. Anche il primo disegno che tu appendi e che loro si colorano, e, magari, eh sì, non mettono i capelli ricci, eh sì, sì, sì.

I: E quindi?

M: E quindi, dipingi le mani di rossi, tutti abbiamo le mani uguali...cioè son strategie del momento, eh; se tu timbri con le mani...eh basta, siamo tutti uguali. Ecco la bambina che abbiamo noi di colore, è stato bellissimo quando siamo andati al MUSE a Trento, quando parlavano, appunto, dell'uomo primitivo. "Eh, tutti noi in Africa", "allora tutti siamo africani...sì", "che bello". Ecco, questo...siamo arrivati in quarta, ma è stata una, è una conquista, anche se lei non l'aveva vissuta male, perché aveva fatto la scuola materna, quindi. Ma, una cosa che tutti han sentito, provato, un elogio...eh. Queste sono le soddisfazioni che forse noi adulti viviamo...ma, anche loro. Quindi adulti che devono mediare.

I: Ok. Grazie infinite.

Intervista 33-47-E

I: Qual è il percorso che l'ha portata a diventare insegnante?

M: Allora, eee è un percorso che credo di avere portato con me fin dalla nascita, perché ho sempre detto "voglio diventare una maestra nella mia vita, punto" e quindi, ho cercato di fare di tutto per poterlo diventare...eee...dopo la terza media, ovviamente ho fatto l'iscrizione alla, all'istituto magistrale eee ho fatto l'anno integrativo, mi ero iscritta all'università, poi mi si era un po' presentata l'occasione, l'opportunità di poter insegnare religione, in seguito alla revisione dei programmi del, nell'87, dei programmi precedenti, e la possibilità di far entrare i laici nella scuola elementare, cosa che prima era affidata ai sacerdoti...quindi, mi sono iscritta all'istituto di scienze religiose, ho fatto tutto il percorso e, contemporaneamente all'iscrizione, mi hanno chiamata, perché, appunto, c'era la necessità di insegnati a insegnare appunto religione cattolica. Quindi, in qualche modo il mio desiderio si era avverato, però non del tutto perché ovviamente insegni una materia sola, hai un sacco di classi, sai di tutto e di nessuno e quindi volevo, cioè desideravo proprio eee insegnare in una classe. Quindi ho fatto il concorso, l'ho superato, ho fatto un percorso anche prima, alla materna di tre anni, tre anni alla materna, capendo che però (ridendo) non era la mia strada, nel senso che io mi trovo bene, sto bene alla primaria. Eeee sono entrata, appunto, di ruolo alla, alle elementari e non cambierei questo lavoro con nessun altro al mondo.

I: Venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Allora, insegnando...nell'esperienza dell'insegnamento della religione sì, perché io ho cominciato nell'89, all'inizio non tantissimi, però poi hanno cominciato, giustamente, con tutti gli spostamenti (ride), apertura di...sì, insomma la situazione della globalizzazione e tutto quel che conosciamo, eemmm sì, sempre avuti, anche alla materna, sì. Soprattutto, allora, ho avuto eee alla materna, soprattutto, allora...albanesi, marocchini, eee mmm cinesi, anche cinesi, filippini eee...basta, più o meno...mentre adesso, attualmente, con beh...rumeno, moldavi negli ultimi anni eee, in questa classe, su 19 bambini quasi 10, no 10 sono di origine straniere, quindi...moldavi, rumeni, una marocchina, una equadoregna, una che è nata in Armenia però è stata adottata qua e una nigeriana...infatti ho scelto di fare questi approfondimenti, di aderire, insomma, a questo progetto, a questo percorso proprio per quello.

I: Secondo te, la presenza o meno di questi bambini stranieri cambia in qualche modo il lavoro dell'insegnante?

M: Allora cambia dal punto di vista eh organizzativo, didattico, tecnico, materiale, nel senso, il materiale, magari, da poter fornire, cambia il livello proprio di organizzazione, ma non cambia, certo, né come metodologia né come motivazione, né come entusiasmo, da quel punto di vista là...dal punto di vista organizzativo non so se devo facilitare una scheda, se devo spiegarla meglio, se devo integrarla, sicuramente sì...un po' più di tempo da dedicare sicuramente sì...poi c'è una differenza tra i bambini stranieri di genitori stranieri, ma nati in Italia che quindi hanno una certa familiarità con la lingua italiana, e bambini che, invece, magari, sono nati lì e continuano magari a mantenere fisse le loro tradizioni, com'è giusto che sia, che però han ripercussione poi nel lavoro perché, magari, hanno più difficoltà con la lingua italiana, quello sì.

I: Tre parole positive e tre parole negative per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale.

M: (Pausa di silenzio)...beh, positive: l'accoglienza... e la eee mmm e la disponibilità anche reciproca, nel senso che, è importante sì da parte nostra, ma è importante avere anche delle famiglie ,insomma, un po' ricettive, che non sempre si ha; ho avuto mmm un'esperienza con un bambino rumeno, ehm albanese, in particolare, che erano proprio scettici e freddissimi all'inizio, poi, invece, pian pianino, si sono sciolti sia i genitori, quindi sia la famiglia, sia il bambino stesso...quindi, di conseguenza, come sempre. Eee mmm, sicuramente un'apertura, una ricchezza di, di risorse, questo sì.

Negativi? Eee, la difficoltà, a volte, di, di farsi, della comunicazione...ciò, la comunicazione è difficile, a volte, perché non è sempre così scontato, così facile farsi capire o comunque, a volte si danno per scontate alcuni determinati atteggiamenti, alcune determinate parole, alcuni determinati luoghi comuni che, invece, nell'altra cultura non hanno...quindi, questo soprattutto, la difficoltà nel, nel comunicare, nel farsi capire, negli intenti...ecco, questo. Altre parole negative no, sinceramente no.

I: Ok, d'accordo.

M: ...Sai cosa? Noto nell'esperienza adesso soprattutto del tempo normale, perché quando ero nel tempo pieno ne avevo meno, nel tempo normale, ovviamente ce ne sono di più, eemmm la difficoltà di sentirsi loro parte del gruppo e quindi la difficoltà a vederli alle riunioni, a parlare proprio con sti genitori, ad averli ai colloqui...quella soprattutto...che poi capisco, perché da parte nostra non c'è nessuna difficoltà, anzi...

I: Se dovessi pensare alla tua carriera di insegnante ti vengono in mente attività o progetti che sono particolarmente riusciti, sempre relativi alla tematica interculturale?

M: Beh, sicuramente, eee, direttamente e indirettamente, perché io li ho vissuti con una scuola, insegnando in una prima, in una scuola piccola, quindi eravamo pochi, addirittura mancavano classi, eravamo 60 in tutta la scuola. Esperienze di teatro e quindi le recite, le recite scolastiche, quelle sicuramente sì perché ti aprono, perché ehm...

I: Un esempio di recita?

M: La recita per Natale, avevamo fatto due recite, una eee sulla, cioè su una bottiglia di plastica che mangia una legna e quindi, poi, tutto il discorso sull'ambiente, che dovevano recitare, danzare questi bambini; e quella precedente dei postini, non mi ricordo...comunque, ecco, l'esperienza del teatro sicuramente sì.

I: Perché, secondo te, l'esperienza del teatro?

M:...Perché, secondo me, loro non hanno solo il canale eee, siccome nel teatro ci sono tantissimi linguaggi, no?, non solo quello eee verbale, c'è anche tutto il discorso del non verbale, in cui loro, magari, si possono esprimere assolutamente di più...chi sa, ad esempio, danzare, c'è una bambina, qua, nigeriana che è bravissima a suonare la batteria, magari...quindi, magari si può, secondo me, integrare, al di là del compito, del progetto o specifico, che so, di lingua, eccetera, la lettura, ste cose qua...dove loro si possono esprimere, possono mmm essere valorizzati per questo e, poi, possono trovare forme di integrazione all'interno della classe in seguito a una maggiore autostima che, magari, è stata data dall'insegnante, insomma...e dall'esperienza stessa e da un riconoscimento pubblico degli altri compagni...

I: Dicevi...esperienze dirette, indirette?

M: Perché ho visto, anche in questa scuola, altre insegnanti non, non fatto da me il teatro, ma fatto da un'altra insegnante che ho visto ess, si è risultata una cosa molto positiva, proprio con bambini stranieri o con difficoltà linguistiche, che magari, rappresentando l'autunno, c'era chi danzava, chi faceva l'albero, chi...ecco, che magari, sì, poteva esprimersi...

I: Ci sono state delle situazioni in cui nonostante tutto, nonostante gli sforzi, nonostante l'impegno non è andata bene?

M: Eee, allora...sinceramente, ma non sai, non per vantarmi, ti giuro, no, no, però vedo la difficoltà della comunicazione; quando manca da parte della famiglia o l'incapacità di capire o la voglia di non capire le cose che vengono dette o di non comunicarle, allora sì, c'è una ehm effettiva, nei fatti, difficoltà.

I: Come si distingue se non hanno voglia o se è un'effettiva difficoltà?

M: Lì un po'...c'è il bambino tutto, cioè non tutto, tutti i bambini, non solo gli stranieri, secondo me, devono percepire che loro sono accettati, accolti e voluti bene eee per quello che sono, non perché sono stranieri o perché...semplicemente perché son bambini. Nel momento in cui c'è questa percezione da parte del bambino, secondo me, anche un po' la famiglia lo sente, perché vede il bambino che viene a scuola volentieri, vede il bambino accettato, vede il bambino integrato, ecco...eee mmm si fa fatica a distinguere sta cosa qui se si fa fatica ad accettare il bambino, prima di tutto, secondo me...e, insomma, se ne vedono un po' di tutti i colori, insomma...

I: Ti viene in mente un esempio concreto?

M: Siii, bambini che, appunto, perché sono stranieri, perché sono in difficoltà, vengono, magari, sì, trattati non proprio benissimo. È chiaro che poi lui si percepisce come un eee errore, un, un problema, non errore, scusa, ho sbagliato io, cioè come un problema sia per il papà, soprattutto per la maestra e dopo è chiaro che la famiglia di conseguenza...secondo me, va proprio in parallelo la cosa...sì. Non posso il cognome proprio no, però l'esempio qua, di una bambina che mmm, cioè percepisce perfettamente la maestra che le vuole bene e che chiede a lei il meglio di sé e lo dà e la mamma, di conseguenza, si comporta così come la maestra e non come altre, che, magari, percepisce che...che questa bambina è un problema per l'adulto, in primis...cioè tutto parte da noi, eh, lo gestisci tu, sei tu l'adulto. E, secondo me, il bambino, poi, per com'è, per come viene a scuola, per eh, porta a casa determinati messaggi, anche senza spiegarli a voce, e la famiglia lo percepisce. È, secondo me, cioè ne ho abbastanza nell'esperienza eee, sì.

I: Quali pensi siano le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M: (Breve pausa di silenzio) mh, beh la lingua sicuramente...poi, sai, i bambini...è sempre a livello adulto il problema, perché i bambini poi loro sì, si adorano e si amano proprio perché son bambini; io vedo, almeno...la mia classe, insomma, non c'è...c'è, c'è stata mmm, certe volte, "sei scura, tu sei nera", però, sta sempre, poi, a noi adulti mediare, far capire ai bambini, far dei lavori, non necessariamente tre mila storie, tre mila progetti, solo prenderli un attimo, coinvolgerli nel gioco, eccetera; quindi, poi loro...c'è sta bambina che...ti porto proprio l'esempio sempre suo, perché (ride) è eclatante la cosa, nel senso che proprio si spiega da sola; ehm, ha sempre giocato con i maschi fino all'anno scorso...quest'anno, un po' perché sta crescendo, un po' perché ha voglia anche lei di integrarsi con le bambine, e ha preso di mira, nel senso buono, una bambina carina, biondina, tutta carina, eccetera che vorrebbe farla diventare sua amica; allora ci stiamo un po' giocando, un po' scherzando, poi, noi in classe su questa cosa qua, però stiamo dando alla bambina biondina la responsabilità di accoglierla il più possibile questa bimba nigeriana, e, eee sta portando i suoi frutti, nel senso che lei si sente accolta, la bambina un po' si sforza, un po' lo fa, sì, di sua spontanea volontà. Abbiamo fatto un testo su, su la descrizione di noi stessi e dei nostri amici e l'ha messa tra i suoi migliori amici, questa bimba...quindi, reciprocamente. Poi l'ho letto a voce alta, allora si son sentiti "lei è importante perché la considera, lei è importante perché viene considerata"...e, quindi, è un po' il eee...questo gioco, secondo me, è un po' che, che deve gestire l'insegnante, perché non sono in grado, loro...fanno presto...anche prima, abbiamo fatto le prove con i bambini di quinta..."quella negra"- che non è la mia bambina, l'altra sua compagna- "mi ha tirato la treccia". Sì, cioè...quindi un'educazione...

I: Quindi che si fa in questi casi?

M: Si fa che dici eemm "negra non si dice a nessuno, cerchiamo di parlarne un attimo e vediamo che non sia proprio la fine del mondo se uno ti tira la treccia", insomma...un po', come si dice, da una punta, un po' l'asino, com'è lì, boh...nel senso un po' un compromesso perché se ti metti a difendere solo uno sembra che patteggi per un altro eee un po'...sì, che il mediatore chiaramente è l'adulto. Loro, non puoi dare in mano a loro "sì, giocate insieme, gestite la cosa e diventate amici"...no, cioè...ma senza grandi lavori sotto, semplicemente con un po' di...accortezza, un po' di sensibilità da parte dell'adulto...per me, è fondamentale.

I: Se consideriamo le famiglie straniere, quali sono le maggiori difficoltà che hanno nel seguire il loro bambino/a a scuola?

M: Eh quella...cioè la difficoltà...allora...chi è nato, o comunque sono quasi tutti, questi, bambini nati in Italia con genitori nati all'estero, quindi la fatica di seguirli nei compiti, vedo, perché me lo dicono, è proprio quello di conoscere le regole della lingua italiana, della grammatica e fargliele applicare al bambino o alla bambina, e insegnargliele giuste; loro magari hanno la loro

impostazione grammaticale, la loro cosa linguistica. Io vedo la difficoltà, quella soprattutto...linguistica principalmente...è vero che poi la lingua è il veicolo che ti permette poi di fare tutte le altre cose.

I: Oltre a questi aspetti linguistici, ci sono altri aspetti di difficoltà?

M: Sempre di sentirsi un po' il non accettato oppure la non accettata della classe, cosa che non è così, nel momento in cui, poi, ci sono i colloqui per i genitori...vedono che, quello che dicevo prima...dopo tutto ritorna eee, la difficoltà linguistica sicuramente e, poi, la difficoltà di sentirsi (breve silenzio) inferiori, diversi dagli altri, e, quindi, cioè...la serie sono io, entrato in Italia, scusate...a volte. Altre volte, invece, sono qua, faccio parte della comunità eee dovete rispettarli.

I: E sono comportamenti o sensazioni che caratterizzano i genitori stranieri?

M: Non tutti, però alcuni sì. Oddio, c'è sia, "scusate se esisto", ma anche la strafottenza di dire "chi se ne importa", "chi se tu"...maestra tanto non importa di parlare l'italiano. A me, interessa, magari, sì saper vivere altre cose e quindi non ti faccio i compiti, e anche lì...con la pazienza perché l'anno scorso mi sono anche un po' scontrata con una mamma, poi, però, ho capito che forse era meglio un attimo tranquille, pian pianino, poi, ti vengono dietro...non sempre, ma, insomma...va beh.

I: Perché questa mamma non aveva intenzione di far fare i compiti?

M: Siii, non era così importante per lei (ride)..."ma sì, non importa" mi diceva. E grazie! Sì che importa, se no, se non impara la lingua italiana non...cioè, capito siete moldavi, ma eee...se siete qua, dovete imparare le cose che sono...

I: E, invece, non ci tenevano?

M: Non più di tanto...non in particolare...però dopo...abbiamo parlato al bambino...ci siamo un po' ammorbidenti tutti e, quindi. Poi, sai, dopo i bambini sono quel che sono, stranieri o no; per esempio, questa bambina nigeriana è sveglissima, quindi lei è veloce negli apprendimenti, la difficoltà delle doppie, di sci, sce, quelle là...ovvio, in italiano. Però, per dirti, la logica in matematica ce l'ha; l'altro bambino, invece, tante, tante altre sue difficoltà oltre che i suoi che non gli fanno fare i compiti...

Quindi, che siano stranieri o no, evidenziano più o meno le stesse difficoltà che hanno gli altri, cioè se uno è sveglio, è sveglio, sia che sia italiano sia che sia straniero, e se ha voglia di fare, fa...hanno comunque un po' la loro impostazione, la loro cultura, com'è giusto che sia, per carità, però...si cerca il più possibile di...integrarli, anche perché se no, per gli altri dicono: "eh, allora...tu puoi fare quello che vuoi e io no?".

I: Le reali difficoltà di un insegnante che si trova bambini stranieri in classe?

M: Proprio preparare, costruire un po' il materiale...quello soprattutto e dare delle indicazioni precise anche a casa, sperando che vengano seguite...cioè, io, a questa mamma ho detto: "signora, vada al supermercato, prende il libricino 'le mie prime mille parole', e, per piacere, almeno le cose basi, me le deve sapere in italiano".

L'ha fatto...è stato fatto, insomma, non tantissimo l'anno scorso; poi, però, quando si è instaurato questo rapporto anche con la bambina, un po' di capire che io ci tengo, ecco...già l'anno scorso, ma quest'anno, cioè "se leggi qui, maestra, lo so che non mi sto, che non mi comporto bene, io voglio essere brava, ma non so come si fa, mi aiuti?" (ridendo, la maestra) e c'è poi il suo nome, nel senso che lei si rende conto, però vorrebbe chiedere a noi...è perché me ne scrive una al giorno, ci gioca anche un po' eh, perché dopo è ruffianona, però...

I: Scrive molto bene, però.

M: No, no, io ho scritto lì (ride)...io ho tradotto il suo pensiero...ehm, boh, l'altro giorno che l'ho valorizzata, ho detto: "vedete, è bravissima la bambina che si rende conto che non è brava, quindi dobbiamo aiutarla anche noi"; allora, la bambina biondina si è sentita, come dire, eh! Io ho già un aiuto...sono brava, cioè è tutto un giro, poi, no? di apprezzamenti, di... no, niente, si vede che l'ha buttato.

I: E, quindi, tornando alle difficoltà, preparare il materiale?

M: Sì, preparare materiale, avere materiale. Più che preparare, avere del materiale...ce ne sono in giro, eh, andare sui siti...

I: Ad esempio, che tipo di materiale viene proposto?

M: Magari delle letture facilitate, cioè devo andarmene in cerca ogni volta io, prenderglieli dalla prima, anziché dalla seconda, a volte; a volte anche no perché, poi, loro percepiscono la diversità del materiale che io do a loro e, quindi, tante volte, ehm non lo accettano questa cosa qui; quindi dicono: "quello lo dai agli altri"- non lo dicono- però lo percepisco io, ecco, "quello lo dai agli altri, quello lo dai a tutti, quello che faccio, faccio", e quindi...ad un certo punto...poi dipende anche da tipo di difficoltà. Insomma, se uno proprio, in seconda, non legge, non scrive eee allora, chiaramente, il materiale deve essere...giochi, sillabari,

alfabetieri...anche mmm così, cioè, quelli del computer, software...ecco, quelli in teoria, che però io non uso, ad essere sincera. Perché non sono io, più di tanto capace, preferisco preparare e scrivere una scheda...c'è anche la LIM, sì, sì, sì. Che tra l'altro, sono anche bimbi molto svegli da quel punto di vista lì perché, magari, passano molte ore a casa col tablet, eh! E, quindi, da quel punto di vista lì, non hanno...bisognerebbe dare del materiale di questo tipo a casa, tipo compito col tablet, ecco, questo...poi, magari, saranno passi della tecnologia futura.

I: In classe, qual è la situazione per quanto riguarda l'interculturale?

M: In che senso?

I: Ad esempio, com'è il clima?

M: Assolutamente...nella mia classe assolutamente mmm buono, vero, sì, sì, sì. In giro, mmm, ma non sempre per dire "la mia classe", no! si ha creato un po' per ste piccole cose qua, queste piccole accortezze, queste piccole valorizzazioni, secondo me, si è creato un clima di accettazione reciproca; poi c'è la bambina, bravissima straniera, che non sembra neanche straniera, per dire...c'è la bambina moldava che ha tante difficoltà perché ha una mamma che lavora sempre, che non le sta tanto dietro, nel senso fis, che non c'è fisicamente, non che non le stia dietro, anzi è una bambina, non che sia trascurata...avendo la mamma che lavora tanto, e lei avrebbe bisogno di avere la mamma che la segue, ecco...eee mmm, (silenzio), però come volersi bene tra di loro. Abbiamo una bimba con l'handicap, in carrozzina ed è marocchina, ed è adorata da tutti, perché è anche un modo suo di porsi simpatico, e, quindi...basta...poi, un altro bambino rumeno, che sempre lui è nato in Italia, ma da genitori stranieri, che è bravissimo, ma proprio tanto bravo, quindi...

I: Quindi, in generale, un buon clima.

M: Qua, sì. In altre classi, tipo: "la negra mi ha tirato la coda", no, no! Perché, secondo me, lo dico e lo ribadisco, ma non per portare avanti me stessa, proprio perché, per riconoscere il valore di noi adulti, di noi insegnanti...di un lavoro fatto...ma certo, ma certo. Lo devi fare per gli italiani, tanto per gli stranieri, a maggior ragione, se son stranieri che soffrono di questo loro...

I: Perché non viene fatto?

M: Ehm, per una...perché non c'è la voglia di mettersi in gioco, perché non c'è la voglia di far fatica, perché costa fatica, devi perdere un po' di tempo, devi lavorare sul vedere e avere una certa sensibilità nel vedere certi meccanismi che si creano. Se tu chiudi gli occhi e vai avanti e dici che il problema è del bambino, che si arrangi con la famiglia, è chiaro che di strada non ne fai. Ma non, ripeto, e lo ripeto non perché mi stai intervistando, lo ripeto perché, non per dire...probabilmente, creando questi piccoli mattoncini, poi si crea il terreno fertile su cui lavorare; quando non lo crei, per insensibilità, per pigrizia, perché non vuoi vedere, non ti interessa, perché non sai come fare, perché non hai questa predisposizione, però poi i risultati...eh sì, sì.

I: Quali potrebbero essere degli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: (Breve silenzio)...mh, eh l'integrazione...poi ci riempiamo la bocca di tante belle parole, penso...secondo me, proprio la pratica quotidiana, non è che...cioè, gli obiettivi di stare un po' attenti alle loro esigenze...di, di volergli bene così, e poi, da là costruisci, perché se non hai questo...cioè, secondo me, proprio il bene che tu gli vuoi come bambino, che loro percepiscono, e da lì parti, al di là del teatro, al di là del progetto, al di là della scheda, al di là della canzone o al di là della storia, secondo me. Per me è fondamentale quello, e l'adulto è fondamentale in questo, proprio perché capisce, media, ehm, agisce, fa agire, interagire e poi nasce il clima da cui, poi, puoi fare tutto quello che vuoi.

I: Mi sembra molto interessante questo aspetto che prima si tratta di costruire la relazione, sia con l'adulto che poi con i pari...

M: Oh, assolutamente...dall'adulto al bambino, il bambino lo trasmette, in parallelo, senza rendersi conto alla famiglia, la famiglia lo percepisce e poi ti viene dietro, in qualche modo. Se, invece, c'è il blocco, c'è la chiusura perché non hai voglia, ripeto, perché non sei in grado, perché non hai la sensibilità per...eh, non è che...cioè, tu puoi fare tutti i progetti del mondo che vuoi, ma il bambino lo sente, lo sentono gli italiani, tanto più...ma come i bambini con handicap, i bambini con tutte le difficoltà del mondo, pur essendo italiani...

Ma, a volte, basta semplicemente una carezza, un versetto che loro si sentano di far parte dei tuoi pensieri, del tuo volergli bene. Per me è fondamentale.

I: E, quindi, tu dicevi: da lì parti e costruisci. C'è qualcosa, in particolare, che, secondo te, fa parte di questo costruire che arriva dopo?

M: Ecco, io non ho fatto grandi percorsi interculturali in questi due anni, assolutamente. Eee, c'è che loro fanno questo lavoro con la mediatrice linguistica, ma è sempre un lavoro per l'italiano, quindi, un supporto per l'italiano; non ho fatto grandi cose, perché, appunto, per il momento, mi interessava proprio lavorare sul fatto di farli venire a scuola volentieri e farli voler bene a tutti, non

solo, cioè...creare il clima e, magari, più avanti potrò farlo...in terza, quarta abbiamo lavorato molto sulle emozioni, l'anno scorso...adesso stiamo lavorando su noi stessi, la descrizione di noi; abbiamo fatto un gioco eee, giusto la settimana scorsa, adesso non so se ho i quaderni qua, per mostrarveli- speta, vediamo- dove, praticamente ognuno doveva scrivere in un foglietto una cosa bella per cui apprezza- eccolo qua- gli altri. Allora- eccolo qua- e poi, al mio via, tutti davano il biglietto al bambino a cui avevano riferito sto apprezzamento, lo incollavano e poi leggevano solo il pregio, non chi l'aveva scritto. Ecco, quindi, "secondo me sei generoso, sei gentile, sei bravo a correre, sei brava a basket, sei bravo a disegnare, sei molto disponibile, sei bravo a fare i disegni della morte- si perché ogni tanto fa i teschi- sei bravo a disegnare, sei forte a farmi ridere". Dico le cose proprio per partire dalle cose normalissime per valorizzare ognuno, ecco. E gli stranieri non son stati di meno, né nello scrivere, perché una tra l'altro ha scritto- tutto sbagliato in italiano, ma non importa- ha scritto a tutti e un'altra ne ha ricevuti tantissimi, quindi...c'è proprio un bell'equilibrio ehm, cioè, non c'è "tu sei italiano, tu sei straniero", siamo tutti un'unica squadra. E questo non è un lavoro che porto avanti solo io, chiaramente, e loro lo sentono sta roba qua, perché io, l'altra maestra, cioè, tutte le maestre che lavorano in questa classe hanno questa, hanno questo pensiero, cioè" voi, noi siamo una squadra, noi siamo un gruppo"; non esiste, sì chiaro, che se tu ti comporti male la nota arriva a te o la punizione arriva a te, ma siamo, comunque, una squadra e, quindi, la maestra lo può aiutare, ma tutti aiutano il bambino. C'era stato, l'anno scorso, un bambino italianissimo che aveva molte difficoltà ad integrarsi, più dei bambini stranieri; e lì, perché era piccolino, perché tutti lo prendevano, secondo lui, in giro, o perché lui, per difendersi, pizzicava eee dava calci e disturbava col suo corpo, quindi a livello fisico, proprio, quindi, eh...anche lì, tutto un lavoro; quindi l'integrazione non solo per gli stranieri, ma per tutti i bambini, alla fine.

Ecco, progetti specifici, scusa se ti interrompo, percorsi specifici, non so, le danze e tutto...ecco l'anno scorso, sì, avevamo lavorato sulle emozioni e anche sul cibo, perché abbiamo fatto il progetto in parallelo con l'Expo sul cibo, e ogni...poi, all'ultimo giorno di scuola abbiamo fatto qui in mensa un pranzo multietnico, con tutti i genitori di tutta la scuola e, quindi, là avevamo un po' approfondito i cibi delle varie culture, ma non più di tanto...cioè al di là di quello, non chissà che cosa di specifico.

I: Quindi, queste che mi hai appena citato, perché la domanda successiva sarebbe stata "quali sono le cose concrete e quindi le attività che funzionano"; pensi di avere risposto a questa domanda, vuoi aggiungere qualcosa?

M: Guarda, proprio, secondo me, la quotidianità di mmm (breve silenzio)...sicuramente le attività mirate e le canzoni e le danze, i cibi e le culture, che, magari, faremo un po' più avanti, anche perché a livello anche geografico loro abbiano un po' una mappa di, di dove si trovano insomma questi posti, e lo faremo un po' l'anno prossimo...eee però, proprio, la pratica quotidiana, cioè trattarli come tutti gli altri e trattare gli altri come loro, nel senso.

I: Che cosa serve ad un insegnante per fare un buon lavoro interculturale?

M: Mh (ridendo)...tanta voglia di farlo, cioè l'entusiasmo di poterlo fare, la voglia di mettersi in gioco, la voglia di farlo per i bambini, non per se stessi eee non mettersi in mostra, per dire perché, poi, è facile sentirsi un po' "ho fatto questo, ti mostro"...insomma, farlo per i bimbi. Il materiale poi ce n'è tantissimo, se si va a cercare eee, l'entusiasmo, la motivazione, la voglia di fare.

I: Che tipo di materiale si cerca di solito? Oppure, tu di quale materiale hai sentito il bisogno?

M: Libri, bah...libri, so che fa molto l'Erickson, fa molto, cos'è la?, oppure, non so, a livello proprio di, anche a livello religioso, quindi, non so, a livello di...adesso non so, la gregoriana, le edizioni...

I: Sì, sì, però intendo libri che si occupino in modo particolare di...?

M: Progetti d'intercultura, canzoni da tutto il mondo, i cibi, i modi di vestire e lì dopo costruisci, cioè trovare un progetto così bello e pronto magari è difficile, non so, o forse non sono io brava a cercare (ridendo) in internet o non so se esistano eee, oppure vai e clicchi progetti interculturali scuola primaria e vedi, un po', le varie esperienze, poi ti costruisci il tuo; se hai voglia, se hai tempo, se non...se hai l'entusiasmo di farlo.

I: Ti faccio una domanda che riguarda i recenti fatti di cronaca, quindi ti parlo del Brennero, della rotta balcanica, ma anche degli sbarchi che sono ricominciati; la tua opinione?

M: La mia opinione è accogliamoli pure tutti, a me non dà nessun fastidio, anzi; l'importante è avere le strutture per accoglierli e avere le persone che possono occuparsi; cioè io posso benissimo capire chi se ne va dai loro paesi, perché, voglio dire, lo farei anch'io eee, però, trovarmi di fronte un paese che ehm non è equipaggiato per farlo...ma questo è da...

Mi ricordo quando preparavamo il concorso nel 2000 e prima ancora, tutti i temi interculturali, ancora nel '91 che c'era ancora il concorso '91...che si parlava, appunto, del tema multiculturale, interculturale eee quindi, è da mo' che se ne parla, e sempre si diceva che tra noi colleghe, così anche nel fatto di parlare d'attualità, era, appunto, questo, cioè come fai chiudere le porte in faccia ad uno che ne ha bisogno? Il problema è sapere dove metterli, saperli cosa potergli offrire, e preparare delle strutture non solo di accoglienza, ma anche di integrazione nella società, se no...cioè a livello di governo, a livello di finanziamenti, a livello di, ehh, dovrebbero accorgersi un po' di questa cosa, perché comunque non è una cosa che puoi fermare...eee...gestirla, risorse umane ed

economiche; e, anche lì, la voglia sempre di farle ste cose, al di là del poterle fare...mettere in pratica queste, queste possibilità perché, insomma, mettiamoci nei panni di...

Ecco, una cosa che dico sempre loro nelle piccole cose è la famosa regola, che non ho mica inventato io eh, sapete? (ride) "non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te" o viceversa "fai agli altri", cioè in positivo, "fai agli altri quello che"; e, infatti, dico sempre "bambini, se ognuno facesse sta cosa qua ci sarebbe la pace nel mondo" (ride)...e nel senso che "non fare agli altri quello che non vorresti fosse fatto a te", quindi, se io mi trovassi, quindi un po' creare lo spirito di empatia anche tra loro, cioè mettersi nei panni di...e capire ciò che si, ciò che potrebbe far bene all'altro, ciò che non potrebbe far bene proprio perché lo subirei io, quindi ritorno sempre a quel discorso di creare quei piccoli, quei piccoli mattoncini, quei piccoli semini, un po' di consapevolezza, di rendersi conto, di mettersi nei panni di, di voler bene, di accettare, da dove si può, appunto, poi andare oltre. E, appunto, anche a livello di stati, di governi, a livello di parole...sai, un conto è dirlo tra me e te, un conto è, poi, tutti i vari interessi terribili sotto che ci sono eee, eh!

I: Io avrei finito, però se tu pensi che ci sia qualcosa che non ti ho chiesto e che, invece, è importante in una ricerca che si occupa di intercultura, emerge, ben volentieri.

M: No, a livello proprio pratico, tu allora fai, cioè per mmm, per arrivare al dottorato, fai un progetto di conoscenza della pratica nostra didattica per poi trovare te un progetto che poi noi possiamo utilizzare? O...è proprio una curiosità mia.

I: Allora, si tratta di una ricerc-azione, per cui l'intervista è il primo momento e serve per fare una fotografia della situazione. Perché questo tipo di ricerche, in genere, viene fatta sugli insegnanti in formazione e, quindi, sulle ragazze che stanno studiando e si stanno formando per; e, quindi, fare una ricerca che, invece, chiede agli insegnanti come vivono e qual è la situazione a scuola, ha tutto un altro valore, secondo noi. E, quindi, andare e poi, naturalmente, vedere come progettano e vedere come poi avviene a scuola, in classe la situazione...diciamo, è qualcosa che magari tu, appunto, i libri di intercultura di cui parlavamo prima, tu effettivamente ritrovi dei progetti, ma questa cosa che tu mi dici del...sono attenzioni del quotidiano, ed è questo quello che noi, insomma, saremmo intenzionati a cogliere. Poi, come dicevo alle insegnanti, all'insegnante P, e all'insegnante R, naturalmente poi, il fatto che io partecipi agli incontri di programmazione, o che sia in classe, si tratta appunto di una ricerc-azione, quindi se c'è qualche necessità particolare o qualche aspetto, ben volentieri; come ho anche detto, appunto, "io sono insegnante di primaria, però in questo momento sto facendo il dottorato e, quindi, la parte dell'osservazione, non so se hai mai avuto studentesse universitarie, capita che ci siano queste studentesse che, magari, sono in un angolino e prendono appunti, ecco. Non è questa la volontà dell'osservatore, cioè, io sono insegnante e se hai piacere, senza...altrimenti non è un problema.

M: Una volta, ti dico, non ho mai avuto bambini di sostegno...sono insegnante di religione dall'89, però, sono insegnante di ruolo, qua alle elementari dal 2003, perché prima ero alla materna e neanche lì c'era insegnante di sostegno. Dal 2003 a l'anno scorso non ho mai avuto bambini con l'insegnante di sostegno in classe; quindi, ero io, i miei bambini, al massimo qualche insegnante che mi faceva compresenza, ma anche neanche. Quando ho iniziato in prima, l'anno scorso, che c'era, appunto, la bambina in carrozzina, portatrice di handicap che aveva l'insegnante di sostegno, ho detto: "mamma mia, aiuto...finché parlo, magari, mi guarda" e mi creava un po' di disagio all'inizio, il pensiero; poi, pian piano, nella pratica, è stato un, un integrarsi continuamente, ma anche con le assistenti che mi dicono sempre "non chiamarmi maestra", ma sì, sei maestra anche tu, nel senso: che differenza fa? Mi dà una mano lei...cioè è tutto un lavoro, un interscambio che poi, alla fine, dico: "come?, oggi non c'era"- la bimba- e me ne ero spiazzata...nel senso che ormai è talmente nel mio quotidiano che entrano e escono, le assistenti, le insegnanti di sostegno, si danno il cambio, entrano, aiuta quello, si mette là, si mette con la bimba, si mette con quella che ha bisogno, che ormai, proprio; e anche i bambini sono abituati da tutto sto via via, sì, sì.

I: E, quindi, si tratta di voler cogliere quell'aspetto che i libri non dicono e anche, in buona parte delle ricerche, insomma c'è stato quello che si chiama ricognizione bibliografica, quindi sono andata a studiarli, sono andata a vedermi le ricerche, in questo senso, e c'è proprio un filone di ricerche, insomma, una docente, che è nord americana, che dice "sì, no, bene che ci sono tutte queste ricerche, però effettivamente una delle critiche che si può portare è che è semplice farlo con insegnanti in formazione che ti dicono 'ah, sì, ma no, bisogna fare così'; ma come fai effettivamente a sapere?".

M: Dal tema che ho fatto al concorso alla pratica quotidiana, c'è un abisso (ride), nel senso che lì scrivi, fai, conosci tremila cose, poi, però, ti ripeto, al di là del progetto, al di là del teatro, al di là, te lo ripeto perché proprio ci credo fermamente, è proprio il costruirlo giorno per giorno e far sentire a loro stranieri, come agli altri italiani, che tu gli vuoi bene, che per te quel bambino, quella bambina è la più speciale del mondo e da lì, poi, si costruisce...

Quindi tu insegna? Che bello!

I:Io, in questo momento, sono in congedo per il periodo del dottorato. Sono entrata di ruolo nel 2014 perché ho fatto il concorso quello del 2012...e prima...io sono di ruolo al Decimo. Io ti dirò, ho fatto due mesi perché poi ho cominciato, sapendo di aver vinto il dottorato...e quindi sono entrata e naturalmente, ero alla Volta Barozzo e però, non so se quando rientrerò sarò ancora lì o in un altro dei tre plessi.

M: Potresti chiedere anche un altro istituto?

I: Mi è stato detto che quando rientrerò si vedranno le necessità e poi...

M: Perché volendo potresti venire qua (ride). C'è l'aspetto bello dell'integrazione, ma anche l'aspetto bello dell'uguaglianza, cioè siete stranieri, ma siete come gli altri...ecco, quindi, nel bene, nel male...questo. Cioè diversi, ma uguali, insomma...beh, ci siam capiti.

Intervista 34-60-G

I: Qual è il percorso che l'ha portata a diventare insegnante?

M: (Inizia ridendo) che bella domanda!...il percorso che mi ha portato a diventare un'insegnante!...eh...avrei dovuto avere prima queste domande per poter, poter riflettere, andare molto indietro nel tempo perché parliamo di...(silenzio)...46 anni fa?

I: Il momento in cui ha preso la decisione?

M: Il momento in cui ho preso la decisione, sì...no, per la verità ehm...mi sono iscritta alla scuola, all'istituto magistrale, spinta prevalentemente dai miei genitori, avendo nella mia famiglia insegnanti eee ritenendo che fosse il percorso più idoneo per una donna. Perché, in realtà, io avrei voluto percorrere altre strade, però a 13 anni...a 13 anni del 1970, cioè diciamo che contesti non davano ehm spazio a delle scelte a ragazze così giovani, per cui ci si lasciava un attimino guidare. Ora, forse è un po' cambiato, o meglio, cambiato l'atteggiamento dei genitori verso i figli, li lasciano più liberi.

Quando ho iniziato l'istituto magistrale, come ogni cosa che io faccio, mi butto a capofitto, e ho in realtà questo ricordo e allora, nell'ultimo anno, quarto anno, se non ricordo male, andavamo in una scuola, in una scuola elementare pubblica vicino al mio istituto che, comunque, era statale, non privato, a fare lezioni così di tirocinio. Ora si ha una specie di affiancamento, all'epoca bisognava preparare una lezione; ricordo (ride) le mie compagne di scuola, alcune delle quali sono rimaste ancora amiche nella città in cui sono nata, quando si andava lì ad assistere bisognava, insomma, avvicinarsi a qualche intervento, mi spingevano e (ride) mi buttavano al centro dell'aula (ride)...e lei che...per cui, diciamo, è iniziato tutto così, probabilmente perché ehm, mi sento portata rispetto al prossimo, agli altri, eee tutt'ora credo che guardare negli occhi i bambini ci si accorge che nell'uomo nasce l'uomo. Ehm, la sensazione meravigliosa, unica che credo non ci sia in altri ordini di scuola, per cui sono molto orgogliosa di insegnare nella scuola elementare, un tempo elementare, ora primaria, ma anche terribile...è quella di avere delle persone che credono in quello che tu dici, per cui sentire la responsabilità di trasmettere loro qualcosa, l'impegno nel gestire dinamiche relazionali e comunicative che sono alla base di un approccio di passaggio di conoscenze, perché credo che se non ci sia questo feeling alla base, non si presume di trasmettere nulla...non lo dico io. Per cui, perché sono un'insegnante? perché mi piace stare con i bambini, perché mi sembra di dare loro qualcosa, ma in realtà sono, cioè ricevo più di quello che do, in termini soprattutto di affetto, di legame, e, quindi, è una professione che ho abbracciato con molta naturalezza, senza avere né una folgorazione e né tanto meno un'imposizione...cioè non l'ho sentita una forte imposizione. Che cosa avrei voluto fare? Mah, io avrei voluto fare la giornalista, per cui, comunque, avere contatto con gli altri, magari con un'utenza diversa, e forse un po' girare il mondo; oppure mi sarebbe piaciuto molto dedicarmi alle arti...e sono riuscita un po' nell'uno e nell'altra cosa, perché, in realtà, ho avuto modo, per situazioni familiari, di girare sul territorio nazionale, dalle Alpi alle piramidi, e quindi, avvicinarmi con diverse culture, con problematiche sociali di diverso tipo. Nello stesso tempo, ho potuto esplicitare la mia creatività perché mi sento libera, comunque una professione che mi dà la libertà, seguendo, ovviamente, i canoni dell'indicazioni, delle programmazioni e quant'altro; di poter gestire il mio rapporto con gli altri.

Sono stata...?

I: Va benissimo, esaustiva. Venendo al tema dell'intecultura, ha sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Allora, ho sempre avuto bambini stranieri? Ehm, mi è capitato di avere più che bambini stranieri, bambini problematici, anche bambini stranieri eee non tantissimi, però diciamo bambini con grosse problematiche, sì. Quando ho insegnato il primo anno a Palermo, ero nel quartiere Quillas, quartiere dove abitava Totò Rina, e io ho avuto i figli dei Maranzano, dei Troia, dei De Agostino, cioè avevo proprio la cremê, ehm, mi sono avvicinata con problematiche veramente, veramente forti, per cui, straniero, nel termine proprio stretto della parola, sì, ne ho avuti, non posso...i miei colleghi a Milano, per esempio, negli anni '90 già, dove insegnavo io, mi riferivano che all'epoca avevano il 50% degli alunni stranieri, prevalentemente cinesi, mh. Diciamo che qui, a Palermo, mmm bambini tunisino, qualche marocchino, qui a Padova, sono a Padova da 16 anni, c'è stato un crescendo, di anno in anno diventa sempre più esponenziale questo tipo di alunni che si iscrive nella nostra scuola. Non siamo ancora arrivati al 50%, però siamo sull'ordine dei 10, 15...poi forse dipende dalla zona, dalle zone.

I: Sì, perché ho avuto modo di intervistare insegnanti che hanno presenze, cioè percentuali, presenze molto più alte e abbastanza variabile in base alle zone.

Ha notato un cambiamento, un'evoluzione del lavoro dell'insegnante da quando non c'erano bambini stranieri a quando hanno cominciato ad esserci?

M: Mmmm, allora, ehh... sostanzialmente il lavoro cambia sì e no, perché, come le ho accennato prima, laddove ci sono bambini con problemi, anche di nazionalità italiana, ma provenienti da condizioni sociali deprivate o comunque situazioni familiari molto molto complesse, famiglie allargate, mamme... ricordo un caso... V., non ricordo il cognome, la mamma era una separata, era un'alcolizzata, e la bambina arrivava a scuola tumefatta, negando che la mamma era la causa delle sue tumefazioni o anche... ricordo una volta, è stata l'ultima perché poi ci siamo posti il problema segnaliamo, abbiamo iniziato con molta cautela anche perché temevamo la reazione della mamma nei confronti della bambina, arrivata con un lodo strappato perché le aveva strappato l'orecchino... a quel punto abbiamo preso la decisione e poi abbiamo fatto, l'abbiamo denunciata e poi sono andata via, non so...

Ecco, una bambina che arriva a scuola con questa realtà no, alle spalle; già, voglio dire, di che cosa ha bisogno? Di certo, non di una banalissima lezione sugli egiziani oppure sui romani, oppure di analisi logica o grammaticale; ha bisogno di sentirsi accolta, ha bisogno di sentirsi amata, voluta bene, per cui mi è difficile dire se la presenza di uno straniero può aver comportato un... come dire, o rallentamento o una problematica tesi all'interno della classe. Posso solo dire che laddove ci sono dei problemi, è chiaro che straniero, non straniero, ovviamente bisogna gestire il gruppo, con le dinamiche che questo porta che non sono sempre di tipo positivo. E quello che posso, invece, dire, non so se poi, nel proseguo, qualche altra domanda, è il fatto che, con mio grande rammarico, trovo che molto spesso, questi alunni eh stranieri... stranieri cosa vuol dire? Possono essere nati in Italia da genitori non italiani, quindi di seconda generazione eee che io percepisco avere delle grandi potenzialità, che, invece, naufragano per via del fatto che, soprattutto, le mamme si rifiutano di imparare la lingua italiana. E io, cerco comunque di far capire sempre che è importante non perdere la lingua materna, anche se si impara bene l'italiano, però, ovviamente, questi bambini hanno enormi, enormi, enormi difficoltà ad integrarsi. Quello che fanno, fanno a scuola che non sempre basta; nel mio caso, ne ho 5-6 di bambini stranieri se vogliamo, e di questi, diciamo, che un paio mi danno grossi problemi, ma non perché i bambini mi diano problemi, ma perché il loro, come dire, produrre è limitato alle ore di scuola e basta.

Non solo, a questo si aggiunge che cosa? Il fatto che poi van via all'improvviso; io quest'anno ho avuto un'alunna dello Sri Lanka, che mi ha dato seri problemi, una bambina molto intelligente, la cui mamma si rifiutava di parlare italiano, le avevamo anche trovato un corso di italiano in parrocchia, dove le tenevamo il bambino piccolo al posto di 5 euro, cioè assicurazione, ci aveva promesso, ma poi non ha frequentato. E questo ha comportato veramente un grosso disagio all'interno della classe, perché questa bambina si rendeva conto al mattino di non riuscire ad essere, a padroneggiare alcune abilità, come gli altri; le aveva dentro, ma non riusciva a tirarle fuori. Dal giovedì alla domenica ho saputo che questa bambina si sarebbe trasferita definitivamente a Colombo, nello Sri Lanka se n'è tornata. Quindi, dopo un anno e mezzo di impegno, di fatica, eh... mi è arrivata un'altra bimba, mi è arrivata un'altra bimba e i genitori sono nigeriani, il papà parla pochissimo italiano, la mamma per niente; una bambina intelligente, una bambina capace, arrivata a dicembre. L'altro giorno era triste perché mi ha detto che il papà le ha comunicato che cambieranno di nuovo casa, a dicembre. Andrà a Ponte San Nicolò... allora: percorsi con le docenti di potenziato, percorsi con le colleghe in pensione che fanno volontariato, contatti con le associazioni esterne che seguono, voglio dire, ci si spende al massimo e con risultati scadenti. Al che io penso che sarebbe opportuno, lo dico da tanto tempo, che quando questi bambini vengono inseriti all'interno delle classi devono, quantomeno, avere una ehm, una conoscenza minima della lingua italiana. Nel ciclo scorso ho avuto una bambina araba, il cui papà era qui per un dottorato di ricerca, la mamma con il... mmm... vestita, non mi viene... con il burqa, sì, col mezzo burqa e che ancora incontro, non parla italiana. Questa bambina è stata catapultata in classe, le prime due parole che le ho insegnato e che ha imparato sono: "maestra" e "pipì" per la sopravvivenza; bambina intelligentissima. Allora, qualcuno mi deve spiegare: come è possibile eee integrare questi bambini, quando noi li inseriamo, tipo mmm, cioè proprio così come mmm, non so, mi viene da pensare alle pistole con quelle palline, o alle cerbottane, pallina, sa di carte che vengono catapultate in questa maniera, così crudamente, senza preparazione. Che cosa devono fare? Allora, se questi bambini hanno la capacità di entrare, per loro dono, insomma, nella realtà classe, come lo è stato per questa S., questa bambina araba, ci sono stati degli ottimi progressi, un buon percorso... perché ne era capace lei, fortemente capace; ma per altre situazioni, invece, si generano forme di emarginazione, non volute, ma determinate dal fatto che, per esempio, con questa bimba che è tornata, cioè, si è trasferita nello Sri Lanka, ehm, quando i compagni la invitavano alle loro festuciole, questa bimba non andava. E allora, tutto il nostro lavorare sull'inclusione, sul rispetto, sull'accettazione, poi si perde; è come, come dire, cercare di lavorare sulle sabbie mobili, piantare qualcosa nelle sabbie mobili: non ne veniamo fuori. Capisci? Quindi il discorso è proprio questo. L'inclusione che cosa vuol dire? Vuol dire tanto, vuol dire tutto, vuol dire niente se non si hanno gli strumenti validi perché questo possa attuarsi, soprattutto strumenti non tanto, forse anche per gli insegnanti, va bene tutto, facciamo questo corso di formazione, cerchiamo di respirare più alto, cerchiamo di mm, come dire, di aprirci a nuovi campi, alla ricerca. Ma, in realtà, sono questi bambini che dovrebbero avere con le loro famiglie un percorso, diciamo, quasi obbligato a poter entrare nel nostro tessuto culturale col pieno rispetto che noi abbiamo nei loro confronti, ma con un'idea, quella che, stando in Italia, bisogna imparare l'italiano.

I: Quindi, diciamo, secondo lei è importante che cambi un po' il sistema?

M: Assolutamente sì. Io sono per l'accoglienza, io sono per l'accoglienza, ma mmm un'accoglienza intelligente, o meglio, non la parola intelligente, diciamo forse la parola strutturata, pensata, sostenuta... ma perché? Perché stiamo vivendo un momento epocale e, dunque, queste persone per me possono essere una grandissima risorsa sotto tantissimi profili e perché questi possono darci

anche un valore aggiunto, no? Oggi dopo la festiciola, delle mamme, ci sono due mamme dell'altra classe, forse te lo dirà la collega Roccato, si sono organizzate, hanno portato due vassoi: su un vassoio c'era una bellissima teiera di vetro con dei bicchieri di vetro dove ci han servito il the, e l'altra mamma aveva preparato dei pasticcini eccezionali, talmente buoni...eh, è un bel momento questo, è stato un momento di scambio, di arricchimento; questo the profumatissimo, poi noi a scuola che a stento riusciamo nei bicchieri di plastica, questi bicchieri di vetro così lavorati. Cioè è stato un bel momento e dico: viva Dio, che bello!

Però, io non so, ora queste mamme che sono venute vestite con i loro abiti tradizionali, che non ho approfondito, non ho avuto modo di approfondire perché, qual è stata la motivazione che le ha spinte a venire ad offrirci questo the. Qualunque essa sia, eravamo in un momento bellissimo. Cosa vuol dire? Questa per me è integrazione, questo per me è scambio: apriamoci, però accogliamo con dignità, con decoro, diamo loro la possibilità di avere, io dico, percorsi obbligati per un riconoscimento di accoglienza, legata alla conoscenza. Conoscenza che cosa vuol dire? Le nostre regole, il nostro modus vivendi nelle cose buone soprattutto, cercando di non dare cattivi esempi...

I: Diciamo che sarebbe auspicabile...

M:...Sarebbe auspicabile, però alla base la conoscenza della lingua italiana. Poter entrare in un negozio, in un supermercato, in una cartoleria per comprare un libro o una penna, e non avere degli atteggiamenti eee furbeschi; perché io sono stata in Africa, e ho compreso che queste persone, per il solo fatto di avere un colore di pelle diverso dal nostro, si sentono inferiori...e che sono molto, molto predisposti ad assorbire, soprattutto, i nostri vizi e i nostri difetti. Faccio un esempio: ieri ero al Brico con mio marito, eravamo in coda, avevamo preso due cosine e si è avvicinato un ragazzo, un ragazzo di colore, insomma...non so, forse del centro dell'Africa, no del nord dell'Africa, penso più del centro, con un tappeto in mano; allora mio marito l'ha visto solo con il tappeto, l'ha guardato eee nel frattempo lui ha detto: "devo cambiarlo, devo cambiarlo", allora abbiamo detto: "passa pure avanti", anche se avevamo poche cose. Aveva questo tappeto, che era un oggetto ingombrante e non era vero...non lo doveva affatto cambiare; quindi, si è posizionato davanti a noi con furbizia, non era da cambiare, tra l'altro non aveva il prezzo, e quindi i tempi si sono molto dilungati. Che cosa voglio dire? Non avevo una particolare premura. Lui che cosa ha pensato? Che in quel momento, era intelligenza per lui scavalcare la colonna, dicendo che era un cambio, mentre era un acquisto che tra l'altro non ha neanche potuto fare perché non c'era il cartellino. Io, ora, non lo so che cosa avesse in mente, per dire; certo, anche noi siamo poco rispettosi delle file, però questo ad indicare come loro assorbono le nostre negatività. Quindi noi dovremmo diventare un po' migliori, un po' rispettosi in generale e cercare di dare buoni esempi, altrimenti qua non ne veniamo fuori. Che cosa chiedere alle istituzioni? Una sensibilità maggiore, cioè una capacità di destinazione delle risorse non per le insegnanti, non per le insegnanti, perché poi le insegnanti ne avrebbero beneficio comunque, ma obbligando prima l'iscrizione, un passaggio obbligato l'iscrizione di conoscenza minima della lingua italiana. Non solo, c'è un altro aspetto, e qui vado contro la legislazione: c'è l'obbligo di inserire i bambini tra pari. Io non sono per niente d'accordo, o meglio, non è possibile eee, ovviamente, far frequentare la prima elementare a un bambino di 10 anni, assolutamente no, questo non è possibile, ma noi gli diamo la possibilità, anzi chiediamo l'obbligo di un minimo di apprendimento della lingua...potremmo inserirlo, ad esempio, in una terza. Questo perché? Mi spiego: perché questo ragazzino in quinta non avrà mai una risposta da quinta elementare, e quando andrà alla scuola media, sarà emarginato. Non andrà, anche se ha le capacità, non riuscirà mai a fare un percorso scolastico analogo ai nostri ragazzi. E perché quando abbiamo questi bimbettini, che hanno il dono e hanno le capacità di apprendere e apprendere facilmente, forse più di alcuni nostri bambini, perché questo? La trovo un'ingiustizia enorme, enorme. Ho avuto un bambino B., nel ciclo scorso, che è arrivato, è arrivato in quarta, anche lì, in una situazione molto particolare; eee è stato accolto, i primi tempi il bambino era veramente tranquillo, primo anno sempre limitatamente al tempo e...non aveva delle grandissime, non era particolarmente dotato; molto nelle attività motorie, aveva un'agilità...era proprio una gazzella.

I: E di dov'era?

M: Del Ghana, del Ghana. E così siamo arrivati in quinta ed è stato promosso: raggiungimento degli obiettivi minimi, percorso individualizzato, praticamente lettura e forse le quattro operazioni, qualche dubbio sulle tabelline. Avevamo il rientro, un rientro pomeridiano e questo bambino arrivava prima dell'entrata pomeridiana con quei tronchetti che si prendono alla...nella discount...quelli...soni dei tronchetti dolci, si mangiava, lo vedevamo dietro al cancello che si mangiava sto rotolo, proprio, sai, il massimo della...e per aspettare l'orario di ingresso e arrivare a scuola. Siamo arrivati comunque alla quinta, poco seguito, poco curato; la mamma, anche lei, un personaggio...e, è andato alla scuola media. Lì, il papà è stato molto intelligente perché non lo poteva particolarmente seguire, perché lavorava di notte, faceva dei turni di notte, i turni di lavoro; per cui, di giorno, poverino, dormiva. Però è stato molto acuto, perché B. si è legato alla scuola media, ovviamente, con un piccola banda del quartiere. Ha iniziato, si sa, a fumare, a bere e, probabilmente anche, a delinquere piccole cose. Il papà che cosa ha fatto? L'ha rispedito in Ghana dai nonni. Voglio dire, ho portato un, cioè un'esperienza che mi è capitata. Questo perché? Perché il bambino qui non ha trovato, non si è inserito, mmm seguendo un percorso positivo: gli è stato molto più semplice legarsi ai bulli. E se fosse rimasto, non so che fine avrebbe fatto. Lì, è intervenuto il papà, perché è stato molto intelligente; tra l'altro in una storia complicata, perché il papà aveva lasciato la prima moglie in Ghana, e qui ne aveva un'altra con altri figli.

Ad una mia collega, invece, è successa un'altra esperienza: ha avuto un bambino sempre africano, dove lì vivono in tribù, per cui la proprietà dell'uno è a disposizione della famiglia, diciamo, queste famiglie enormi che vivono ancora insieme; per cui, in classe lui pescava anche nella borsa della maestra, ovviamente, pensando che il contenuto (ride) della borsa era a disposizione di tutti,

come negli zaini dei compagni. Oppure, ad un certo punto della giornata, decideva di andare e scappava, per cui bisognava rincorrerlo; perché lì le scuole sono diverse dalle nostre: i bambini scorrazzano in questi campi enormi, giocano, si arrampicano, fanno di tutto e di più, poi sono bellissimi i bambini africani, sono...hanno la pelle di velluto, gli occhi di una bellezza struggente, son proprio belli, belli, belli. E, quindi, cioè, voglio dire: allora, vogliamo aiutare la scuola, le maestre, la società...inserirli, cum granu salis. Ma ci sarà qualcuno che lo farà? Ai posteri l'ardua sentenza...qui, andiamo avanti ad oltranza...

I: Tre parole in positivo e tre parole in negativo, o meglio meno positive, rispetto alla sua esperienza di insegnante con la diversità culturale.

M: Gliel'ho detto prima! Non sono stata abbastanza esplicita?

I: Proprio tre parole, se dovesse rispondere in modo secco...e scegliere tre parole che rappresentino la sua esperienza.

M: (Breve pausa di silenzio)...arricchimento, eee risorsa eee, ma è più o meno la stessa cosa...son le prime due che mi son venute in mente...eee...non me ne viene un'altra...cioè vedere bambini di nazionalità diversa per me è una cosa stupenda, per cui...
In negativo: impegno, sofferenza...

I: In che senso sofferenza?

M: Di non poterli aiutare come si vorrebbe, l'ho detto prima! Cioè, mi sento limitata, mi sento frustrata dal fatto che mi piacerebbe fare di più, ma non ne ho il tempo, non ne ho la possibilità, non ho il sostegno...o meglio, qualche sostegno ce l'ho: le colleghe in pensione volontarie, il potenziato, ma non è abbastanza perché questi bambini lavorano nel corpo a corpo e hanno proprio bisogno. Io a E. che sono, è capitato che io sia stata la prima persona che ha conosciuto entrando nella scuola. Risponde positivamente, quasi esclusivamente a me; perché? Perché probabilmente mmm, chissà, c'è stato qualcosa, forse perché gli ho fatto trovare il grembiolino bello con il colletto, che il papà ha subito detto: "cos'è questa cosa?", ho detto: "è il grembiule, ce l'hanno tutti", ce l'ha anche la bambina, perché abbiamo dei grembiuli che dimenticano sempre i nostri, poi glieli laviamo, glieli facciamo trovare...ma perché? Certo perché, chissà quale valore aggiunto rispetto alle altre...perché sono stata la prima persona che gli ha detto qualcosa, gli ho trasmesso qualcosa, per cui eee, per cui mmm...se solo avessero la possibilità di avere approcci plurimi di questo tipo, ma legati alla disponibilità di tempo, perché, comunque, le colleghe che vanno in pensione volontarie vengono un'oretta, il potenziato viene un'altra oretta, poi ci sono altri bambini...cioè hanno bisogno di avere, e non voglio essere fraintesa, io ho anche insegnato nelle classi differenziate, cioè le classi dove si tenevano i bambini che hanno avuto, ovviamente, dei risvolti degenerativi pesanti, ma anche perché non c'è stato uno orientamento; allora, perché se parliamo di differenziare, che significa potenziare, ecco che cambia un po' l'ottica. E potenziare che cosa significa? Dare degli strumenti; è come se ad un bambino, che non ha mai usato il coltello e la forchetta, debba imparare a mangiare, per igiene, col coltello e la forchetta. Non gli si può dire: "bene, guarda me come mangio" così come "scrivi alla lavagna, fai le letterine", no! Devi spiegare, devi star vicino, cioè deve abituarsi a questo tipo di...ecco.

Per cui sofferenza, la sofferenza del limite. Sono stata chiara?

I: Sì. Le chiedo anche se, ripensando alla sua carriera, le viene in mente attività o progetti particolarmente riusciti per quanto riguarda l'aspetto interculturale.

M: Mah, sicuramente l'accoglienza. Questa è una, come posso dire, è un atteggiamento che ho con tutti, non è che sia diversa con E. rispetto a S. o a S. o a G. o altri; il rapporto di accoglienza è uguale per tutti, per le motivazioni che ho detto prima, cioè per creare una relazione, anche, voglio dire, affettiva, emozionale, cioè in questo senso. Di riferimento, di esempio, ehm...però la domanda? Le attività...ecco, per quanto riguarda le attività: allora, questi bambini, i maschietti soprattutto, hanno, mostrano eccellenza nelle attività motorie, nelle attività sportive per un dono strutturale proprio della loro conformazione...ehm, anche se sono poco abituati a, come dire, allo stare seduti, proprio per dirlo in termini molto semplici: loro hanno bisogno di muoversi, hanno bisogno di correre, di saltare, per cui faticano un po' a star seduti...questo i maschietti. Le femminucce sono molto portate per la musica, la ritmica, soprattutto, hanno questo dono, che non sempre sviluppano, ovviamente. Quindi, queste attività laboratoriali a loro servono tantissimo; quello che serve a loro, ma che serve anche a tutti, a tutti indistintamente, senza distinzione di provenienza, è quello di riuscire a dimostrare loro che hanno delle capacità, sempre e comunque; quindi lavorare tantissimo sull'autostima. Solo che un bambino non si può imbrogliare, cioè non si può inventare un risultato positivo se poi non c'è. E allora, la sofferenza, cioè eee...ho visto con E. che è arrivata e leggeva, però solo lo stampato, io presento i caratteri, il corsivo, il maiuscolo, minuscolo, lo stampato tutto insieme; è un pochino più faticoso, ma poi vanno, cioè dopo i primi mesi vanno. La bambina è arrivata e scriveva solo in stampato; quando ho iniziato l'esercitazione letterina, in seconda, gennaio seconda, letterina per letterina, la fatica è stata enorme. Ovviamente, quando siamo arrivati alla lettera P di pane, palla, piede...eh l'ha fatta bene o la T o le ultime...ho detto: "E. quanto brava sei"...cioè devo avere questo tipo, ma cioè sono andata avanti un mese per fare questa cosa; non solo, ho avuto una bambina ben disposta perché ha capito che con l'esercitazione lei avrebbe conseguito un certo successo, perché con gli altri facevo altro. E allora c'è la bimba di origine genitoriale diciamo...ho l'egiziano, ho il moldavo, ho il rumeno, ho il bosniaco, cioè, voglio dire...allora, aiutiamo queste maestre. In che modo? Aiutando i bambini e pensando che se aiutiamo loro, lasciamo stare le maestre, aiutiamo la società.

Basta, perché altrimenti...

I: Quali sono secondo lei degli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: Mmm...gli obiettivi didattici...

I: Ma anche eventualmente gli obiettivi educativi...

M: Ma l'ho detto prima...cioè pensare a delle strategie all'interno della scuola o esterne, inclusive, per l'accoglienza, per accogliere, soprattutto loro, ma cercando anche di sensibilizzare gli adulti, così come noi facciamo con i genitori dei nostri bambini: cerchiamo la comunicazione, che è favorita dalla conoscenza della lingua. Allora, se il papà e la mamma non vengono neanche a prendere la scheda, e per ogni avviso vanno fuori, ci richiamano, chiedono alla bidella e ci chiedono: "ma cosa è scritto, cosa vuol dire?", come si può pensare di poterli aiutare nel modo più adeguato? Abbiamo i mediatori, i facilitatori, ci tolgono sempre ore...però degli obiettivi stiamo sempre a pensare tutto e di più, ma vanno bene i nostri, quelli per i nostri bambini, ne abbiamo una marea, abbiamo le indicazioni nazionali, le ultime del 2012, va benissimo. Sono, cioè sono spunti applicativi importanti; io non vedrei questa differenza: sono bambini, sono tutti uguali, cioè...è nella, proprio, come dire, egalité, che vedo, non vedo questa grossa differenza...non voglio andar contro alla vostra ricerca, che magari poi si pone scopi diversi. Cioè cerchiamo di accoglierli tutti allo stesso modo, ma cerchiamo di farli arrivare con un minimo di eee conoscenza, di conoscenza della lingua. Basta, io tornerei a ripetermi in questo senso

Intervista 35- 52- G

I: Qual è il percorso che ti ha portata a diventare insegnante?

M: [breve pausa prima di iniziare] Io ho cominciato ad insegnare che avevo 20 anni...per cui...(ride) eee...avevo fatto le magistrali eee l'aspirazione era quello, di diventare un'insegnante. Poi ho mmm ho fatto il corso per minorati dell'udito e della parola, all'epoca si chiamava così, e sono entrata, ho vinto il concorso e sono entrata come insegnante di sostegno...per 5 anni obbligatoriamente, poi ho chiesto il passaggio e sono diventata insegnante curricolare.

I: Venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Eee diciamo, non da sempre...sono mmm diciamo questi ultimi due cicli, quindi negli ultimi 10 anni...cheee ci sono, ho cominciato a lavorare con, cioè lavoro con classi in c'è una presenza sempre più mmm forte di bambini stranieri.

I: E secondo te, c'è un cambiamento, un'evoluzione nel lavoro dell'insegnante rispetto a quando non ce n'erano o ce n'erano meno?

M: eh sì, c'è un cambiamento, io ho visto negli anni mmmm c'era più, ecco con classi con meno presenza o con assenza totale insomma di bambini stranieri, c'era un po' più di omogeneità...nel senso eee perché, perché i bambini stranieri vuol dire eee problema di lingua, mmm rapporti con le famiglie un pochino più difficili perché ci sono abitudini, tradizioni diverse eee, idea della scuola diversa e quindi ci sono più fatiche, secondo me.

I: Quanti bambini stranieri ha in classe attualmente, più o meno?

M: eee, in una classe eh sono circa metà...eee..su 15 circa 7 sono stranieri; nell'altra, invece, su 23 c'è una presenza di 4-5.

I: Tre parole positive e tre parole negative-meno positive- per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale.

M: mmm, mm, mm (con impercettibile risatina)...eeee...di positive ehm...ehm... mi viene in mente curiosità (e ride)...mmm perché sono attratta dalla diversità e, quindi, mi l'idea di capire, di conoscere anche culture diverse (ride) eee, mmm, ricchezza di conseguenza eee (silenzio) eee, anche risorse! (silenzio fin tanto che non interviene l'intervistatrice nel chiedere le parole negative) meno positivo può essere mmm magari incomprensione, proprio per la mmm, modi diversi, comprensione tra, anche con le famiglie eee, qualche volta fatica. Eee mmm (abbastanza lungo con silenzio), sì, più che altro sono le incomprensioni, le fatiche (sospira)... non mi viene adesso (e ride).

I: Ti chiedo, adesso, di far riferimento alla tua carriera di insegnante: hai in mente attività o progetti, riferiti alle tematiche interculturali, particolarmente riusciti?

M: e, in questi anni, diciamo?...progetti in particolare sull'interculturalità eee mmm, diciamo mmm, così specifici o progettati a scuola mmm finora non, non se ne sono neanche creati a scuola, diciamo che son stati coinvolgimenti delle famiglie magari, che son venute a scuola, le mamme, e così, quindi sono state fatte magari delle interviste oppure una spiegazione, un, non so, delle loro tradizioni ecco, a questo livello...più che. Abbiamo coinvolto mmm una associazione, l'anno scorso, che ci ha fatto conoscere eee, no l'anno scorso, no, quest'anno scusa, quest'anno...eee che adesso non ricordo...ci ha fatto, così, conoscere un po' in generale, ha parlato dell'intercultura con i bambini e quindi, ecco, cerchiamo ecco di essere circolo, con le colleghe di essere attente a quelle che sono le proposte che vengono magari da, dal comune di Padova o da altre situazioni, quando si parla di intercultura...ecco, in questo senso.

I: Sempre facendo riferimento alla tua carriera, se dovessi pensare a delle esperienze meno positive o negative, c'è stata una volta in cui si è provato di tutto, impegno e sforzi, ma nonostante tutto, non è andata bene o non è andata come ci si aspettava?

M: Eee, beh, posso pensare al mmm bambino che quest'anno eee fermeremo, bambino di origine tunisina, che nonostante, l'esperienza più recente, che nonostante, diciamo, eee il supporto che si è cercato di dare, però per le difficoltà del bambino, perché anticipatorio, perché ha frequentato molto poco la scuola dell'infanzia, eee ha fatto molte assenze ee quest'anno, non siamo riuscite, non siamo tutte insieme, non siamo riuscite comunque a fare modo che abbia così acquisito gli elementi base per una prima; mancavano già i prerequisiti, però...per cui comunque, nonostante tutto, ma...non si è, non si è riusciti, insomma.

I: Secondo te, quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M: (silenzio) sicuramente il problema di lingua, indubbiamente se non c'è una conoscenza così per, una certa conoscenza di un certo livello eee a maggior ragione se poi a casa non parlano l'italiano come mmm sono alcuni dei casi che ho in classe...

(...file rovinato...)

...appunto usanze, abitudini, tradizioni diverse, quindi, secondo me, ecco la conoscenza...reciproca, eh sì.

I: Le attività concrete, pratiche che funzionano perché ci sia questo tipo di conoscenza prima personale e dopo anche degli altri?

M: Beh, conoscere, quindi, magari, fare un lavoro di conoscenza della, dal punto di vista anche geografico, non so, dal paese in cui, da cui la famiglia viene. Eee, mmm, conoscenza di tradizioni in certi momenti eee, di ricorrenze dell'anno, di feste, ecco, come si festeggiano certe ricorrenze ehm nella propria cultura...quindi una conoscenza per, perché così ci sia vicini come eee (ride), cioè la vicinanza; la conoscenza crea vicinanza, quindi... più comprensione, quindi, ecco sicuramente questo tipo di lavoro mmm...eh sì (è utile dice l'intervistatrice), eh sì.

I: Che cosa servirebbe ai docenti per realizzare una buona didattica e una buona educazione interculturale, secondo te?

M: M, m, m...eee (sospira) beh mmm, su...supporti o comunque risorse, anche umane per poter lavorare in classe in maniera eee da far lavorare, da poter far lavorare tutti, da poter dare a tutti le possibilità per mmm, eehm per un approccio migliore, insomma rispetto a quelle che sono le le attività che si propongono. Eee mm, mm, mi avevi chiesto le?

I: Che cosa serve, che cosa servirebbe per poter realizzare una buona didattica e una buona educazione interculturale? Quindi, se ho ben capito, si tratta di una questione di risorse, in termini di personale, alla fine.

M: Siii, ehm, quindi sia durante l'attività curricolare, durante la mat, sì adesso durante le lezioni, ma anche, mmm potrebbe essere un aiuto pomeridiano, per esempio, per i bambini stranieri che fan fatica a casa...non sono supportati; quindi quello è una grand...

I: Con i compiti o nel...che rientra poi appunto tra le difficoltà che avevi messo in precedenza.

M: Sì, infatti. L'aiuto pomeridiano, ma non, ecco, con l'aiuto nei compiti, come può essere un doposcuola, o hanno un corso di recupero, ma anche inserirli in, in attività, insomma perché non tutti fanno un'attività sportiva, non tutti, ecco, partecipano a eeh, cioè farli partecipare anche al pomeriggio ad attività, che siano di recupero, di colore o di anche, appunto, sport...così, in modo da dargli più possibilità.

I: Posso chiederti un'opinione rispetto ai recenti fatti di cronaca: mi riferisco, in particolare, agli sbarchi, alla rotta balcanica, del Brennero?

M: Mah, eee, allora i flussi migratori ci sono da quando è nata la Terra, da quando l'uomo è sulla Terra (ride) perché l'uomo ha girato, già l'uomo preistorico insomma ha girato (parla ridendo), ooo, quindi vari posti, varie, insomma, in Europa, in Asia,

eccetera, per cui non c'è da stupirsi secondo me; chiaramente, chi è più povero cerca di una vita migliore e quindi, è chiaro che eee, eee, è giusto che uno cerchi (ride) un posto dove stare meglio eee, se poi se, sì questo in linea generale; nello specifico, l'Europa secondo me ha affrontato malissimo questa, questo problema, perché mmm, insomma, è anni e anni che si sa che sarebbe andata così e non è stata affrontata nella maniera più giusta, cioè quella, intanto sono, sono stati sfruttati, è stato sfruttato un continente, l'Europa l'ha sfruttato, che è quello africano, eem andava aiutato, secondo me, diversamente, ecco. Non sfruttato, ma aiutato o per lo meno, successivamente, bisognava fare un'altra politica... perché è chiaro, poi alla fine, insomma; poi dopo ci sono situazioni di guerre che lì sono al di sopra, secondo me, della nostra, della nostra comprensione perché non si sa a livelli, a certi livelli, come, dove si voglia arrivare ecco...sono politiche, poi, secondo me, proprio al di sopra (e ride).

I: Io avrei finito, tu hai qualcosa che vuoi aggiungere, qualcosa che pensi che in una ricerca che si occupa di tematiche interculturali nella scuola primaria debba emergere in particolare che magari non ti ho chiesto?

M: Non lo so, comunque io spero, ecco io spero che da questa ricerca, da questa nostra collaborazione (ride), spero di eee arricchirmi anche e magari di avere qualche strumento in più per poter affrontare ee questo, questo aspetto della, dell'interculturalità, che ormai è, cioè è nella società, nella scuola quindi c'accompagnerà sempre. Abbiamo bisogno di avere degli strumenti in più (ridendo) per cercare di, di far fronte, quindi io mi aspetto...(ride)...mi aspetto molto.

Intervista 36-X-G

I.: allora, prima domanda qual è il percorso che ti ha portata a fare l'insegnante?

M.: bè è sempre il mio desiderio quindi è stata una mia scelta

I.: ok mm mm

M.: e ho frequentato l'istituto magistrale ho fatto 6 anni di supplenza perché nel frattempo non uscivano concorsi, quando è uscito il concorso l'ho fatto, l'ho vinto e sono entrata di ruolo

I.: ok

M.: quindi questo adesso sono al 38 esimo anno di servizio

I.: ok ho capito, complimenti quindi

M.: grazie

I.: d'accordo, venendo al tema dell'intercultura, ha sempre avuto bambini stranieri in classe nel suo percorso

M.: bè non sempre, soprattutto negli ultimi 15 anni diciamo

I.: ok d'accordo e ha notato un cambiamento o un'evoluzione del lavoro dell'insegnante? Da prima a quando non c'erano a 15 anni fa ad adesso in cui la presenza è più ...

M.: massiccia e diciamo che prima quando ne avevi anche solo 1 potevi seguirlo e potevi dedicargli anche più tempo, poi si abbiamo avuto i mediatori linguistici e i facilitatori che una volta non c'erano e cioè essendo il gruppetto adesso per es. la classe che seguo adesso diciamo la metà son bambini stranieri ed è abbastanza faticoso seguirli perché hanno tante lingue diverse e andrebbero seguiti abbastanza individualmente e

I.: ok

M.: in prima poi quest'anno hanno tolto la mediazione hanno dato una facilitazione ma non ai bambini di prima nel nostro isti. È stato deciso di darli dalla seconda in poi quindi abbiamo dovuto così darci da fare un po' come meglio potevamo

I.: d'accordo

M.: e abbiamo avuto però il sostegno di maestre volontarie

I.: che sono in pensione

M.: certo sono in pensione e venivano un paio d'ore alla settimana a fare volontariato e insomma un bell'aiuto, importante, poi ecco magari li indirizziamo i bambini perché i bambini stranieri faticano anche coi compiti a casa per cui li abbiamo indirizzati nelle parrocchie dove fanno un paio di pomeriggi alla settimana fanno fare i compiti e anche lì ci sono insegnanti volontarie in pensione e quest'anno è partito anche un corso di potenziamento al pomeriggio, cioè la nostra classe han fatto il pomeriggio erano 10 ore cmq i bambini sono venuti e anche questo è stato un aiuto

I.: quindi al di là dell'orario scolastico

M.: sì al di là dell'orario scolastico

I.: va bene ho capito, d'accordo eee quanti sono gli alunni stranieri che attualmente ha in classe o nelle sue classi?

M.: dunque sono e, 8 in una classe e nell'altra mi pare 2

I.: ok d'accordo va bene e mi può dire 3 parole positive e 3 parole il contrario sarebbe negative però diciamo forse è un po' estremo chiedere delle parole negative diciamo meno positive per definire la sua esperienza di insegnante con la diversità culturale

M.: quindi che riguardano me?

I.: mm mm insomma lei e la sua relazione con la D.C.

M.: allora eeeh, dunque bè intanto questi bambini sono... cioè ti arricchiscono perché ti portano la loro cultura, la loro lingua le loro abitudini e poi diciamo che ti impegnano anche eh eh

I.: quindi lo mettiamo tra i positivi o i meno positivi

M.: ecco forse sì ... saaaa ... può essere tutte e due perché positivo può essere che sono stimolanti questi bambini no

I.: quindi impegno lo metto sotto?

M.: sì perché richiede un maggiore impegno certo, sono stimolanti ma anche non so si può dire che sono ... a me riscuotono simpatia

I.: certo ci mancherebbe

M.: certi a me eh eh

I.: anche perché insomma bisogna stare bene e vivere bene e divertirsi e provare simpatia insomma

M.: certo sì e mm ecco delle volte quello che trovi dei bambini che sono un po' oppositivi questo un po', cioè l'opposizione non è da parte degli insegnanti ma da parte del bambino e allora fai la fatica di vincere questa opposizione insomma ecco direi fatica e poi bisogna ecco anche fargli acquisire regole magari diverse quindi anche questo

I.: quindi scrivo acquisizione di regole ok

M.: questo sì noto che molti fan fatica proprio ad adattarsi ad avere ...

I.: ok d'accordo adesso le chiedo di risalire insomma alla sua carriera di insegnante per citarmi una situazione insomma un'attività un progetto che dal punto di vista interculturale lei considera particolarmente riuscito

M.: bè io m ricordo il primo bambino cinese che ho avuto a scuola ah ah ha che era in prima fra l'altro ecco con quel bambino abbiamo costruito per es. il drago, "drago an" mi pareva che lo chiamasse, della loro tradizione, poi la mamma ha portato a scuola il cibo cinese e poi purtroppo adesso non si possono più portare cibi confezionati a casa però c'è stato questo bellissimo scambio e abbiamo non lo so portato in classe degli oggetti tipici cinesi tipo appesa davanti alla porta la lampada eh eh

I.: ah ok

M.: e questo è stato proprio il primo cinesino che è venuto e poi era integrato benissimo, e poi abbiamo lavorato ecco con i bambini indiani e hanno raccontato così il loro modo di vivere così le loro esperienze ma anche la situazione dei bambini indiani meno fortunati che lavorano appunto allora i mattoni col fango costruiscono lavorano fanno lavori pesanti e giocano in maniera molto diversa cioè si costruiscono queste palle di pezza questi giochi fatti con pezzi di lamiera e abbiamo provato anche noi a scuola a costruire giocattoli proprio con materiali di riciclo per vedere che si può giocare con poco e ci si può accontentare e abbiamo anche parlato del lavoro minorile, non so dello sfruttamento di questi bambini dei diritti dei bambini insomma sì

I.: d'accordo e se ci spostassimo quindi in negativo o comunque nel meno positivo e, sempre facendo riferimento appunto alla sua esperienza, le viene in mente una situazione in cui nonostante tutto e quindi nonostante gli sforzi l'impegno messo in campo diciamo non è andata bene o non è andata come ci si aspettava sempre relativamente alla questione interculturale

M.: nei rapporti

I.: sì può...

M.: nell'apprendimento

I.: come preferisci può essere un progetto un'attività ma anche una situazione

M.: una situazione ecco per es. non so eee un'esperienza recente una bambina cinese che è arrivata a scuola in 5 e questa era una bambina che già aveva più anni degli altri ma non conosceva la lingua e lì lei si era tanto affezionata alle maestre ha fatto molta fatica a legare coi compagni perché era un po' lei restia perché si vedeva giustamente più grande quindi per via dell'età è stata inserita non alle medie ma alle elementari però si vedeva la differenza, lei era già una signorina lei si rifiutava di partecipare alle lezioni di motoria

I.: mm mm

M.: faceva un po' la cocciuta però poi un po' alla volta è che son rimaste queste caratteristiche faceva molta fatica a parlare però l'hanno accolta in una maniera fantastica perché l'aiutavano la invitavano a casa

I.: gli altri compagni?

M.: sì, per cui alla fine lei era inserita molto bene, dal punto di vista dell'apprendimento invece c'è stata proprio un'ostilità ma anche proprio con l'educatrice stessa lei si rifiutava di imparare la nuova lingua

I.: ah ok

M.: sì sì e d'altronde era da capire no? Perché finché arrivano da piccoli ma quando vengono inseriti così a una certa età poverini anche loro si sentono a disagio

I.: certo mm mm

M.: ma l'importante è proprio l'accoglienza dei compagni e delle famiglie perché anche le famiglie li invitavano abbiamo avuto famiglie che si sono rese disponibili ad aiutare con i compiti o non so il bambino dello Sri Lanka e il bambino dell'Egitto quindi questo è fondamentale perché si sentano integrati.

I.: ok, quali pensa che siano le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola

M.: indubbiamente la lingua, perché poi i bambini fanno presto, se sono coetanei poi fanno presto a fare amicizia se poi hanno come nel caso di prima una differenza di età troppo elevata allora è più fatica però la lingua quella vedo anche adesso i bambini nigeriani a casa parlano inglese a scuola fan tanta fatica a capire

I.: eh, ok e rispetto a bambini che magari sono nati in Italia e quindi magari insomma hanno frequentato la scuola dell'infanzia

M.: sìiii

I.: e quindi magari è meno evidente marcato questo

M.: il problema della lingua dici?

I.: sì, ci sono quali sono le difficoltà in questo caso? Son sempre relative alla lingua o?

M.: no bhe per es. ecco il bambino nigeriano che è nato qui però a casa parla inglese però ci sono anche i bambini stranieri nati in Italia magari a casa si sforzano anche di parlare italiano e quindi hanno molto meno problemi di lingua, io non riscontro che abbiano

I.: ci sono altre difficoltà?

M.: no io non riscontro, non mi pare ecco magari un po' nel rispetto delle regole ma fra di loro vedo e anche con noi insegnanti, loro sono socievoli e anche collaborativi

I.: ok

M.: cioè abbiamo una bambina cinese che è fantastica perché all'inizio dell'anno faceva una fatica enorme, poi ci ha messo l'impegno ed è diventata bravissima, adesso aiuta gli altri ma anche quelli italiani eh, lei aiuta quindi anche c'è questo senso di collaborazione quindi io ero in difficoltà prima e mi aiutavate e adesso io aiuto voi, eh eh

I.: ok ah ha è bello sentire raccontare questi aneddoti

M.: davvero

I.: ok invece dal punto di vita delle famiglie quali sono le maggiori difficoltà che incontra una famiglia straniera nel seguire il percorso del proprio bambino/a

M.: eh li le famiglie ... pausa dipende... anche dal paese di origine perché io vedo che i bambini che vengono dai paesi dell'est, rumeni, sono ma anche albanesi ci tengono che i bambini i loro figli a scuola siano bravi che si impegnino che si riscattino quasi no?

I.: mm mm

M.: e delle famiglie nigeriane sono un po' li lasciano un po'... ride ... oppure non ce la fanno a seguirli

I.: ok quindi meno attenti

M.: si meno attenti anche li c'è un po da persona a persona però i genere sono un po' meno attenti per es. c'è un avviso, una firma da fare dobbiamo insistere tante volte perché a casa guardino perché controllino anche se ci sono sul quaderno compiti da fare quindi ecco hanno bisogno di più attenzione nel monitorare i loro figli

I.: d'accordo ah ah ok va bene

M.: c'è un po' di tutto insomma si

I.: si e quali sono le reali difficoltà che incontra un insegnante che ha dei bambini stranieri in classe?

M.: le reali difficoltà ... pensa ... che vorresti seguirli cioè bene uno per uno eh eh ma non è possibile per le classi ... adesso poi sono sempre più numerose e cioè io vedo quello perché son bambini che a parte non so la cinesina che adesso si arrangia quasi da sola ma gli altri, che mantengono difficoltà continuano a chiederti aiuto e tu sei sola... e un po' uno un po' l'altro cioè vorresti fare del tuo meglio e spero però .. è proprio loro hanno bisogno c'è qualcuno che avrebbe bisogno di una persona sempre anche vicina

I.: ok e veniamo alle sue classi qual è la situazione per quanto riguarda l'intercultura, forse è già un po' emerso in realtà?

M.: bè proprio stamattina una mamma tunisina ha portato a scuola di dolci cioè loro ci tengono a portare a scuola le loro tradizioni le loro ... poi anche noi chiediamo, chiediamo "da voi come si usa?" ma i genitori stessi magari vengono sono invitati a raccontare a portare fotografie oggetti e dopo i bambini cedono subito sono molto curiosi chiedono ma nella tua lingua come si dice questo come si dice quello, maestra ho imparato anche io delle parole in cinese

I.: quindi una buona situazione

M.: certo si si poi sono splendidi perché appunto se c'è questo aiuto reciproco se c'è questa cooperazione

I.: ok

M.: bisogna anche abituarli eh, però c'è e se loro hanno l'esempio i bambini apprendono comportamenti

I.: ok d'accordo certo, secondo lei quali sono gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola

M.: gli obiettivi ... pausa ... e bè intanto prima di tutto la cooperazione la collaborazione quella proprio l'aiuto reciproco perché i bambino che ha problemi ... va aiutato non solo da noi ma anche dagli altri quindi si possono fare delle attività che li coinvolgono delle attività dove loro si sentano anche accolti partecipi

I.: quindi, un esempio?

M.: mm bè soprattutto magari attività creative manuali per es. i cinesi sono bravissimi ecco la bambini cinese l'anno scorso insegnava ai compagni a lavorare con gli origami e

I.: mm mm

M.: cioè attività in cui loro possano anche trasmettere agli altri e oggi abbiamo costruito delle dei porta fotografie dove loro metteranno la foto della loro classe e li lavorano assieme anche perché magari loro hanno idee magari un diverso uso del colore cioè tutto questo genere di attività creativi senz'altro e attività linguistiche bè magari se lavorano per piccoli gruppi in cooperazione queste cose insomma o anche il canto li unisce molto abbiamo fatto un bellissimo concerto oggi, e li è bellissimo vedere i bambini nigeriani, che hanno il ritmo nel sangue proprio, come si entusiasmano.

I.: ok

M.: la musica e il canto

I.: ha fatto riferimento ad un diverso uso del colore in che senso?

M.: e ma io vedo che i bambini dell'oriente, i bambini orientali sono più ... hanno tanto gusto cromatico ah ha

I.: ok he he

M.: sia nell'accostamento del colore ma sia delle varie tecniche proprio di come stendere il colore e non so e con la polverina e con il puntinato proprio si si

I.: ah ok ho capito no perché mi scusi mi incuriosiva no perché effettivamente

M.: e anche ecco le ombre cinesi abbiamo anche l'anno scorso

I.: sono osservazioni che dopo insomma sono interessanti

M.: e cioè abbiamo fatto tante cose che magari non ci pensi subito però anche le ombre cinesi no?

I.: e sì

M.: le abbiamo realizzate sì sì

I.: d'accordo e cosa servirebbe ai docenti per realizzare un'educazione interculturale o un'educazione alla didattica interculturale

M.: eee magari il sostegno dei mediatori dei facilitatori anche per avere una coordinamento con la famiglia

I.: ok

M.: e sì perché molte volte anche i genitori poveretti sono a disagio non capiscono qualcosa eee se ci fosse uno scambio un trait d'union ecco

I.: e le chiedo si va bene un commento insomma una sua opinione rispetto ad alcuni recenti fatti di cronaca e mi riferisco in modo particolare ai recenti insomma proprio agli sbarchi che sono ricominciati in modo direi tragico anche in Sicilia e non so alla rotta balcanica o al Brennero, la situazione al Brennero insomma, la sua opinione un su commento ecco

M.: be io penso che poveretti cioè per scappare dai loro pesi vuol dire che proprio stanno malissimo perché non so che è giusto accoglierli se lasciano tutto se vengono è perché la vivono situazioni disastrose la guerra la fame e poi non c'è futuro per i loro figli, quindi se sono persone che chiedono asilo politico che vengono, poverine perché ne han bisogno perché... non vedo perché non accoglierle insomma

I.: ok d'accordo e c'è qualcos'altro che lei pensa o che vuole aggiungere che ritiene importante che una ricerca che si occupa di intercultura nella scuola primaria oggi, insomma, dica faccia emergere

M.: no niente non mi viene in mente niente invece a proposito di attività prima coinvolgenti o visto che è servito molto anche il teatro mi è venuto in mente

I.: ok d'accordo

M.: ho visto come nel teatro anche questi bambini riescano ad esprimersi molto bene

I.: d'accordo e non so ha un'esperienza particolare che vuole riportare rispetto a questo punto non so ha avuto modo di fare questa osservazione magari perché avete proposto un'attività particolare?

M.: bè quest'anno abbiamo rappresentato il brutto anatroccolo

I.: ok

M.: che è proprio ci siamo soffermati sul punto che siamo tutti diversi ma tutti speciali tutti importanti e quindi era anche questo a propositore di interculturalità perché siamo bambini tutti diversi però ognuno arricchisce gli altri ognuno porta quello che ha e così è stato bello vederli lavorare insieme e sul palco ognuno portava la propria parte per cui questo mi ha... era emozionante

I.: e sì dopo questi i bambini sanno regalare

M.: sì si sanno regalare emozioni veramente

I.: sì certo

M.: ma poi anche l'altro giorno c'era un bambino che piangeva, uno dei nostri e il bambino nigeriano che è andato lì e gli ha detto "hey, ciao amico!" ah ah ride

I.: ride

M.: per fargli coraggio cioè son dei piccoli episodi però

I.: sì si son cose che effettivamente si notano stando nella situazione

M.: esatto tutti i giorni si si e poi è una grande gioia vedere questi bambini stranieri che arrivano... sì insomma pieni magari di difficoltà e di problemi così e poi vedi questo miglioramento costante e quello è la cosa più bello eh, e sì e anche quella che da più soddisfazione

I.: e sì immagino anche quello e va bene grazie mille della disponibilità...

Intervista 37- 54- G

I: Qual è il percorso che ti ha portata a diventare insegnante?

M: Ahh...è un percorso lunghissimo, ma sempre molto chiaro nella mia testa, penso, fin quando ero piccola; son sempre stata, ho sempre amato moltissimo i bambini, quindi ho cono, ho cominciato anche, diciamo già in età adolescenziale, appena ho avuto (ride) un po' di quel che si chiama mh buon senso (ride di nuovo), un po' di età della ragione, ho cominciato subito facendo baby-sitter, lavorando mmm, sai, nelle varie associazioni di volontariato oppure nelle parrocchie, e lì ho capito insomma che l'insegnamento della pedagogia sarebbe stata la mia strada; poi ,in realtà, io ho studiato, ho fatto un liceo scientifico, ho studiato lingue, quindi per un momento della mia vita ho anche pensato di fare altro e anche provato a fare altro...ho fatto diverse cose prima di diventare insegnante, ma, comunque l'idea ah (ride) è sempre stata questa, quindi eee, è iniziato il percorso con le supplenze. Ho insegnato tanti anni alla scuola superiore prima di arrivare alle elementari, poi siccome per la lingua, in particolare, avevo studiato io la lingua tedesca, le possibilità erano mmolto limitate...qui soprattutto nella provincia di Padova, ho deciso anche di fare il diploma magistrale, è stata l'ultima possibilità, diciamo che eee che mi è stata concessa e da lì poi il concorso, anche lì più per, per prova che, per un'ulteriore chance...in realtà poi sono entrata alle elementari...ho entrambi i concorsi, ma diciamo che si sono liberati posti alle elementari prima che alle superiori, quindi è cominciato un percorso...insegno tutt'altro rispetto alla mia preparazione iniziale, sono passata dal tedesco alla matematica (ridendo) quindi, però diciamo che non mi interessa quello che insegno, mi piace il contatto con i ragazzini, insomma, da piccoli a grandi...mmm...per me non importa.

I: Venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M: Allora eee... diciamo che negli anni sono aumentati, ho avuto, c'è stato un aumento, credo, negli ultimi 7-8 anni... prima, per la maggior parte erano italiani. L'esperienza più bella che ho avuto ee, l'ho avuto proprio in una scuola di frontiera (sembra abbia sorriso) chiamiamola, in quel tempo c'era la scuola di via Anelli, la Giovanni XXIII, era anche in una situazione un po' particolare perché mm, tu sei giovane, ma non so se sai che c'è stato, stata una polemica perché le case erano occupate e c'era la polizia in continuazione... ecco... comunque sì lì, è stata, diciamo, la prima esperienza dove mi sono confrontata con una realtà che era principalmente straniera rispetto ... avevo forse 3-4 bambini italiani in classe. Un'altra esperienza è stata la Luzza Todina, aaa, in cui, aaa, già 9 anni... no, speta, speta, 7-8 anni fa... e anche lì la maggior parte degli alunni era straniero rispetto a, ad alunni italiani; devo dire che mi è piaciuto sempre moltissimo, forse anche per formazione, voglio dire, perché, avendo studiato lingue, la curiosità (ride) aumenta e il desiderio insomma di capire, imparare quello che concerne le altre culture è molto forte, insomma.

I: Secondo te, il lavoro dell'insegnante cambia se ci sono dei bambini stranieri in classe?

M: Con i bambini, secondo me, no... nel senso che i bambini eee rimangono comunque tra virgolette gli "stessi", nel senso con gli stessi, con le stesse esigenze da bambini, se vogliamo, a livello educativo... cambia il rapporto, molto, con le famiglie, nel senso che è necessario una maggiore attenzione con le famiglie principalmente perché non comprendono la lingua, e perché poi c'è anche un problema magari più, più importante di integrazione del mmm, della famiglia. Poi, sì, chiaramente eee, se guardiamo dal punto di vista prettamente cognitivo, è chiaro che la maggior parte del lavoro con questi bambini va fatto in classe, poco può essere demandato a casa perché eh, nella lingua, spesso, la famiglia d'origine è un problema... notevole; a me è capitato, nella Luzza Todina, che avevo bambini di 7 anni che andavano in questura con i genitori e facevano da interpreti, perché i genitori non parlavano, tante mamme, soprattutto mamme... i genitori non parlavano un minimo di italiano... quindi, voglio dire, il primo rapporto con il mondo eee italiano arrivava dai figli. Qui, adesso, siamo in questi anni forse già alla seconda generazione, quindi è meno... difficoltoso, insomma da questo punto di vista. Ecco, perciò, io onestamente, non ho (ridendo), non noto.

I: Quanti bambini stranieri attualmente ci sono nelle tue classi?

M: Allora, io attualmente insegno in entrambe le classi... in una sezione, quella a tempo lungo, ce n'è, c'è solo una bambina... no, ce ne, speta, speta, ce ne sono 2, mentre nella sezione a tempo normale ce ne sono di più, ce ne sono... dunque, fammi pensare... [sono tutti quanti uguali] (lo dice bisbigliando)... 3,4,5 no di più... M., T., ... 1,2,3... 5, sai che non me ne vengono in mente altri?

I: All'incirca...

M: Sì, 6-7 insomma, sì sì, sono meno della metà... comunque in una sezione meno, nell'altra di più.

I: All'incirca, per contestualizzare...

M: 5, sì, sì, 5... no noi nella nostra sezione non ne abbiamo ancora tanti, nelle prime, ad esempio, qui ce ne sono molti, i più stanno arrivando adesso. 2 e 5 ne abbiamo.

I: Ti chiedo tre parole positive e tre parole negative, meno positive, per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale.

M: (Breve pausa di silenzio)... allora... le, le parole in positivo le trovo facilmente; le parole negative faccio molta fatica... (ride)...

... allora le parole in positivo sono: arricchente... tantissimo, stimolante perché devi ehmm... estremamente educativo anche per me, per noi educativo e poi... non so, io lo trovo stupendo (ride)... dico, mi piace, insomma... eee... mi piace di più che avere solo italiani. Eee negativo, sì... ecco a volte può essere difficile la comunicazione tra famiglie, ma ripeto, mmm fondamentalmente a livello linguistico eee... (silenzio abbastanza lungo)... e poi basta.

I: Se dovessi pensare alla tua carriera, ti vengono in mente attività o progetti particolarmente riusciti, legati alla tematica interculturale?

M: (Silenzio)... realizzati da me... o in generale? Beh, quello che è stato realizzato dalla collega nella scuola credo sia stata bellissimo, ed è quello delle, quando ha invitato tutte le mamme dei bambini stranieri ad iscriverlo a scuola, nel loro paese... questo è stato... estremamente interessante ed entusiasmante. Eee, realizzato da me mmm, devo dirti no perché non ho realizzato progetti particolari, cioè ho sempre cercato di fare, come dire, una lezione che coinvolgesse tutti... alla Luzza Todina insegnavo musica, quindi questo voglio dire è una, è disciplina che comunque coinvolge e ti permette eehm di fare tante cose, insomma, a prescindere.

I: Ad esempio?

M: Ma, ad esempio, la, l'ascolto di vari tipi di melodie, di vari tipi, appunto, anche di canti, africani, cercare eee delle danze, abbiamo realizzato uno spettacolo insieme, il mascheramento, cioè e quindi...però lì sono davvero tutti uguali, i bambini; quando si travestono da leone (ride), quando si travestono da scimmia...abbiamo fatto un percorso sugli animali...e poi mmm...

I:Io credo, possono essere citate come attività legate all'intercultura?

M: Sì, sì beh, insomma io penso che l'intercultura ci debba essere ogni giorno, non credo...no, no a volte ci sono, ci sono dei progetti particolari, però per il mio modo di lavorare, io tendenzialmente, davvero, cerco di lavorare in classe, sempre, ogni giorno.

I:Un esempio?

M: Mahhh, mmm, nel mmm...eh, io insegno matematica, quando faccio, quando faccio i numeri, se ho i bambini stranieri, i numeri vanno fatti in tutte le lingue; quando c'è un compleanno, il compleanno si canta in tutte le lingue, in tutte le lingue che ci sono in classe; quando c'è qualsiasi cosa, si fa in tutte le lingue che ci sono, aggiungo magari quel che so io anche eee, ed è bello. A volte io stessa parlo in lingua straniera per tutto...dico certe parole di esortazione perché io so il tedesco, espongo il tedesco "ahh sai come si dice così, sai come si dice colà", quindi la presenza della lingua straniera, la presenza di qualcosa di diverso...una canzone che viene cantata, magari nei momenti ludici, un disegno...ogni volta che qualcosa arriva...ecco, per esempio, mmm a me piace fare, oltre che matematica, storia della matematica e quindi, ecco, quando arrivano i numeri, arrivano dall'Arabia, arrivano dall'India, così la situazione, ecco. Veramente nel quotidiano hanno, cioè, tutte le occasioni in cui si parla di qualcosa, e qualcosa arriva da un paese che non è il nostro...voglio dire anche se lui, anche se un bambino mi sta mangiando un panino con l'uvetta "sai, l'uvetta non arriva dall'Italia, l'uvetta sultanina...ha una storia anche l'uvetta sultanina"...ecco tutto...ma è quotidiano, non è specifico.

I: C'è stata una situazione, un'attività, un progetto che, nonostante tutto, nonostante gli sforzi, nonostante l'impegno, non è andato come ci si aspettava?

M: (Lunga pausa di silenzio)...mmm...domanda un po' difficile (ride). Ehm...allora diciamo che le difficoltà ci sono ogni giorno, non c'è mai niente che va esattamente come tu desideri (ride) o come hai ehm programmato; non so, nel tempo io ho imparato a, ad accettare, e ho imparato anche ad accettare che arrivo con una lezione bella e pronta e poi succede qualcosa e quella lezione in automatico salta perché c'è un incidente di percorso, perché i bambini magari si trovano un attimo in sofferenza in quel momento, o hanno litigato tra di loro, è successo qualche cosa di particolare o semplicemente, voglio dire, uno non ha capito il compito del giorno prima, non è riuscito a fare qualcosa...si butta, come dire, a mare.

I: Ti viene in mente una situazione in particolare da raccontarmi rispetto a questo?

M: (Pausa di silenzio)...no perché anche questo è qualcosa che può succedere abbastanza frequentemente, cioè non è una ehm, cioè se è un'attività in cui siamo legate a giorni precisi, per esempio abbiamo fatto i moduli di recupero, abbiamo preparato delle attività specifiche, allora, come dire, quando coinvolgi più persone allora lì non salta e mediamente i progetti vanno bene, sono talmente organizzati (ridendo), voglio dire, che difficilmente...poi i bambini, come sai, quando sentono che è una cosa importante sono molto recettivi e, di solito, apprendono...eee...se invece sono, voglio dire, come ti dicevo prima, attività quotidiane dove tu mmm lavori giorno per giorno, è quasi anche nella quotidianità che salti qualcosa, e tu eee non riesca a fare quello che, che ti eri ripromessa. Quindi, i progetti organizzati non ricordo qualcuno che non sia andato a buon fine e con il quale non siano stati ottenuti, in qualche modo, i risultati sperati, se non tutti, voglio dire, eee qualcuno...ma...

I: Dal punto di vista dei bambini, secondo te, quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero a scuola?

M:...allora, ci possono essere problemi di ehm...di integrazione, che però difficilmente sono legati alla cultura d'origine...il più delle volte sono ooo legati a eee mm o difficoltà relazionali, in senso, in senso generale, nel senso che sono bambini magari che eee hanno dei comportamenti molto vivaci, a prescindere dal tipo di cultura, cioè sono bambini che non stanno mai fermi, ma bambini che non stanno mai fermi ne abbiamo tantissimi anche di italiani, anzi sono in crescente aumento, quindi...come dire, alla lunga, questo crea delle difficoltà all'interno della classe, quindi magari sono problemi comportamentali...questo, diciamo che è il problema più grosso, sia per gli stranieri che per gli italiani. Eee poi possono esserci problemi a livello linguistico perché non possedendo, ovviamente, un lessico adeguato, possono avere delle difficoltà nella comprensione delle consegne e quindi, anche questo poi, se il bambino non capisce bene, alla lunga, può portare a invece dei comportamenti poco corretti, perché si stufano, si annoiano, non capiscono, non ce la fanno, quindi anche l'aspetto linguistico è fondamentale...cioè che capiscano bene quello che devono fare; diciamo che questi sono i problemi più grossi...veramente i problemi relazionali, comportamentali e, vorrei dire, nel secondo piano, quelli linguistici, nel senso che poi i problemi linguistici vedo mediamente che col tempo si mmm, si risolvono, cioè hanno, si riescono a fare delle attività differenziate, magari si spiegano più parole, o gli si sta vicino, ecco. Se, poi, un bambino, come dire, è tranquillo, tra virgolette, con una situazione socio-culturale oppure con dei genitori che comunque gli vogliono bene, lo seguono, una famiglia, tra virgolette, normale, i bambini sono integrati.

I: Dal punto di vista comportamentale, hai un esempio?

M: Sì, ne ho tantissimi...eee...allora (ridendo)...dal punto di vista comportamentale allora...eee...abbiamo bambini che non riescono a stare seduti sulla sedia, per più di 10minuti...quindi, all'interno di una lezione che sia frontale, o no frontale, vorrei dire quasi le attività sono ludiche e non particolarmente strutturate, faccio un esempio, se facciamo una lezione in inglese dove magari hanno canzoncine, si devono muovere, devono fare delle cose, se, come dire, non hanno ehm, non sanno stare un po' alla regola, è una baraonda, è una baraonda totale. Questo, generalmente, è abbastanza mmm, diciamo, presente eee nei bambini africani, fanno molta fatica, di solito, loro a stare seduti, non so perché (ride). Questo diciamo è, forse, la difficoltà maggiore, quindi, pur magari essendo simpaticissimi, essendo belli, essendo tutto quello che vuoi, dopo durante l'ora di lezione questo diventa abbastanza difficile, poi, da gestire, mediamente, insomma.

I: Dal punto di vista delle famiglie, quali sono le difficoltà di una famiglia straniera nel seguire il percorso del proprio bambino?

M: Beh, la difficoltà maggiore nell'eseguire i compiti, sicuramente, i compiti per casa, il lavoro che c'è da svolgere a casa...questo è, è più pesante per loro, perché già loro hanno difficoltà linguistiche, quindi...e poi, non tutte le famiglie hanno un'istruzione che consente loro di seguire i compiti, e quindi, ehm...per esempio, anche quest'anno con il progetto che è stato virato, è stato proprio eee con i compiti pomeridiani per i bambini, perché non riescono ad approfondire il percorso all'interno eee delle famiglie, e per quello dico che ehm gran parte del lavoro deve assolutamente deve essere fatto a scuola...in tutti i modi, ma deve essere, deve essere fatto qua, perché poi loro hanno molte difficoltà nella gestione a casa. Poi ci sono anche lì diversi tipi, perché per esempio, eee se parliamo dell'est europeo (breve silenzio) ci siamo, anche perché l'est generalmente tiene molto alla scuola e i genitori sono molto attenti e si sforzano tantissimo...eee...il mondo del sud, il sud del mondo eee per loro è più, è più difficile, per loro è proprio più difficile.

I: Qualcos'altro?

M: No, no.

I: Quali sono le reali difficoltà che un insegnante incontra nell'avere dei bambini stranieri in classe?

M: Intanto la necessità di preparare sempre materiale differenziato, questo...e non sempre ce la fai, non sempre hai tempo ooo materiale per farlo, non sempre eee c'è anche proprio (ride) fisico, vorrei dire...cioè, subentra a volte anche una grande stanchezza, perché il lavoro è tantissimo e purtroppo non è solo un lavoro di insegnamento, perché quello che ultimamente sta prendendo sempre di più gli insegnanti è un grandissimo lavoro burocratico che ruba tempo, ruba letteralmente tempo, a quello che è il loro lavoro principale e, cioè, la didattica. Il tempo che noi passiamo nelle riunioni, se lo passassimo, se potessimo passarlo nel prepararci a preparare le lezioni sarebbe fantastico...quindi, veramente la necessità di materiale differenziato e di tante modalità, tante modalità di interazione eee con i bambini, cioè ogni bambino avrebbe bisogno di 10minuti, un quarto d'ora al giorno, per sé. (silenzio) Gli stranieri, magari dal punto di vista linguistico, oltre che affettivo...anche di italiani, dal punto di vista, soprattutto, affettivo.

I: Quindi nel preparare la lezione di matematica cosa ti trovi a fare?

M: So che, per esempio, certi bambini non mmm quest'anno non riescono a farmi le moltiplicazioni con due cifre, faccio un esempio, quindi devo, preparare delle schede di moltiplicazioni con due cifre e preparare delle schede con moltiplicazioni ad una cifra, per esempio. Oppure, semplicemente dare ancora delle moltiplicazioni dove bisogna imparare le tabelline, oppure devo, una delle modalità che uso in questi frangenti, è: preparo, se voglio poi introdurla anche, esempio, alla moltiplicazione a due cifre, preparo un lavoro alla lavagna oppure do, do una scheda, li metto a lavorare a gruppi...allora, a volte, riesco ad inserire un bambino o due tra i più fragili nel gruppo tipo, diciamo dei più, dei più forti e sono abituati di solito a collaborare, ad aiutarsi; altre volte, invece, approfitto di questa occasione, cioè lascio correre chi sa fare le cose, dico, le cose magari un po' più difficili di modo che siano stimolati e, invece, prendo con me, proprio nel mmm gruppo, me li metto vicino alla cattedra, me li siedo vicino e lavoro specificatamente proprio con alcuni bambini e usiamo le ore di compresenza anche così, cioè si fanno dei lavori in cui io ehm lavoro magari con i più bravi e la maestra che è in compresenza esce, o rimane anche in classe, nel piccolo gruppo, e li segue proprio, se li mette davanti e li segue.

I: Quindi, diciamo, un po' per livello...

M: Un po' per livello, sì, un po' per livello...

I: Rispetto alle tue classi, com'è la situazione rispetto all'intercultura?

M: (Breve silenzio)...ma io devo dire che eeeee sono classi ben amalgamate...e questo, nella sezione B dove ci sono più bambini stranieri, e di questo devo davvero ringraziare moltissimo una mamma, rappresentante di classe, perché anche le famiglie si stanno muovendo in questo senso, abbiamo organizzato anche molte attività extra scuola coinvolgendo un po' tutti i bambini, e facendosi

carico anche di bambini che non potevano andare in gita, facendoli portare da altri genitori...quindi, inserendoli all'interno del contesto e i bambini si vogliono molto bene, cioè non c'è una grande differenza. Ha più mmm, è più difficile l'integrazione di un bambino che abbiamo, ma perché lui anche un po' chiuso, di un bambino marocchino che ha dei genitori disponibilissimi e quindi disposti ad integrarsi, ma che comunque, vuoi per difficoltà linguistiche vere e proprie, non solo di lingua straniera, ma proprio lui ha un ritardo nel linguaggio, a prescindere dall'italiano, in arabo comunque parla male...è una difficoltà che si porta dalla scuola materna che gli ha creato difficoltà relazionali fin dalla scuola materna e, quindi, questo retaggio non è ancora sparito; ogni anno un po' meglio, ma...ne rimane e, quindi, questo bambino, per esempio, si aggancia molto anche alla cultura d'origine, alla moschea, al fatto che lui va sempre in moschea, che in moschea si fa così, quindi...eee, è molto difficile...integrarlo in questo senso, però, per dire, l'ultima gita i genitori sono venuti, i genitori cercano, quindi speriamo che col tempo, magari risolvendo anche problemi a livello linguistico suo personale vero e proprio, magari si arrivi anche ad un'integrazione diversa anche con gli altri bambini.

...Per concludere, gioca un ruolo fondamentale anche, non solo la scuola, ma anche le famiglie, cioè in quartiere come viene accolto l'immigrato.

I: Quali sono gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: (Breve pausa)...beh il coinvolgimento, ripeto, di tutti i bambini, ma anche delle famiglie. Io credo che questo sia un bel punto, un bel punto di forza, vista l'esperienza che abbiamo fatto, ma anche alla Luzzu Todina e anche eee nell'altra scuola, cioè dove le famiglie facevano ooo un, dove le famiglie erano unite anche al di fuori della scuola, di solito funzionava anche all'interno, perché, appunto, c'è l'aiuto che non è più solo aiuto all'interno dell'edificio scolastico...quindi, non può esserci solo la scuola, ma, come dire, ci deve essere anche il quartiere, ci deve essere tutto un incastro...ecco. La scuola un buon punto di partenza perché è qui che le famiglie si uniscono, quindi, ecco, anche attività che coinvolgono le famiglie, le mettono a contatto, le fanno conoscere e capiscono che i problemi dei figli sono per tutti gli stessi, a prescindere dal fatto di essere di una nazionalità o di un'altra...questo aiuta e li influenza. Quindi la scuola come punto di contatto tra le famiglie, poi una parte del lavoro anche all'esterno della scuola, secondo me, è fondamentale.

I: Quali sono le cose concrete che funzionano, le attività?

M: Ripeto, magari anche solo ritrovarsi per i compleanni, fare una gita insieme, non so...noi, a fine, anno siamo andati più volte al parco, ognuno ha portato un po' di cibo ehm diverso...quindi è stato bello, divertente; le famiglie hanno assaggiato...si, sono piccole cose, non è che serva chissà che cosa (ride). Credo che sia davvero imparare a conoscersi, tutti quanti, alla base, perché si ha sempre molta paura, o non funziona quando si ha paura del diverso; nel momento in cui si supera la paura del diverso...questo sparisce. E, ripeto, quando ci sono dei problemi all'interno della classe, secondo me, sono a prescindere un po' dalla nazionalità del bambino. Sono, di solito, problemi legati ad atteggiamenti e a comportamenti che...ma ritengo che spesso, poco, abbiano a che fare con la nazionalità, ma proprio con l'educazione...

I: Ad esempio?

M: Ripeto, il fatto di non riuscire a stare seduti, il fatto di rispondere in un certo modo, ma poi rispondermi un bambino straniero, abbandonato a se stesso con un bambino italiano, di buonissima famiglia, ma abbandonato a se stesso comunque.

I: Che cosa serve ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale?

M: (Silenzio)...allora, secondo me, serve una preparazione culturale...nel senso che eee, secondo me, sarebbe anche importante capire quali sono le differenze a volte, anche per noi, cioè noi non sappiamo come vivono queste persone, a volte non capiamo neanche quali difficoltà possono avere; infatti, faccio un esempio, eee...i bambini dell'est, la lingua dell'est comporta necessar, quasi sempre che i bambini non mettano le doppie...faccio un banale esempio, però è un problema linguistico. Il saperlo, ti porta a strutturare del lavoro, a capire o comunque essere anche meno forzata su, su alcune correzioni e spiegare un attimo di più. Ehm, ripeto, i bambini africani hanno (ridendo) spessissimo delle difficoltà nello stare fermi...ecco, io per esempio, non so perché (ride); cioè lo noto, lo noto, c'è una grande energia vitale...a volte, con il mio bambino africano, ma ne ho avuti tanti, di nigeriani così, vedo che per loro è difficilissimo; non lo fanno apposta, è difficilissimo. Allora, perché questo? Sarebbe interessante capire, essere preparati, magari, in questo, ad affrontare, magari, lezioni anche un po' meno strutturate, anche cercare di capire come, come andare incontro, voglio dire anche a queste esigenze...i bambini cinesi, poverini, anche loro, hanno altre difficoltà...eee...per esempio, mmm è molto difficile entrare con loro...in sintonia. Io ho un'esperienza limitata, parlo della mia esperienza, cioè ci sono bambini che sono abituati, fin da piccolini, a fare tutto da sé, quindi, per esempio, quando la maestra va vicino, ti aiuto?, vuoi ehm?, hanno una ritrosia mmm pazzesca, perché, forse, anche la loro cultura impone, in qualche modo, eem l'assoluta indipendenza o non lo so; allora, avvicinarsi in un modo corretto anche a questo sapere...questo sarebbe molto interessante...per carità, magari i corsi ci sono, qualcuno l'ho anche seguito, però credo che alla base ci sia anche questo, ecco...negli ultimi anni non ne sono stati fatti molti, non siamo stati molto...ecco, non sono state fatte tante...la formazione è mancata. Insomma, un po' in questo senso...dal punto di vista anche proprio culturale, nel comprendere magari anche diversità, modi di vivere diversi...eee...questo, per esempio, potrebbe essere una difficoltà. E poi, sarebbe bello avere, appunto, più tempo,

cioè più insegnanti in classe, avere la possibilità di fare, di avere a volte, un po' di gruppi di livello, a volte poter seguir da vicino. Ripeto, l'esercizio a casa per molti di loro è quasi impossibile...il consolidamento, quindi sarebbe bello farlo a scuola, ma non sempre c'è la possibilità, non sempre abbiamo il tempo e poi, ripeto, adesso la scuola è un mondo talmente grande, non solo per i bambini stranieri, ma anche per i bambini italiani, cioè hanno bisogno di tantissime cose. Se si pensa che al tempo pieno passano più ore con noi che con i genitori, quindi lascio solo immaginare di che cosa può aver bisogno un bambino che per 8 ore rimane a scuola, a parte la lezione, c'è la carezza, la parola, il discorso, l'affetto, e piangi e non posso andare a casa...cioè abbiamo bambini che arrivano con la febbre a 38 il mattino, perché il genitore non può rimanere a casa dal lavoro...ecco, quindi, l'interculturalità è uno dei problemi minori, per me.

I: Un commento sui recenti fatti di cronaca, rispetto agli sbarchi, alla situazione del Brennero o alla rotta balcanica?

M: Un'opinione? Allora se questa...allora la prima, il primo commento è: se questa gente affronta tutto questo per morire in mare, cioè...vuol dire che lì comunque è molto peggio di qua...e quindi è una situazione tremenda, cioè eee...io sono una che sarebbe per le frontiere aperte, cioè queste cose non dovrebbero succedere; la gente dovrebbe andare e venire come e quando vuole, da tutto il mondo. Non ci dovrebbero essere frontiere. Una delle cause delle frontiere, degli sbarramenti sono questi morti, secondo me. Quindi (ride) inorridisco con le decisioni del Brennero, inorridisco quando una Lega ti dice le cose che mi dice, mi vergogno di essere veneta quando la Lega veneta dice certe cose e mi vergogno che si possa ragionare in questo modo; ripeto, se stessero bene a casa loro, non verrebbero certo qua, da noi. Primo commento. Secondo, ripeto ancora, se le frontiere fossero aperte, forse non ci sarebbero mafie, non ci sarebbero tutti questi problemi e, poi, sappiamo benissimo che siamo tra i fautori delle guerre in Medio-orientale...e quindi...siamo i principali venditori di armi.

I: C'è qualcosa che vorresti aggiungere rispetto a quello che ti ho chiesto?

M: No...che l'interculturalità, che essere tanti al mondo, che essere diversi è bellissimo...e che dovremmo imparare. Io ho imparato tanto.

INTERVISTA ANNA

I: L'intervista serve proprio a capire come si pone la scuola in questo periodo in rapporto alla questione dell'interculturalità bla bla spiega del suo dottorato e della sua ricerca sul campo del punto di forza della ricerca

M.: avere un'idea è una cosa la realtà sul campo è un'altra

I.: la prima domanda è qual è il percorso che ti ha portato a fare l'insegnante?

M.: ho studiato scienze della formazione primaria 4 anni a Palermo, perché sono siciliana, poi quindi perché da piccola io ho sempre voluto fare l'insegnante da piccola finivo la scuola e giocavo a fare l'insegnante, ho fatto il test perché c'è stato l'unico alto in cui c'è stato il test perché c'erano abbastanza numeri per farlo sì, quindi ho studiato e ho passato il test, ho fatto sia due tesi quella del curricolare per l'insegnamento e quella del sostegno infatti io sono insegnante di sostegno, ho iniziato la mia esperienza con il sostegno ed è da 5 anni che insegno

I.: ok d'accordo e venendo al tema dell'interculturalità, nella tua carriera, nella tua esperienza hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M.: sì soprattutto nella scuola dov'ero l'anno scorso ce n'erano molti

I.: ok, qui a Padova?

M.: sì Padova però Piove di Sacco

I.: ok d'accordo, secondo la tua opinione il lavoro dell'insegnante cambia se ci sono dei bambini stranieri in classe?

M.: sì va a influire sull'apprendimento scolastico della classe

I.: ok e in che cosa fondamentale cambia?

M.: eehh sul modo perché per es. quest'anno qua nelle due prime io sono in una prima dove ci sono pochi stranieri ma nell'altra però mi è capitato anche di andare nell'altra e vedi la differenza nell'altra va a influire nel senso di far rallentare anche il programma perché magari non tutti capiscono quindi devi sei costretta a fermarti per portarli tutti più o meno sullo stesso livello anche difficoltà di linguaggio proprio che non capiscono cosa dici e quindi va ad influire in questo senso

I.: ok e quindi il lavoro dell'insegnante fondamentale è quello di

M.: portare tutti sullo stesso livello e aiutare un po tutti quindi dei mediare e sei costretto un po a rallentare per coloro che riescono a seguirti bene diciamo

I.: e quindi diciamo a rendere un po accessibili quelli lì insomma quello che fa la didattica sì e quindi cosa fondamentalmente cosa?

M.: ti costringe un po appunto a rallentare a fermarti magari vorresti un po che ne so ti programmi delle cose da portare avanti ma se vedi che i bambini non capiscono e hanno bisogno, torni indietro, permetti a tutti di aver raggiunto quel livello, cioè di aver compreso cosa si è detto, oppure anche in italiano cosa si è detto, ma in matematica anche i numeri che ne so e poi vai avanti sennò non vai avanti, vedo la differenza tra le due classi

I.: e quindi quali sono proprio le strategie concrete per generalizzando oppure facendo un esempio specifico per cercare che tutti far in modo che tutti capiscano

M.: che tutti raggiungono lo stesso livello eee

I.: anche con un esempio

M.: con un es. eeee magari ci si ferma sull'argomento e chiami cioè insisti di più in modo che tutti ma presentandolo cioè bambini che capiscono non puoi presentare sempre la stessa cosa cioè glielo presenti in maniera diversa magari con altre schede e rinforzi anche i bambini che già sanno e dai la possibilità a chi è indietro di facendo una due volte lo stesso argomento magari di riuscire a raggiungere il livello del compagno e di aiutarli, l'insegnante si accosta tanto a questi bambini che hanno difficoltà e cerca di seguirli, normalmente se sei solo in classe e avendo una classe anche minimo di 15 bambini, che son pochi e la maggior parte son stranieri come l'altra prima nostra non riesci, essendo da sola, a seguire tutti vai un po qua ti muovi tra i banchi e cerchi di portarli tutti allo stesso livello

I.: ok e le due prima cambiano per la lunghezza del tempo che passano a scuola ... chiudo (la finestra) perché ...

M.: sì una è a tempo pieno e una (sì sì certo non voglio che ti ammali per carità) e l'altra è a tempo normale e gli stranieri sono concentrati di più nella prima a tempo normale

I.: ok e quanti sono più o meno i bambini stranieri nell'una e nell'altra ?

M.: in quella che sono 15 la maggior parte son tutti stranieri e pochi italiani e quindi secondo me una decina la ci saranno e 5 italiani e invece nell'altra sono 23 e sono più italiani e pochi stranieri forse 4 e poi mi è capitato pure in terza che sono anche in terza ci sono tanti stranieri però là ho visto che il livello anche se son stranieri il livello è buono riescono tutti o quasi a seguire l'insegnante forse anche perché la mia collega ha lavorato tanto ma non è basso come livello qua adesso in prima è ancora da vedere infatti la vedo preoccupata quella di italiano soprattutto

I.: ok d'accordo allora ti chiedo 3 parole positive e 3 parole negative per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale

M.: ok allora 3 partiamo da quelli positivi, confronto ci si confronta anche crescita, anche scambio però abbiamo detto confronto che è simile sennò .. non mi viene altro

I.: vuoi che passiamo al negativo magari dopo ti viene ...

M.: in negativo eeeeeeeeeee pausa energie, bisogna sprecare tante energie, anche di più, anche il tempo che si rallenta nel tempo, quindi tanta fatica

I.: ok d'accordo te ne viene un'altra positiva?

M.: bho esperienza un po, ognuno porta le sue esperienza in maniera anche positiva

I.: ok, fatiche in che senso cioè?

M.: appunto l'insegnante deve sprecare più energie per portare tutti allo stesso passo, per es. facendo sempre riferimento alle due classi per es. dove son 23 però ci son pochi stranieri un argomento basta tipo che lo dici una volta lo scrivi alla lavagna riescono a seguirli tutti invece là sei costretta, perché non capisce perché è più piccolino, fa fatica e quindi anche a concentrarsi a copiare quello che può essere alla lavagna e quindi devi andare più piano devi andare banco per banco e poi correggere e vedere se copiano bene perché anche le lettere e quindi questo

I.: ok ho capito in questo senso effettivamente, ok se dovessi pensare alla tua carriera di insegnante ti vengono in mente attività o progetti legati appunto alla tematica interculturale che ritieni particolarmente riusciti?

M.: cioè dei progetti che si son fatti che son stati positivi o da fare?

I.: che si son fatti rispetto alle tue esp. o che hai fatto tu o che hai visto fare insomma

M.: mmm, sì cioè che son risultati positivi anche con ehm un es. mi hanno parlato del progetto di fare una cena dell'intercultura cioè che portano nelle scuole vari cibi ognuno della propria cultura e secondo me questa è una cosa positiva perché appunto avviene uno scambio tra i bambini ma anche qua a scuola noi abbiamo fatto un progetto però c'è stata una mamma e i bambini l'hanno visto che non si può portare a scuola cose preparate dai genitori, una mamma tunisina nella prima ci ha portato a noi insegnanti dei dolcetti loro con il te proprio con il te proprio preparato da loro e secondo me questa sarebbe anche una cosa ottima come anche scambio tra i bambini

I.: ok

M.: altri progetti vabbe anche progetti che abbiamo dato in questa scuola il progetto "reca" (non si capisce) in quanto consisteva in un rinforzo, un aiuto soprattutto per i bambini stranieri poi ogni classe lo ha utilizzato come meglio credeva, noi nella prime lo abbiamo utilizzato come rinforzo ai bambini potenziamento ai bambini stranieri quindi nel pomeriggio ci trovavamo a scuola noi insegnanti e li aiutavamo soprattutto in italiano

I.: ok

M.: quindi sono utili per potenziare per farli raggiungere un certo livello come i compagni soprattutto in italiano quindi per aiutarli con la lingua

I.: e soprattutto con i bambini del tempo normale?

M.: soprattutto col tempo normale col tempo pieno è stato fatto però in maniera diversa diciamo che si è potenziato soprattutto la matematica con qualcuno che ha delle piccole carenze ma nel tempo normale ci sono tanti stranieri per loro è stato fatto per potenziare l'italiano

I.: quindi per loro è in orario extrascolastico

M.: sì

I.: ok d'accordo adesso ti chiedo di spostarti in negativo o cmq ti chiedo un es. di una situazione o un'attività o un progetto sempre riferito alla tematica interculturale che diciamo nonostante tutto diciamo gli sforzi e l'impegno magari non è andata come si era preventivato

M.: (silenzio) non cioè ...

I.: una situazione di difficoltà ecco

M.: cioè che magari il bambino non siamo riusciti

I.: sì o che l'obiettivo era uno e in realtà alla fine ci si è resi conto che magari non è stato raggiunto ..

M.: eee sto pensando però non

I.: casomai ci torniamo dopo

M.: eh, ok perché non mi viene

I.: ok secondo te quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero a scuola?

M.: e con la lingua soprattutto ci vuole l'italiano nell'approcciarsi sia che può essere la scrittura ma soprattutto con la lettura e ad esprimersi poi perché appunto in 3 ho seguito 2 bambini stranieri e avevano tanta difficoltà nell'esprimersi e con la scrittura anche e comporre un testo fare una frase con soggetto predicato complemento mettere in ordine questo hanno tanta difficoltà, più che in matematica perché in matematica son più esecutor son più bravi

I.: ok e si trattava di bambini tipo nati in Italia

M.: e questi stranieri no, forse uno sì nato in Italia e l'altro no, cioè alcuni nati in Italia e alcuni no

I.: e questa difficoltà nella lingua c'è sempre cioè fondamentalmente se un bambino è straniero ha automaticamente difficoltà con la lingua

M.: sì perché a casa parlano tanto un'altra lingua e non parlano l'italiano e quindi poi soprattutto quando a casa si parla un'altra lingua tipo l'arabo oppure non so un'altra lingua, hanno difficoltà poi a scuola con la lingua che parliamo con l'italiano che non è facile il passaggio

I.: ok quindi è effettivamente una cosa che possiamo tipo generalizzare

M.: sì se a casa si parla un'altra lingua sì se magari a casa parlassero italiano sarebbe più facile

I.: sì ok e altre difficoltà al di là della lingua tu ne hai notate

M.: con questi bambini ?

I.: ma non so nella relazione ...

M.: sì infatti sto pensando anche nel comportamento nella relazione con i compagni, ma bè se mi riferisco alla terza no ma se mi riferisco alle prime, sono poco maturi ma quello è legato soprattutto all'età, se hanno 5 anni alcuni sono da prima ma ecco quello è, l'educazione nel senso delle regole non sono forse come quelle italiane ma capita anche il bambino italiano che non ha le regole quindi fino ad un certo punto mi riferirei più alla lingua che all'educazione in se e alle regole.

I.: va bene e dal punto di vista invece delle famiglie quali sono le difficoltà che incontrano le famiglie

M.: nel seguire i ragazzini eh sì per es. in terza i genitori il papà capisce un pochino l'italiano invece la mamma parla sono l'arabo quindi enormi problemi e difficoltà come fanno ad aiutare il bambino nei compiti a casa e allora il bambino è costretto lo mandano al doposcuola quelli parrocchiali, quindi questi genitori spesso non capiscono perfettamente la lingua, quindi quando vengono anche ai colloqui non capiscono non hanno chiaro cosa l'insegnante chiede o vorrebbe dire perché appunto c'è questa scarsa conoscenza appunto della lingua, li capisco pure cioè poverini non è che dico è un'altra lingua pure poi l'italiano si sa che ... è abbastanza ricco e vasto

I.: sì, è difficile anche per gli italiani appunto, ok altro al di là della lingua?

M.: come difficoltà? Non me ne vengono perché se i genitori bene o male cercano anche di venire in contro cioè agli insegnanti e alle richieste degli insegnanti cioè di adattarsi e di capire, quindi altre cose non me ne vengono

I.: ok d'accordo, quali sono le reali difficoltà che incontra un insegnante che ha dei bambini stranieri in classe allora forse un po' me l'hai già detto nel fatto che appunto ...

M.: bisogna seguirli di più, passare banco per banco, anche nella correzione anche una mia collega mi faceva notare che andando avanti adesso si comincia a fare un testo, anche io l'ho notato con i ragazzini della terza, cioè erano in due per carità ma se ti trovi in una classe con la maggior parte di ragazzini stranieri, correggere anche quindici testi tutti scritti da stranieri c'è un po' da diventare matti, cioè nel senso devi impiegare tanto tempo per ... a costruire a rifarlo perché la maggior parte ha tante correzioni da fare

I.: ok d'accordo quindi sempre nel lato ...

M.: linguistico della lingua sì perché matematica secondo me non è tanto, linguistico poi non è solo italiano ci sono pure storia geografia, tutte le materia che sono legate all'italiano insomma

I.: sì si d'accordo ok, altro rispetto che ne so alla relazione o qualcos'altro che ti viene in mente ?

M.: come difficoltà?

I.: sì sì

M.: ho detto questo a volte del comportamento che magari tendono ad ascoltarti meno rispetto ad un ragazzino italiano, però secondo me questo influisce no, non tanto, di più secondo me io punterei sulla lingua, perché proprio se gli poni una domanda aperta di scrivere un testo li rimangono, non riescono a farsi capire bene e cioè già in terza magari si comincia a scrivere testi a rispondere alle interrogazioni, oralmente un po' meglio rispetto a scrivere, ma scrivere è tanta fatica con gli stranieri.

I.: va bene d'accordo e rispetto alle classi appunto di cui hai esperienza com'è la situazione rispetto all'intercultura?

M.: cioè nel senso?

I.: ad es. qual è il clima?

M.: cioè tra di loro come compagni? Io li vedo cioè ma anche i bambini italiani nella classi dove ci sono tanti stranieri si integrano bene con i bambini italiani cioè una buona relazione mi sembra che ci sia nelle varie classi, anche nella scuola dove ero l'anno scorso, cioè si viveva bene c'erano molti bambini stranieri ma si viveva bene anche i bambini tra di loro o con le insegnanti, si integrano bene. Genitori si alla fine si mettono alla pari nostra molto tranquilli, vanno in contro alle insegnanti alle richieste si appunto

I.: ok d'accordo secondo te quali sono gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M.: che un insegnante dovrebbe ... o in generale?

I.: bè, sia in generale che in particolare.

M.: mm, si be io, secondo me non sarebbe male prefissarsi degli obiettivi, per es. si potrebbe secondo me attuare di più dei (pausa) .. dei progetti che si, che ci sono anche qua dei mediatori culturali quindi dei bambini che vengono seguiti però, secondo me ci vorrebbero ancora più ore per far si che questi bambini venissero seguiti proprio, ancora di più per i bambini che non parlano l'italiano cioè perché il mediatore del progetto intercultura viene nelle ore curricolari, magari viene preso dalla classe il bambino per cui perde qualcosa di quello che si fa in classe, per cui io opterei per qualcosa dei laboratori al pomeriggio per far si che questi bambini appunto migliorano che li seguisse nella lingua italiana, poi ci sono anche quelli parrocchiali del dopo scuola però non sempre riescono ad accogliere tutti, in modo che questi bambini vengono seguiti anche individualmente perché ne avrebbero tanto bisogno, perché abbiamo visto anche col progetto che abbiamo fatto è servito quella schedina, era un'ora non era un granchè però, quella piccola schedina che la dovevano fare a casa, però a casa magari la mamma ha difficoltà, ma fatta qua con la maestra che ti spiega, secondo me servirebbe e poi anche uno scambio per conoscere le altre culture, per es. in alcune scuole si fa lo scambio dei cibi, ma non solo dei cibi, anche potrebbe venire un progetto .. non so

I.: guarda la domanda successiva sarebbe stata quali sono le cose concrete, quindi tu mi stai già rispondendo ...

M.: per es. in alcune classi l'anno precedente, sono venuti alcuni genitori che raccontavano la loro propria esperienza e secondo me sarebbe una cosa appunto nelle classi dove ci sono tanti bambini stranieri, che sarebbe una cosa bella da fare, che ogni genitore viene a parlare a raccontare la propria esperienza di quando era piccolo, creare degli oggetti fare delle cose proprio loro della loro tradizione proprio come uno scambio diciamo tra le varie culture tra i vari bambini, per conoscersi meglio, sia a livello di cibo sia a livelli di lavoro, di racconti di esperienza

I.: mm mm va bene, che cosa serve ai docenti per realizzare una buona didattica una buona edu. Interculturale? Forse anche questo è un po' emerso da quello che mi hai già detto

M.: cioè cosa ogni docente che cosa si dovrebbe qual è l'obiettivo come meglio organizzare la propria ...

I.: si be anche questo diciamo intanto questo

M.: come meglio organizzarsi, va be si cerca di organizzarsi un po' ognuno, be si fa la programmazione però poi ognuno in base a quello che emerge dalla classe ma questo sia che ci sono bambini stranieri che non, cambi programma rallenti vai avanti e però forse quello che penso io è che appunto si potrebbero fare anche dei corsi dove non so noi docenti potremmo conoscere meglio anche queste culture cioè proprio presentare anche la cultura che ne so gli arabi per es. presentare un po' no la storia la sappiamo, le loro caratteristiche, le loro usanze i loro modi per avere una conoscenza diciamo più appropriata per capire magari quando ti si presenta un bambino ti devi dare delle spiegazioni perché chissà quando ha un certo comportamento e ti aspettavi un altro secondo me, quindi anche un mezzo accenno alle varie culture ai modi di fare e di pensare, secondo me

I.: ok, hai un es. di un comportamento che hai detto "capire perché tu ti aspettavi un certo comportamento", hai un es. di una situazione in cui un bambino si è comportato in una maniera che non ti aspettavi?

M.: mbè ... l'unica cosa è con questi due bambini che sono stranieri tutti e due uno è africano e uno arabo che sono molto in competizione tra di loro, magari per carità può capitare anche tra italiani però non mi è mai successo questi proprio sono in competizione sono compagni della stessa classe e non capisco perché

I.: tipo cosa fanno?

M.: continuamente tipo mi ha guardato e mi dice quello mi sta facendo così cioè anche se tu magari anche se hai messo uno davanti e uno dietro, l'altro si gira e dice cosa ha fatto cosa sta facendo il compagno e anche vedo che i bambini italiani sempre in prima,

c'è una bambina che è un po' deboluccia o magari è più indietro e tendono a .. ti portano "guarda maestra cosa ha fatto" oppure tendono anche al comportamento più aggressivo rispetto ... mi ha dato due pugni

I.: eee il comportamento diciamo di chi?

M.: dei bambini stranieri

I.: ah, ok

M.: rispetto a un bambino italiano

I.: ok d'accordo e rispetto a quello che non c'è e magari servirebbe per realizzare un buon lavoro interculturale? Che cosa serve a scuola o a un insegnante per...

M.: diciamo una cosa migliore, appunto anche per es. secondo me, si potrebbe anche uno scambio potrebbe anche un insegnante organizzare, fare uno scambio anche se il tempo poi non è mai ... questa parola in arabo si dice e partire e farselo dire dal bambino oppure che ne so dal genitore che ne so e poi portarla in italiano fare il salto e fare il paragone tra le due lingue oppure chiamare che ne so se viene spiegata una parola o una frase e poi ognuno la propria esperienza com'era in arabo o anche ognuno nella propria lingua ma mi sa che su la collega è capitato che l'ha fatto perché ... quella che intervisterai dopo (ride) perché mi sembra

I.: ah ok

M.: qualche filastrocca o qualcosa che è venuto man mano eee com'era nel tuo .. ah si ora sto ricordando le canzoni del compleanno tanti auguri, in italiano e allora ogni che fa, siccome sono tanti stranieri in terza, chiamava gli altri bambini e ognuno .. mi è capitato pure a me una volta mentre c'ero io, e ognuno lo dice nella propria lingua, gliela devon cantare in rumeno, in arabo, è una bella cosa anche questo uno scambio, queste piccolezza potrebbero secondo me favorire ... e anche una scuola dove c'è la mensa, tipo qua si potrebbe fare anche in mensa, una volta al mese il menu tipico della varie ... qualcosa che i bambini mangerebbero per carità

I.: siii

M.: però secondo me è uno scambio appunto

I.: ok, d'accordo, e ti chiedo un commento rispetto ai recenti fatti di cronaca e mi riferisco in particolare agli sbarchi che son ricominciati

M.: a Lampedusa

I.: eh, sii, e anche in modo tragico

M.: ma io abitando in Sicilia, siamo anche invasi, cioè sbarcano a Lampedusa e poi cioè vengono in Sicilia

I.: ok

M.: quindi ce ne sono tanti anche da me hanno aperto infatti questi centri dove li accolgono e poi li pagano un tot al giorno, tipo 3 euro e gli danno vitto e alloggio, però anche li si cerca appunto di accoglierli però anche a Lampedusa poveretti sono cioè in base a tutti questi sbarchi e secondo me dovrebbero non so io ho letto pure un libro "Sannia" non so se la conosci la ragazza è una ragazza appunto africana che voleva partecipare alle olimpiadi però aveva il burca e quindi andava a correre la sera e poi è morta durante uno sbarco

I.: ah no non la conosco

M.: è molto bello e cioè dovrebbero appunto non dovrebbe succedere, secondo me dovrebbero organizzare meglio non creare questi barconi dove molte persone muoiono e avere dei centri più ampi dove accogliere meglio queste persone e garantirgli un minimo di sopravvivenza cioè anche con della che ne so garantire anche un lavoro, lavori manuali, qualcosa di più concreto di quello che si da, si cerca di accogliere però molti e anche le barche dovrebbero ... non come fanno loro che poveretti pagano un sacco di soldi, viaggiano in tanti, muoiono schiacciati, cioè dovrebbero appunto organizzare in modo per far sì che queste persone dall'africa e vogliono venire qua, anche noi italiani organizzarci e smistarli bene anche negli spostamenti e poi che sia garantito loro appunto le cure mediche un centro che li accolga e un lavoro anche minio che gli permetta di inserirsi come tutti e perché investono tanto nel viaggio poveretti

I.: e poso chiederti, immagino che la tua famiglia sia della Sicilia

M.: sì

I.: come vivono le persone che abitano lì l'arrivo di...

M.: queste persone

I.: qual è l'idea ?

M.: spesso non si vive bene perché li vedi cioè non viene vista bene questo, l'arrivo di tutte queste persone perché li vedi anche gironzolare perché appunto ci vorrebbe un lavoro qualcosa, accoglierli meglio impiegarli di più perché li vedi molto spesso gironzolare, molti saranno anche scappati non sono tutti registrati purtroppo e li vedi gironzolare nelle campagne che è pure pericoloso perché cammino a piedi o anche in bicicletta per le strade a scorrimento veloce che è di sera poi te li puoi prendere pure per davanti, quindi non viene vissuta bene nel senso perché manca l'organizzazione, dovrebbe essere più efficace, gestire meglio queste persone e accoglierli meglio questo sì

I.: ok

M.: da noi si ce ne sono tanti stranieri, africani, tunisini

I.: e rispetto tipo al pericolo percepito da parte delle persone ci si sente più in pericolo? Secondo te i siciliani

M.: sì sì nel senso che si in pericolo perché ci sono queste persone che non avendo .. si hanno un posto che li accoglie però stai un po' .. ti spaventi nel senso non sei tranquillo perché ci sono tute queste persone che poverette cercherebbero un sistemazione ma non avendola chiedono l'elemosina oppure vanno in giro

I.: ok d'accordo io avrei finito le domande c'è qualcosa che vorresti aggiungere? Non so per es. c'è qualcosa che una ricerca che si occupa di intercultura a scuola nella primaria e che dialoga e collabora con gli insegnanti insomma qualcosa che dovrebbe emergere

M.: penso di no perché le domande sono state abbastanza esaurienti insomma.

I.: ok d'accordo grazie

M.: grazie a te

Intervista 39-x-L

I: Qual è il percorso che l'ha portata a diventare insegnante?

M: Io provengo da una famiglia di insegnanti, e quindi a casa mia, mia sorella ha fatto le magistrali, ma non ha mai insegnato, mia mamma è insegnante elementare e tutte, erano in 4 sorelle, le altre tre erano tutte e tre professoresse di italiano, quindi, è stato un percorso, diciamo, un po' obbligato, ecco. Mia mamma mi ha un po' costretto, all'inizio, non ero proprio così, non era la mia vocazione questa. Iniziando poi, penso non avrei potuto fare altro, ecco, poi alla luce dei fatti; ma non è stata una cosa che ho deciso io, è stato un po' un percorso forzato. Poi, all'epoca mia c'era la scuola magistrale, io non ho neanche fatto il quinto anno perché potevi accedere alle facoltà universitarie. Io ho fatto, prima psicologia, ma erano anni un po' particolari per psicologia a Padova, eran gli anni '70 insomma, quindi, non era proprio tranquillo l'ambiente, e allora poi sono passata a pedagogia, ecco. Eee, mmm, sì è stata...poi ho fatto il corso di specializzazione per l'insegnamento agli alunni con disabilità, sì, con difficoltà. Perché c'era quello per i non vedenti, c'era per i sordi, c'era quello per l'handicap in generale, ecco. Io ho preso quello, lo si faceva qua all'ospedale ai Colli, e quindi, ho fatto il concorso, passato il concorso avevo la specializzazione e quindi ho cominciato come sostegno, avevo fatto anche delle supplenze, datemi dal provveditore come sostegno, però erano pochissimi ad avere la specializzazione all'epoca; e quindi, ho cominciato per 5 anni, poi son passata alle classi normali, come posto comune.

I: Venendo al tema dell'intercultura, ha bambini stranieri in classe?

M: Quest'anno no, in questo ciclo no, neanche nel ciclo scorso, a dire la verità, se non, nel ciclo scorso avevo una bimba nigeriana però nata in Italia o in Irlanda, non ho capito bene, però beh...poi, nel corso dell'anno, sono arrivati due bambini rumeni e uno l'ho avuto un po' di mesi in prima, perché, appunto, era stato iscritto in seconda, ma non sapendo l'italiano, l'hanno messo lì in prima, e poi, a metà prima, invece, è arrivata la sorella, che era stata iscritta al tempo normale, poi è passata al tempo pieno, e l'abbiamo avuta fino alla fine della terza o quarta, non ho ricordi, perché poi lei aveva difficoltà e l'hanno iscritta al San Domenico...però negli anni precedenti sì: abbiamo avuto cinesi, abbiamo avuto un bimbo, quando insegnavo a Mestrino, la mamma era italiana, il papà era americano perché era della base NATO di Vicenza, lui era nato in America e poi la mamma è tornata in Italia, e, quindi, insomma è venuto a scuola, non sapeva una parola di italiano, nonostante la mamma fosse italiana...

Sì, no, ma nell'arco degli anni, sì, ne abbiamo avuti parecchi insomma, di stranieri...

I: Lei ha visto un'evoluzione, un cambiamento nel lavoro dell'insegnante rispetto a quando non c'era la presenza di bambini stranieri?

M: Secondo me, sì, sì. Perché quando ci sono stati, diciamo, i primi arrivi veramente noi avevamo in classe, insomma, a parte che non esistevano commissioni interculturali, qui a Mestrino non c'erano, niente di tutto questo; poi erano anche sì, altri anni, insomma...

I: Parliamo del periodo?

M: Ma guardi, 20 anni fa, anche di più perché, anche di più, di più, perché mi sono trasferita a Padova, dunque mia figlia aveva 3 anni, 4, adesso ne ha 23, e avevo 10 anni di regresso a Mestrino, quindi diciamo sono anche 30 anni fa. Erano proprio i primi arrivi, insomma, così, e quindi non c'era ancora questa attenzione...

Adesso, invece, dico la verità, poi faccio anche parte della commissione intercultura, dico il vero: si cerca, per quanto è possibile, per quanto possano essere le risorse, per quanto che puoi avere a disposizione, adesso c'è un'attenzione, com'è giusto, particolare, ecco.

I: Secondo lei, in che cosa consiste questa attenzione?

M: Intanto l'atteggiamento dell'accoglienza, prima non c'era, ce l'avevi in classe e punto. Invece, adesso, quando arrivano, specialmente se sono neo arrivati, si cerca di, insomma, anche all'interno della classe, di fare un lavoro, di accoglierli in un certo modo. Ecco, a noi nel ciclo scorso, in quarta è arrivato un bambino dalla Romania, un bambino, grande e grosso, che veniva, dopo Natale e veniva da una scuola militare lì eee adesso è qui alle medie, sto bambino; eee mmm ci sono stati dei problemi nel senso che lui veniva al tempo pieno ed ora in mensa, quindi le prime volte della mensa è stato un disastro, poveretto, perché non era abituato a mangiare quello che mangiavamo noi, così...anche in classe, avevamo un classe molto attiva e anche molto vivace di comportamento, cioè lui era abituato ad un regime molto ferreo, quindi all'inizio si è trovato...

Dopo di che, è venuta la mediatrice e hanno fatto un lavoro meraviglioso sul...allora lui ha raccontato la storia, la nascita della Romania, agganciandosi all'Italia e ai Romani, che si chiamava Romania per quello, ma facendo una scenetta, così. È stato bellissimo perché i nostri hanno potuto toccare con mano, insomma, quello che erano gli usi, costumi, poi hanno proiettato delle immagini così della Romania di adesso, delle feste così eee lui era orgogliosissimo di questo, quindi, insomma, c'è stato questo interscambio, ecco, di informazioni che ha arricchito entrambi, insomma, ecco. E secondo me, adesso si cerca un attimo di sottolineare questo: che non è lo straniero che arriva, ma anche lo straniero è fonte di informazioni, che altrimenti io non potrei avere, insomma. Proprio è vita vissuta quella, non è il viaggio, non è il documentario, insomma. Quindi è un interscambio proprio, ecco...e secondo me, questa adesso è la differenza fondamentale; mentre prima lo accoglievi e, bene o male, doveva adattarsi in tutto e per tutto alle abitudini consolidate, invece adesso non è più così, insomma, ecco.

I: Tre parole in positivo e tre parole in negativo che possano descrivere la sua esperienza di insegnante con la diversità culturale.

M: Beh, innanzitutto, la prima che mi viene in mente è un arricchimento, ecco; poi anche un...come parole, cioè ti dà il modo di conoscere e quindi hai il, la fortuna, diciamo, di aprire gli orizzonti, ecco, secondo me è questo. Cioè ti danno la possibilità di entrare all'interno di culture diverse che, in altri modi, non potresti accedere, insomma. Per esempio, l'anno scorso avevamo delle bimbe cinesi alle quali io ho fatto delle lezioni, insomma così...e veramente, cioè, io dicevo a loro: "a me piacerebbe tanto imparare il cinese, ma è difficilissimo", allora loro mi preparavano la lezione per insegnarmi cinese, poi mi dicevano che cosa avevano mangiato, capito; cose semplicissime proprio, facenti parte della loro quotidianità, che non avendo l'opportunità di poterti confrontare, non...sì non le diresti mai, insomma, ecco. Quindi secondo me un arricchimento, è proprio un far sì che allarghiamo i nostri confini, le nostre...io la vivo sotto questo punto di vista.

In negativo ehm che tutto sommato, anche se non è nostra intenzione, però, li poniamo a sottostare a delle regole, dei ritmi che non sono loro...e quindi, li tappiamo le ali, insomma un po'...

I: Un esempio?

M: Un esempio...eh, allora...io ho avuto la fortuna, ciclo scorso in prima, di iniziare la prima con un insegnante che aveva insegnato 15 anni in Eritrea, poi, l'anno dopo avrebbe dovuto andare in pensione, quindi l'ultimo anno l'ha fatto in Italia, e quindi, dopo 15 anni di Africa è venuta qui. E lì, avevamo questa bimba nigeriana, la quale, che ho portato fino alla quinta poi, la quale aveva i suoi ritmi, mh...quindi arrivava tardi a scuola, compiti, ovviamente una bambina intelligentissima, compiti non se ne parlava, studiare che cos'è?, tutta una serie, ecco. E io mi arrabbiavo tantissimo perché, insomma, la scuola cominci e ci sono delle regole; la scuola comincia alle 8.00 all'epoca, tu devi essere a scuola alle 8.00, non alle 8.20, non esiste, ecco, ma proprio per dargli delle regole, per dire: "un domani dovrai andare a lavorare, ti presenti tutti i giorni in ritardo di 20 minuti, ti mandano via", ecco. Beh, questa qui, quando mi vedeva che mi arrabbiavo, questa mi diceva sempre: "ma guarda che loro non hanno il senso del tempo", gli si dice ti vengo a trovare domani: mentre noi diciamo vengo a trovarti, sono da te alle cinque, loro no, ti vengo a trovare domani. Ma

questo perché? Perché partono a piedi, non sanno cosa troveranno per la strada...capito, tutte queste cose, e quindi...cioè è inutile che tu pretenda la puntualità da una persona che non ce l'ha nel DNA, non le appartiene. Ecco questo è quanto, e da lì ho capito che è vera questa cosa qui, cioè tu non puoi pretendere delle cose da persone che non sono state abituate ad avere dei ritmi come i tuoi. Cioè noi abbiamo i bambini a scuola, che hanno fatto la prima comunione, gli hanno regalato un orologio, e cioè lei fino in quinta, adesso è in seconda, no terza media quest'anno...lei continua, perterrita, capito? Perché proprio non riesce. Pensi che la mamma lavora in ospedale, fa le pulizie mi pare, quindi alla mattina si svegliava molto presto e andava via alle cinque di mattina; insomma, abbiamo chiamato una volta, due, tre, non sapevamo più come fare: la svegliava alle cinque, la vestiva e la metteva su una sedia, questa si addormentava sulla sedia che arrivava a scuola in ritardo, capito? Non siamo riusciti in tanti anni, dopo ad un certo punto abbiamo lasciato perdere, perché è inutile che soffi contro i muri, non esiste proprio, era una cosa che le apparteneva. Questa mia collega mi ha fatto capire, mi ha detto: "è inutile che ti arrabbi perché loro lì non..." in Eritrea, per esempio, questa in Eritrea aveva il caffè...no, noi cosa facciamo? Bon, prendi il nespresso, prendi il caffè e lo bevi. Loro lì hanno, fanno il caffè dalla tostatura dei chicchi fino al caffè, quindi tu pensa quanto tempo per bere un caffè; ma, d'altronde, cos'hanno i bambini durante tutto il giorno da fare? Loro hanno questi ritmi, che non ci appartengono, capito? E a me è questo che dispiace quando loro vengono qua, perché si vedono catapultati in una realtà, io penso che pensino che siamo matti tutti, no, capito? in una realtà che non gli appartiene e come noi andassimo là. A me farebbe venire il nervoso perché questa una volta mi ha invitata a casa sua, facciamo, appunto il caffè...non finiva più...capito? Quindi, sono cose che non ti appartengono proprio e d'altronde, però, anche io, io ho capito perfettamente questo, però se vivi qua o ti adegui o soccombi.

I: Stavo pensando prima, mentre diceva della mamma che lavorava in ospedale, gli orari li effettivamente ci sono...

M: Sì, però era già adulta...molto probabilmente...non lo so. No, perché anche noi battevamo tanto, cioè dicevamo: "signora, non è possibile che sta ragazzina arrivi tutti i giorni in ritardo". No! Per lei, per gli altri perché insomma. Quaderni, quaderno, questo sconosciuto, si girava, guardava dentro la cartella...cioè era una cosa che proprio non le apparteneva.

I: In base alla sua esperienza, quindi, si tratta di una caratteristica che accomuna i bambini che provengono dall'Africa?

M: Beh, non tutti, però due ne avevamo, poi un'altra era andata alla scuola a tempo pieno, a Brusegana, è andata questa ad un certo punto, perché aveva poi il fratello là così, ma anche questa arrivava tardi...capito? Quindi, adesso io non posso dire uno, due arrivano tardi, tutti arrivano tardi. Ma, dalle esperienze che ho avuto io, sì.

I: Pensando alla sua carriera di insegnante, le chiedo se le vengono in mente attività o progetti particolarmente riusciti, riguardo al tema dell'intercultura.

M: Beh, diciamo che le poche esperienze che ho fatto io con bambini così, non abbiamo avuto nessuna difficoltà nell'accoglienza, loro si sono sentiti facenti parte della classe e mmm grosse difficoltà no. È importante abituare i bambini comunque ad accettare l'altro, che non è detto che il diverso sia il bambino straniero; diverso può essere il bambino che hai a fianco che non è come te per caratteristiche, ha una situazione di vita completamente diversa e quindi, il diverso, se così si può chiamare, è anche quello che ti sta a fianco, insomma, non necessariamente perché vieni da un'altra nazione o perché ha la pelle di colore differente dal tuo, insomma, ecco, quindi. L'importante è, secondo me, proprio fin dall'inizio abituarli alla diversità, cioè fortunatamente non siamo tutti uguali, punto; e far leva su quello.

I: Le viene in mente un esempio?

M: Di che tipo?

I: Di una situazione, appunto, di diversità della persona che ci sta affianco...

M: Beh, per esempio, con questa ragazzina, la quale, non per mancanza di possibilità, ma anche, anche. E i bambini, quando vedevano che le mancava il quaderno, immediatamente le procuravano quaderni, poi con i genitori siamo rimasti che invece dei soliti regali di Natale, alla fine dell'anno, ste cose qua, abbiamo detto se facciamo una gita e lei non può partecipare per...ecco, accantonate questa somma per le necessità di questa bambina e non c'è stato nessun tipo di ehh; dopo, compro l'orologio per la comunione e poi magari viene a scuola con la scarpina un po' rotta, così allora immediatamente si attivavano per...sì, sì. Quindi, voglio dire, senza...veniva proprio naturale, questo; veniva naturale verso di lei, poi veniva naturale verso un altro bimbo per il quale avevamo sostegno e un oss, quindi era coperto perché era molto grave...e veniva naturale anche per lui, cioè li vivevano nello stesso modo, capito? Cioè, non...

Secondo me, sui bambini non è che bisogna lavorare più di tanto, a loro viene proprio spontanea la cosa; l'educazione serve per incanalarli a continuare a che divenga spontaneo, ecco, a togliere i pregiudizio, questo secondo me è il, lo scopo, l'obiettivo dell'educatore, perché i bambini, io vedo anche mia figlia quando era all'asilo, alla materna, aveva un bimbo aveva un bambino di colore, si chiamava Jon Jon, lo chiamavano Jon Jon panetton, sì (ride)...eh no, bello ciiccio così e non l'ha mai vissuto, poi l'ha seguita anche alle elementari, eccetera, non era Jon perché era un bambino di colore, cioè era Jon perché aveva combinato la

marachella come poteva combinarla...capito? Quindi se fai vivere queste cose in modo naturale, ecco, problemi non ce ne dovrebbero essere.

I: Prima parlava di pregiudizi, di togliere i pregiudizi, secondo lei è vero?

M: Beh, ovviamente da retaggi culturali nostri che abbiamo sempre visto lo straniero come...per esempio, adesso mi viene in mente, quando ero piccola, mi dicevano: "stai attenta agli zingari perché ti portano via, perché...". Hai capito? Questo è, perché siamo cresciuti con questi pregiudizi, che poi, magari, l'80% delle volte era colpa sì, però vediamo le motivazioni a monte, perché non avevano niente da mangiare, allora, ovviamente uno per fame fa anche questo, rispetto, magari, a tanti italiani che all'epoca, invece, non erano bisognosi; poi andiamo a vedere che tutto il mondo è paese, quindi...come dire.

Però, quando uno è piccolo, una volta, poi ripeto che quando ero piccola io non c'erano tanti stranieri, quindi...c'era quello che aveva combinato la marachella, allora risaltava più all'occhio che non un altro...questi sono. E naturalmente, noi siamo figli di quell'epoca lì ed è stato difficile togliersi questa patina di torno, però dopo i fatti ti dimostrano che...perché io dico, tante volte, si noi magari diciamo: "ecco, questi adesso arrivano con sti barconi, e dopo l'ISIS, e qua e là", però, ragazzi, mettetevi nei loro panni: noi all'inizio del secolo scorso siamo andati con la valigetta di cartone in America, c'hanno trattato mica tanto bene, però, insomma...voglio dire...noi in Germania; adesso, ricordiamoci che anche noi siamo stati un popolo di persone che sono andate via, di migranti, eh. Quando c'è la necessità: questi scappano mica dai 40 gradi per venire ai meno 10 perché gli fa piacere; scappano perché hanno la necessità, quindi...bisogna anche un po' mettersi nei panni delle persone per capire che...anche come agiscono. Perché anche con questa mia collega, con la quale ancora ci vediamo, anche lei diceva, giustamente: "tu, adesso, pensa...prendono queste persone, le mettono nei campi di accoglienza, là. Pensa a ragazzi, gente, cioè nel pieno delle forze, star lì tutto il giorno a far niente"...cioè, è ovvio che scappino, è ovvio che vogliono far qualcosa. Ho visto, l'altro giorno, per la televisione, adesso a Milano, mi pare, hanno fatto un'iniziativa che prendono dei rifugiati e li hanno messi a fare volontariato, a pulire i giardini; beh c'era anche mia figlia che diceva: "guarda che bello"; poi han intervistato per televisione un ragazzo e diceva: "io son proprio contento perché so che sto facendo una cosa positiva, ecco, e so che voi, vedendomi, siete contenti che io faccia questo, perché mi rendo utile", capito come? Tanto che c'è stata una signora che ha voluto fotografarlo, si sono fotografati insieme, dicendogli: "grazie che stai facendo questo per noi", insomma, capito. Quindi, è riduttivo star lì a criticare, si deve andare un po' a monte; io, dico la verità, sarei più d'accordo di spendere tutto quello che stiamo spendendo, lì, se fosse possibile, ma non tanto per non averli qua, no! Questo no, proprio perché sta gente, quella è casa sua, punto, e li vogliono tornare...solo che purtroppo dicono che non si può; secondo me c'è tanto business sotto a sta faccenda, eh...poi, io non conosco, quindi...pare perfino impossibile non si riesca a transitare tutti sti miliardi lì, lì. Anche perché li aiuteresti, adesso con tutta questa agricoltura alternativa, tutti sti studi che si fanno, no così...potrebbero anche loro cominciare a coltivare per fare, per rendersi autosufficienti, capito? Non lo so, non si capisce, no.

I: Sono questioni molto complesse, immagino...

M: Sì, che qualcuno avrà in mano e non vuole...non so, guarda...ma io ho questa impressione...

I: Già, evidentemente non sappiamo tante cose...

Tornando alla sua carriera e al suo lavoro, le viene in mente una qualche esperienza negativa o meno positiva legata alla questione interculturale?

M: Beh sta ragazzina, brava a scuola...a livello accoglienza, a livello integrazione splendida...che sia riuscita a fare breccia in qualche modo non lo so, la storia lo dirà, ma non lo so. Questi io l'ho preso un po' come...no una sconfitta, per carità, forse non è neanche quello...non sono riuscita a farle cambiare, ma, forse, non è neanche giusto, insomma, ecco; cioè, vedendolo dal mio punto di vista, no, negativo no, no negativo sono sincera, no. Cose, poi non è che tutto sia rose e fiori, però...ma no.

I: Secondo lei, quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M: Eh, adattarsi a regole che non gli appartengono, a mondi che non gli appartengono e, a volte, la poca apertura mentale negli insegnanti che si preoccupano di insegnare i numeri e le lettere, qua e là, non pensando alle priorità.

I: Ad esempio?

M: Ad esempio, se ti arriva un bambino cinese eee, va beh, può sapere l'inglese, tu gli comunichi, cominci a comunicare in inglese. Io, non è che la mia priorità sia quella di insegnarli l'alfabeto italiano, anche no, verrà un domani; la mia priorità è quella di fargli capire come viviamo, come siamo, che comunque l'apporto suo è importante perché, appunto, ci sono degli interscambi culturali...nel momento stesso in cui io l'ho messo a suo agio, poi può imparare l'alfabeto italiano, forse è anche motivato a impararlo perché gli ho dato l'input per capire quello che c'è scritto per le strade, per renderlo indipendente, ma non è...cioè; invece, si tende, più di qualche volta, a dire: "ma no, adesso è arrivato questo e non parla italiano. E che cosa faccio? E io sono a questo punto del programma, e questo non imparerà mai". Cosa ti importa! Non saprà questo, ma saprà qualcos'altro che noi non sappiamo.

I: E' successo davvero questa cosa del...?

M: No! Però succede, la preoccupazione è questa; cioè, sono in quarta, riva questo dalla Romania, non sa una parola di italiano, anche perché, sinceramente, lui sta in classe, io gli parlo... adesso, in quarta, di storia non mi ricordo che cosa facevo, forse gli egiziani, ecco... gli egiziani per sto qua non fan parte della sua cultura, gli egiziani eh, lui ha tutto altro. Allora, io ti parlo italiano, tu non mi capisci, parlo degli egiziani, c'è la lingua dello studio... pensa te! Cioè, hai capito? Ovviamente ascolterà quando... Io lingue non ne so, so un po' il francese, ma neanche tanto ben quello, e quando io vado all'estero comunico con il linguaggio dei sordi, dico, delle mani, delle espressioni, eccetera. Ecco, all'inizio sarà quello, dopo, suon di sentire sta cosa, ti verrà anche la curiosità di dire: "ma questa che cosa mi sta dicendo?" e allora comincerò a parlare, capito?

Però, la tua... è perché dopo, a fine anno, hai la scheda di valutazione: "e come lo valuto? E che prove gli faccio fare?". Ecco, no! Non dovrebbe essere questo, è che noi, anche noi, siamo incasellate dentro ad una struttura rigida che ti dice che tu devi fare questo... come per tanti altri bambini, non solo per stranieri. Tanti bambini avrebbero bisogno di tante altre cose che la scuola non dà, non ha tempo di dare.

I: Tipo?

M: Tipo di laboratori eee creativi, di... e invece qui non c'è lo spazio, ma a parte lo spazio, non c'è neanche tempo, perché devi fare talmente tante cose, che dopo alla fine dell'anno devi rendere conto. Guardi, a me è successo, fino all'anno scorso, io credo molto nella grammatica, per me la grammatica è fondamentale perché se non sai la grammatica, poi l'italiano è terribile... se non sai la grammatica non vai da nessuna parte, non sai neanche scrivere. Ecco, quindi, prima di affrontare i testi, io li martello con la grammatica...

I: Pensando alle famiglie, quali sono le difficoltà che incontrano le famiglie seguendo i loro bambini nel percorso scolastico?

M: Le famiglie dei bambini stranieri? Eh beh, anche loro hanno le stesse difficoltà che hanno i bambini, se non amplificate anche perché alle famiglie si richiede tutto un iter burocratico, che se io andassi in Cina e dovessi iscrivere mia figlia in Cina, a meno che non ci sia uno che mi parla italiano, non... già in Italia è difficile parlare l'italiano, perché mia figlia adesso sta facendo la preiscrizione all'università nel sito online e non capiamo un accidente. E ti chiedono il certificato di laurea; ma se lei si laurea il 18 di novembre, e la preiscrizione è dal 20 al 30 settembre, come faccio ad avere il certificato di laurea, se io mi laureo dopo? Perché c'è scritto preiscrizione e non iscrizione? Capito, ecco: questa è l'Italia. E pensa ad uno straniero che si trova davanti scritta preiscrizione su una roba che neanche noi italiani riusciamo a capire. Se io vado in Cina e voglio iscrivermi all'università in Cina, non so... e loro hanno questa difficoltà grossa: che hanno tutta la burocrazia, le leggi italiane, hanno tutte queste cose qui da affrontare in una lingua che non conoscono, o che conoscono da qua fin là, in più... cioè... capito? Quello, secondo me e dopo anche le aspettative degli insegnanti, insomma: appunto, riconducendomi a prima, tu devi imparare a leggere. Ehm, ehm... anche no.

I: E le reali difficoltà dell'insegnante?

M: C'è allora... mmm... vorresti, dico, vorresti far tanto in poco tempo. Eee non si può; bisogna aspettare l'anno, dicono, di mutismo lì che dopo un anno questi cominciano a parlare. Ecco, bisogna aver pazienza, bisogna rispettare i loro ritmi e non trattarli diversamente, ma capire che hanno un vissuto diverso dal tuo. E rispettare questo: è che, d'altronde, tu, a tua volta, devi rispettare il programma e se quel bimbo è iscritto nella tua classe, per una cosa, secondo me, fammi passare il termine, idiota, anche questo deve raggiungere gli obiettivi minimi alla fine dell'anno, capito? Che non ha senso, non ha senso. Ma questo lo facevamo, io quando facevo sostegno, me lo ricorderò sempre, un bambino autistico di Saccolongo, la maestra in quinta si facevano gli esami, questo, secondo lei, avrebbe dovuto imparare la poesia "San Martino", mi pare, o n'altra, una poesia lunghissima, non mi ricordo neanche più, na roba esagerata per gli esami. Io, come sostegno, dovevo insegnare sta poesia a sta creatura, sarà passà 35 anni, senz'altro, cioè anche di più; dovevo far sì che questo bambino imparasse, autistico. Dico: ma, cioè, ti rendi conto chi hai davanti? Che è già tanto che possa parlarti, che possiamo comunicare in un certo modo... hai capito? Non lo fai solo con gli stranieri, lo fai con tutti, ecco. E quindi, voglio dire, pressati da quello che devi raggiungere, fai cose sconosciute che non, non hanno nessuna logica, non seguono nessun buon senso, dico io. È questa la difficoltà nostra, perché, almeno qui e nelle esperienze che ho avuto, non c'è nessuno che non sia accogliente, assolutamente, assolutamente, ma certo che, tante volte, determinate insegnanti si irrigidiscono di fronte all'arrivo di un bambino straniero, perché magari già in classe hanno i loro problemi, e non sono pochi, in più ti arriva, non dico un ulteriore problema, ma un'altra situazione da monitorare, e quindi, cioè... ti appesantisce il lavoro che già stai facendo, che non è proprio leggero. Lei non vuole insegnare, vero?

I: Io sono insegnante di scuola primaria, di ruolo, ma in questo periodo sto facendo il dottorato.

M: Noooo, faccia un'altra roba, per carità del Signore. Io a tutti i supplenti che vengono qua, dico: "guardatevi intorno"... no, è un lavoro penso unico, guarda penso unico perché ti danno talmente tanto, ma talmente tanto che ti ripagano proprio della fatica immane quotidiana, ecco, proprio questo, sì. Ehm, è difficile, è tanto difficile, specialmente adesso, perché quando ho cominciato io, più di tanto, poi insomma, noi siamo anche vecchietti, un po' adesso, un po' di acciacchi, la pazienza; io dico, di bambini che ho in terza, potrei essere non la nonna, ma la bisnonna, cioè, capito? Sì, sì, quindi non ho neanche più l'entusiasmo: a loro servirebbe

una persona giovane, piena d'entusiasmo. Io cerco anche di dare il mio massimo, però con 35, 37, 40 anni che uno fa questo lavoro, dovrebbe avere la possibilità di dire: "io non dico se vado in pensione, no. Accompagno, io posso offrire la mia esperienza ad una persona che magari a degli studi diversi dai miei, e magari è fresca di università, ecco...che magari può avere a livello teorico diecimila informazioni più delle mie, però, dall'altra parte, io le posso offrire la mia esperienza". Ecco, magari, gli ultimi 4, 5 anni, quello che è...mi accosti a queste persone?

I: Certo, sarebbe intelligente, soprattutto perché la prospettiva è quella di allungare, allungare...

M: Capito? A me per i bambini dispiace per loro, perché io ormai vado avanti in automatico, cioè...ogni 5 anni hai la prima e vai avanti in automatico, non è che si abbia tanta difficoltà a fare lezione. Però mi dispiace per loro, perché loro sono pieni di energia, e mi dispiace, da parte mia, io stamattina sono con il Bruffen addosso, perché ho mal di schiena; e loro che saltavano dappertutto, mi dispiace da parte mia, di non poter essere abbastanza efficiente per poter comunicare, non dico allo stesso modo, saltare dalla mattina alla sera, però di avere...capito? Ogni frutto ha la sua stagione, questo è. Così.

I: Parlando delle sue classi, diceva che non ha bambini stranieri in classe, quest'anno.

M: No, ho un bambino albanese e una bambina rumena, però, pensi quanto mi preoccupa di dove sono nati, non so, penso siano nati in Italia, penso, non sono sicura. Sono arrivati in prima che forse erano già qua, l'italiano lo sapevano, adesso il bambino, no la bambina rumena bravissima, fin troppo; il bambino albanese, invece, ha grosse difficoltà con le doppie, ecco, ma è normale. L'unica cosa, che il papà molto nazionalista, un ragazzo giovane, in prima, a casa, parlava albanese, al che la mamma è venuta perché prima aveva tante difficoltà nello scrivere, allora in prima la mamma è venuta e ci diceva: "per forza, mio marito...", nessun problema, faceva...a suo marito. Allora un giorno son venuti tutti e due e ho detto: "guardi, c'è poco da fare", poi lui è tanti anni che è in Italia, quindi sa bene l'italiano, "c'è poco da fare- ho detto- dico: suo figlio vive in Italia, e deve parlare italiano. Niente vieta che, non so, in alcuni momenti parlate albanese, però, se vuole aiutarlo, lei deve parlare italiano e anche la moglie, che non era tanto che era qua, aiuti anche sua moglie, perché dopo dovrà seguirlo nei compiti, ste cose qua...e quindi è necessario che anche sua moglie sappia l'italiano". E con quello, insomma, siamo riusciti un po', ecco, a girare, però, dopo appunto, hanno problemi di doppie, perché nella loro lingua, io l'albanese non lo so, ma presumo non ci siano le doppie, capito? Quindi, quelli sono poi i problemi, diciamo.

I: Secondo lei, quali sono gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M: Ah beh, allora...l'obiettivo principale dovrebbe essere quello di rispettare i loro tempi, punto. Dopo tutto vien da solo, perché se tu rispetti i loro tempi, naturalmente dandogli degli stimoli adeguati, e loro si...l'accoglienza in primo luogo, ma quella non la metto neanche perché vien da sé, loro si sentono accolti, si sentono integrati eh...quello dopo gli dà la spinta per arrivare all'obiettivo dell'apprendimento della lingua, di quello che stia facendo, insomma, ecco...

I: Un esempio concreto, una cosa pratica che lei ha trovato funzioni in questo senso...

M: Beh, anche il ragazzino rumeno che è arrivato, appunto, dopo le vacanze di Natale e con lui; ecco di lui c'è da dire una cosa, che era un bambino molto, non so se si funzionasse così, in sta scuola militare, era un bambino molto orgoglioso e una cosa che non ammetteva era sbagliare. Lì è stato un po' complicato, nel senso che è impossibile che tu non possa sbagliare. Ecco, allora...le prime volte entrava un po' in crisi, la prima volta che ha mangiato in mensa gli ho detto: "oggi c'erano i gnocchi", lui non aveva mai mangiato gli gnocchi, siccome a casa sua non era abituato a rifiutare il cibo, ha mangiato gli gnocchi, ha vomitato e piangeva e continuava a dire: "io mi vergogno, io mi vergogno perché ho vomitato", ma piangeva, ma no perché stava male...si vergognava della figuraccia che aveva fatto, va bene? Con bambini di questo tipo è un po' difficile interpersi subito, perché loro hanno un loro vissuto che, poi, è un vissuto anche di una scuola particolare, presumo, ecco. Quindi, in quel caso lì, con la mia collega, abbiamo preso un po' la situazione, dicendo: "guarda che qui, se qualche cosa non ti piace, non sei abituato a mangiarlo, eccetera- lui, poi, annusava prima, perché ciò non conosceva niente, no- non ti preoccupare, puoi chiedere qualcos'altro; oppure, magari da casa portati qualche cosa, per, pian piano abituarlo, e in classe lo stesso", poi erano tre maschi, no 4 maschi avevamo, e 13 femmine...quindi, insomma, avevamo una prevalenza femminile, quindi l'abbiamo circondato di bambine, anche brave bambine che avevano voglia di aiutarlo, eccetera; nel momento stesso in cui lui si è reso conto che non era un peso, non era diverso, non era...nessuno lo accusava di niente, poteva finalmente rilassarsi...lui, fino alla fine dell'anno, non ha mai riso, mai. Ha cominciato a ridere in quinta...robe io non so, io non so da dove venisse, veramente. Di fatti noi, poi c'è stato il carnevale e abbiamo fatto la festiciola di carnevale, e anche noi ci siamo mascherate, abbiamo cominciato a ballare...questo ci guardava come se fossimo dei marziani...dove sono arrivato, qua? E, ecco, nel momento stesso in cui lui si è visto facente parte della classe, ma anche che da parte degli altri...perché tante volte dicevano: "ma perché- e il nome di questo- non ridi? Dai ridi, fatti una risata, qua si può ridere". Anche il desiderio dei compagni che fosse uguale a loro, di vedere, cioè anche loro ci tenevano, capito? Che si tirasse fuori da questa situazione. Poi lui, ancora adesso, passa, ci saluta...sì, cioè, ma lui lo dice sempre: era contento. E questo, secondo me, è la cosa fondamentale, ecco...di dargli il tempo per poter capire dove sono, ecco, senza pressarli...dopo di che, come gli altri, ognuno ha i suoi tempi: uno ci mette di più, uno ci mette di meno...bisogna vedere anche le esperienze da cui vengono...

I: C'è qualcosa che serve ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale a scuola?

M: Beh, innanzitutto, l'interesse e la predisposizione, dico io, ecco; dopo di che, ad esempio, adesso quest'estate sono andata ad un convegno che hanno fatto a Venezia all'istituto Canossiano, i primi di luglio, l'ho saputo da un collega che fa parte delle medie, anche lui della commissione intercultura, c'è questo, ogni anno tengono questo canossiano a Venezia corsi di aggiornamento: praticamente sono delle case editrici che fanno il...si chiama...no, non ce l'ho qua... i primi di luglio fanno questa cosa che si chiama non mi ricordo, che le case editrici organizzano questa cosa e praticamente è la pubblicità dei nuovi testi, no...però, eee all'interno, perché tu ti puoi iscrivere a 4, 5, 6 seminari, quelli che ti interessano, il seminario dura un'ora; all'interno di questi seminari ci sono, a volte ci sono gli autori, a volte ci sono chi ha curato il disegno, chi ha curato, che ne so, l'editoria...e poi ti danno il materiale, che io adesso ho dato alla K. l'ultima volta che ci siamo viste, e ti aprono un mondo questi, perché poi non sei solo tu della scuola primaria, dall'infanzia fino alle superiori, e poi lì c'erano delle insegnanti, italiane, c'erano, per esempio, tre che erano andate a New York ad insegnare, portavano l'esperienza...no, bellissimo. Ma veramente bello, e M. è 3, 4 anni che c'è, mi ha mandato una mail prima per dire che c'è un..."tutti i colori, i sapori, i saperi del mondo", sabato 1 ottobre 2016...stand multietnici di intrattenimento...Cina, Senegal, Thailandia, Marocco..."cucina, musica e balli etnici", e questo qua è nell'ex bocciodromo Aspo de Ua, io penso a Spinea, perché qua c'è il coso di Spinea.

Gliela giro? Vede, allora, basta poco a volte...

-conversazione tra i due soggetti-

...per dire, ci vuol poco, volte.

I: Quindi diciamo agli insegnanti più che altro serve...

M: Serve la predisposizione all'accoglienza, che non tutti hanno, chi più, chi meno, e poi anche queste cose, cioè: vai ad un corso...; io, adesso ho seguito questo corso qui perché mi sono trovata durante l'anno con delle persone che hanno avuto delle esperienze splendide, quindi mi sentivo un attimo così dispersa, perché mamma mia qua...e ho potuto dare solo la mia esperienza personale, ma più di quella non davo, insomma, uno. E dopo appunto ho detto: "c'è qualcosa" e allora M...anche al cinema...adesso per esempio ho visto che lunedì prossimo su Rai tre, c'è il film candidato all'Oscar, quello sui barconi...come si chiama? Di Rosi, forse? Non so se sia Mediterraneo, no, non credo...proprio sui barconi; l'hanno intervistato ieri sera e fanno lunedì prossimo sui Rai 3, quindi, ecco, voglio dire un minimo di interesse e di apertura mentale. Un po' sì.

I: Io avrei finito. Se vuole aggiungere qualcosa o dire qualcosa che si aspettava...

M: Non mi aspettavo niente...no, ecco, io spero che il lavoro che facciamo insieme sia per lei positivo, che questo le possa essere...cioè io adesso con la mia classe se posso da qua fin là, poi sa lei l'uso...

Intervista 40-55-H

I. Allora qual è il percorso che ti ha portata a fare l'insegnante?

M. Bè ho iniziato, ho fatto l'Ist. Magistrale, e poi quando ho cominciato a fare ehm, la didattica, siccome avevo l'insegnante che non mi piaceva tantissimo non ho mai apprezzato la disciplina, avevo deciso che io non avrei mai fatto l'insegnante. Poi c'era già allora il problema delle graduatorie ... non avevo ben capito come funzionavano e il primo concorso mi è andato male e dunque in un primo momento ho abbandonato l'idea, mi sono iscritta all'Università e ho studiato lingue, poi casualmente ho iniziato a fare supplenze e non ho più smesso perché è sbocciato l'amore per l'insegnamento, immediatamente.

I. d'accordo, e venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini in classe?

M. Ultimamente, diciamo che ho cominciato ad averne in questi ultimi 3 cicli, soprattutto qui a Saccolongo, prima mai

I. ok e hai notato una differenza nel lavoro dell'insegnante, un cambiamento nel lavoro dell'insegnante da quando non c'erano bambini stranieri in classe ad ora che ce ne sono?

M. Sicuramente, io ne ho sempre avuti pochi per cui (quasi a dire che culo!) da un certo punto di vista il lavoro è sempre stato facilitato, e poi anche sono sempre stati bambini molto intelligenti, molto desiderosi di imparare, e comunque questo mi ha aiutato un po' a modificare il mio ... approccio didattico

I. certo

M. come tutte le diversità, perché è comunque una diversità il fatto, positiva naturalmente, il fatto di avere dei bambini stranieri in classe, perché ti costringono a fare una riflessione su quello che stai facendo, su quello che stai dicendo, se tutti comprendono esattamente quello che stai dicendo o quello che chiedi a loro di fare, ecco questo è l'importante

I. ok, hai un esempio proprio pratico che ti viene in mente di questo aspetto?

M. bè sicuramente il primo esempio che m viene in mente è sull'aspetto relazionale perché la prima cosa che deve fare un insegnante è proprio quella di entrare in relazione con i propri alunni e un episodio proprio forte è stato nel ciclo precedente quando è arrivata una bambina dal Togo, era arrivata a giugno e a settembre si è ritrovata a scuola e io ho in mente il suo viso proprio nel primo giorno di scuola perché io avevo fatto delle foto, che poi ho rivisto e aveva un'espressione arrabbiatissima e mi sono resa conto poi nei primi giorni di scuola che la sua rabbia era dovuta al fatto che lei era in un mondo che non era il suo e non riusciva ad interagire con questo mondo e infatti il primo giorno di scuola lei ha tentato di scappare

I. mh

M. anzi è proprio scappata durante l'intervallo c'era il cancello un po aperto e lei è scappata

I. ho capito

M. ... dovevo trovare un modo per agganciarla a lei e fatalità, c'è venuto in mente a me e all'insegnante di sostegno in quel momento, che in Togo probabilmente parlavano il francese, e quindi io che avevo studiato francese, ho iniziato a parlare francese con lei, quindi ho capito quanto fosse importante la mediazione linguistica e agganciarla a questo, quindi dovevo io trovare un modo per interagire con lei e fare in modo di entrare in una relazione affettiva importante perché lei potesse poi seguire ... ed è stato veramente importante e da lì poi c'è stata una fiducia ... incondizionata

I. eh si m m

M. e quando io ero in difficoltà, parlavo in francese con lei, quindi era importante anche questo

I. d'accordo, allora ti chiedo tre parole in positivo e 3 in meno positivo diciamo per definire la tua esp. di ins. con la diversità culturale

M. silenzio allora 3 parole in positivo La prima bè quella che ho sotto adesso relazione

I. si

M. incontro, ascolto

I. ok e meno positive diciamo?

M. che indicano la difficoltà?

I. esatto sì

M. mm faccio più fatica disagio, qualcosa che riguarda la conoscenza ma al contrario cioè non ...

I. va bene, casomai ci torniamo dopo non è un problema

M. ecco appunto sì

I. ok, e se ti chiedessi adesso di ripensare insomma alla tua carriera di ins., ti viene in mente una situazione un progetto, un'attività, naturalmente sempre legati alle tematiche interculturali, che sono particolarmente riusciti?

M. m ... le attività di drammatizzazione in generale, soprattutto nei primi anni, sono state molto utili le drammatizzazioni di filastrocche di ... quindi si dovevano animare le azioni e interpretare il testo e farlo in gruppo, farlo quindi mettere i bambini in situazione e fare in modo che fra di loro si scambiassero le conoscenze, l'interpretazione del testo e queste cose qui

I. m mm

M. dopo vediamo ...

I. ti viene in mente proprio un es. di una volta che avete drammatizzato qualcosa

M. bè mi viene in mente all'inizio dell'anno, appunto sempre con questo ciclo, sempre con questa bambina, perché lei aveva anche un modo molto forte, molto irruento per entrare in situazione, appunto che abbiamo lavorato sulle filastrocche dell'alfabeto, quindi abbiamo usato le vocali ma anche le consonanti e gli ho fatto a coppie dovevano recitare le filastrocche dovevano drammatizzarle, poi io li ho ripresi e gli ho fatto rivedere quello che avevano fatto, quindi si sono divertiti anche a vedere come si comportavano e come si inserivano uno con l'altro in una relazione poi vediamo

I. possiamo anche spostarci perché la domanda successiva appunto andava verso una situazione negativa insomma o cmq di difficoltà in cui nonostante tutto quello che si è messo in campo e quindi impegno, sforzi, alla fine cmq non è andata bene, ti viene in mente una situazione?

M. ma diciamo che i momenti più difficili perché non posso parlare di situazioni negative di esperienze negative, io non ne ho avute, almeno dal mio punto di vista perché ripeto i bambini che ho avuto sono sempre stati molto motivati, quasi più dei loro coetanei italiani perché veramente avevano voglia di imparare, penso ad es. ad una bambina russa che cioè Moldava che però ha fatto la prima in Russia, e davvero bravissima non saprei neanche trovare una situazione negativa però ecco il momento più difficile lo trovo nel dialogo ecco quando vedo che loro vogliono esprimere quello che sanno però probabilmente gli mancano molti termini, manca la costruzione della frase, fanno molta fatica e bisogna dare loro molto spazio e bisogna avere la pazienza di ascoltarli ed ecco in queste situazioni a volte si è in difficoltà perché non sempre gli altri sono capaci di ascolto, non è facile sempre interagire con loro e farli capire quando ad es. non possono parlare troppo, non possono prendersi troppo spazio ecco proprio nel momento in cui c'è la lingua viva la lingua parlata è una situazione un po' difficile soprattutto all'inizio, perché copiare alla lavagna o fare cose di questo genere è più semplice, ma la relazione quella viva è quella che diventa sempre la più difficile.

I. ok d'accordo e rispetto appunto alle difficoltà che può incontrare un bambino straniero nell'affrontare la scuola? Dunque l'aspetto linguistico ne abbiamo parlato insomma, ci sono altre difficoltà?

M. si bè io penso proprio allo spaesamento, che il bambino può avere al di là dell'aspetto linguistico ma soprattutto di quelle abitudini quelle consuetudini che magari per i loro compagni sono abbastanza naturali perché fanno parte del loro mondo,

I. ad es.?

M. ma le consuetudini anche relazionali, tra di loro, perché la cosa più importante poi è la relazione tra di loro, perché con gli insegnanti, se sei abbastanza accogliente, in qualche modo si trova un modo di relazionare, ma anche i bambini coetanei hanno difficoltà ad entrare in relazione, proprio per l'aspetto linguistico certo i bambini mediano tantissimo attraverso il gioco però ci sono dei gesti che possono essere interpretati in maniera sbagliata da ambo le parti poi, ci sono le gelosie

I. mi puoi dire un es. pratico?

M. eh adesso ... gesti, oppure espressioni che possono usare i bambini nel gioco oppure rifiuti o un bambino che rifiuta un altro nel gioco ma ... non si capisce se è un vero rifiuto o meno adesso non mi viene in mente una cosa ma soprattutto questo la difficoltà di trovarsi in un ambiente in cui c'è poco che parla di te e tutto è diverso, tutto è estraneo in qualche modo, non so se sono stata abbastanza esauriente

I. si si d'accordo e dal punto di vista delle famiglie, quali sono le maggiori difficoltà che incontra una famiglia straniera nel seguire il proprio figlio a scuola?

M. e bè l'aspetto linguistico di comunicazione proprio con la scuola noi infatti spesso facciamo uso dei mediatori culturali per incontrare le famiglie, a volte non solo nel percorso con i bambini ma proprio nel colloquio io ho sempre accettato fin dall'inizio la relazione la mediazione con i genitori, ho sempre detto soprattutto alle mamme che sono quelle che non lavorano, quindi non hanno contatti con l'esterno, che sono quelle che hanno una immersione nella lingua ... eee locale inferiore, i papà di solito con il lavoro riescono in qualche modo a capire un po' di più, io faccio venire sempre tutti e due, anche se non capiscono niente che vengano, che comincino ad entrare in relazione, un po alla volta qualcosa riusciamo a capire tante volte è il bambino che ci fa da mediazione ma non mi piace questa cosa perché poi il bambino insomma è parte in causa eee non è facile che il bambino capisca esattamente quello che noi volgiamo dire ai genitori quindi il colloquio è un po' falsato, però sicuramente questo aspetto del non conoscere la lingua, le richieste dei compiti, non riescono ad aiutarli nei compiti, ma insomma dopo dipende da quello che l'ins. richiede no? Quindi ecco sì un lavoro molto importante è quello di entrare subito in relazione con i genitori io ho visto che funziona aiutarli molto in questo passaggio e cercare di fare il possibile per far sì che loro capiscano quali sono le nostre richieste proprio anche dal punto di vista relazionale e non solo didattico

I. ok d'accordo, parlavamo prima dell'importanza della relazione e di come si pone l'ins., effettivamente, insomma è un aspetto magari impegnativo o anche di difficoltà, quali sono le reali difficoltà dell'insegnante che si trova dei insomma una classe in cui ci sono dei bambini stranieri?

M. allora quello che ho vissuto io è anche per me la mancanza di una vera conoscenza della cultura del bambino che hai di fonte

I. ok

M. è la cosa fondamentale secondo me perché appunto anche tu ti fai prendere dalle abitudini dalle routine dalle cose che sai fare tutti i giorni e non ti rendi conto che magari il bambino che hai di fronte non ti capisce non solo perché non ha capito una parola, ma perché quella parola veramente anche se avesse capito il significato così letterale magari è lontana dalla sua esperienza

I. ok, hai un aneddoto in questi termini?

M. non lo so non ho delle ... molte sono sensazioni adesso non ricordo degli eventi ricordo diciamo le cose in positivo, quando è arrivata la bambina moldava abbiamo pensato, siccome ogni anno quando arrivano i bambini a scuola indipendentemente che siano di prima o di seconda, al primo giorno di scuola si dà loro il benvenuto, solo per il fatto che il benvenuto, avevamo messo un benvenuto sulla porta poi con tutti i nomi dei bambini, l'avevamo messo anche in russo, solo per questo i genitori, la nonna in particolare, sono venuti a ringraziarci, perché per la bambina è stato un aspetto positivissimo, quindi è bastato solo vedere che c'era anche una parola che lei conosceva e comunque era un benvenuto nella sua lingua e non solo nella nostra

I. certo

M. E' stato un aggancio importante quindi questo mi porta a capire quanto anche una banalità come la parola benvenuto se non l'avessimo messa noi non saremmo riusciti ad agganciare in qualche modo la bambina fin dal primo giorno, perché sono proprio aspetti che sembrano minimi ma, secondo me, sono importanti, sono a volte fondamentali.

I. ok e quindi la situazione nella tua classe o nelle tue classi, rispetto all'intercultura com'è?

M. ma penso abbastanza positiva anche se penso che cmq non si faccia mai abbastanza e mi rendo conto appunto, dovrei preoccuparmi un pochino di più di lavorare sulle culture altre, siamo un po' presi da altre situazioni soprattutto in questo ciclo, abbiamo grossi problemi con i comportamenti dei bambini, quindi dobbiamo lavorare molto sulla relazione anche con i bambini italiani, eh eh e vedo che a volte mi sfugge un po' questa cosa, ogni poi faccio dei cenni ma credo che dovrei lavorarci di più proprio, fare in modo che la cultura altra entri di più nella cultura italiana, che quella italiana non sia la sola esclusiva ...

I. ok, come si potrebbe fare? Così a livello di ipotesi insomma

M. bè ogni tanto lo dico per scherzare ma forse bisognerebbe proprio farlo, fare in modo che non si parli solo italiano ma si parli anche nell'altra lingua e quindi dico ogni tanto alla bambina, bè invece di fare una verifica in italiano la prossima volta la facciamo in russo, allora lei ci insegna un po' di parole in russo e noi le impariamo, sembrano stupidaggini ma in realtà io credo sarebbero molto importanti per tutti e poi lavorare appunto molto sull'aspetto culturale e invece spesso lo si fa solo ecco a questi bambini di solito non fanno religione e allora noi ne approfittiamo nei momenti della materia alternativa di lavorare molto sull'aspetto culturale però è nel piccolo gruppo fra i bambini che magari sono di altre culture ma non c'è mai una vera e propria integrazione tra le sue, tra quella italiana e l'altra cultura ...

I. ad es. cosa fate durante questo tempo?

M. bè se ne occupa soprattutto un'altra collega però mi vengono in mente anche attività pratiche del tipo non so sono stati al mercato, hanno visto il mercato, lavorano molto sul lessico, sulla nomenclatura, sulle strutture della conversazione, sui vari domini diciamo della lingua e fanno delle attività pratiche, hanno fatto dei dolci appunto sono andati a fare la spesa, hanno chiesto o hanno fatto loro la spesa hanno comprato dei prodotti che poi hanno mangiato ecco tutte queste cose però sono in un piccolo gruppetto quindi rimane comunque circoscritto, invece bisognerebbe avere la possibilità di farlo insieme

I. d'accordo e quindi gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola quali sono ?

M. appunto gli obiettivi ... come ho detto prima anzitutto la conoscenza dell'altro in tutti i suoi aspetti e tutto quello che porta dentro di sé, le sue abitudini, magari facendo dei confronti dei paralleli e ... lo so che ci sono dei lavori molto interessanti, adesso mi è venuto in mente per quanto riguarda l'italiano sulla fiaba, c'è chi fa dei confronti molto interessanti che non sono solo sotto il profilo culturale rispetto al bambino straniero nella classe ma in generale, dove si leggono le stesse fiabe scritte in lingue e culture diverse per fare dei confronti per vedere dove ci sono delle similitudini e dove invece ci sono degli aspetti che non coincidono ecco per dire questo potrebbe essere un obiettivo ma è proprio questo analogie e differenze e comprensione e relazione mi verrebbe in mente

I. d'accordo, che cosa serve ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale a scuola?

M. allora non solo per l'intercultura ma in generale ai docenti servirebbe un tempo più disteso con i bambini quindi non lavorare in fretta e ovviamente o classi meno numerose o la compresenza cioè delle due l'una, non possiamo avere classe di 22-23 bambini e poter dare retta a tutti, io ho proprio notato una grossissima differenza nel ciclo precedente dove avevo due classi di 15 alunni e

appunto la dove c'era la bambina straniera avevo anche delle situazioni difficili di handicap, quindi avevo anche l'insegnante di sostegno che era 22 ore in classe ed è stata una risorsa enorme, 15 bambini e un'insegnante di sostegno quasi sempre con me o le altre colleghe veramente si poteva fare un lavoro di attenzione sui bambini notevole e poi cmq. L'atteggiamento che ha l'insegnante e il tipo di didattica che fa che dev'essere una didattica laboratoriale e non può essere solo trasmissiva, cooperative learning e cose di questo genere quindi un insegnante che dev'essere ben formato su queste tecniche di didattiche che non siano la pura trasmissione delle proprie conoscenze abbiamo visto che è fallimentare almeno adesso, poteva essere giustificabile nel passato ma ora no.

I. ok e quindi quali sono le attività concrete le cose che funzionano, prima mi parlavi dell'allargare quell'esperienza, c'è qualcos'altro ?

M. si , farli agire sempre o lavorare e renderli consapevoli che devono essere loro a mettere in atto le loro capacità le loro competenze si parla di competenze al giorno, come le usiamo? Dobbiamo far vedere loro che sono capaci di fare, che sanno, non sono una tabula rasa

I. se ti chiedo di entrare non nel dettaglio però di fare un es. di un'attività concreta che può funzionare in questo senso ?

M. ... un'attività didattica?

I. sì ...

M. silenzio ...

I. mi parlavi di didattica laboratoriale

M. si, bè mi viene in mente la scrittura collaborativa sicuramente ... un'attività di ... adesso che abbiamo la possibilità di usare anche le nuove tecnologie ... ho iniziato con queste due classi ma l'ho appena abbozzata un'attività di riscrittura di un testo, abbiamo letto un libro e poi i bambini a coppie l'ho fatto inizialmente dovevano ricordare degli episodi di quello che avevano letto e poi dovevano ricostruire in modo collaborativo il testo, quindi ho condiviso con loro un documento su google drive, dovevano inserire gli episodi che avevano raccontato numerandoli e però facendo attenzione a quello che avevano scritto gli altri ed è stato molto interessante a loro è piaciuto molto e continueremo con questa attività, anche perché loro poi hanno scoperto la chat hanno scoperto il modo di comunicare, però lo trovo molto interessante perché è un'esp. che avevo già fatto in passato con una quinta, collaborando anche a distanza quindi c'è anche la possibilità di lavorare con altri che non sono della tua classe, ecco questa penso che sia una delle attività importanti perché assieme ricordano la storia, c'è l'aspetto emotivo, c'è l'aspetto anche lessicale, devono confrontarsi sui termini e spiegarsi le cose, trovare il termine migliore per costruire le frasi ecco

I. ok, d'accordo ti chiedo un'opinione sui recenti fatti di cronaca, in particolare sugli sbarchi ricominciati di recente, il Brennero, non so se hai voglia di ...

M. allora, devo essere sincera i dettagli non li ho seguiti ultimamente anche perché sono molto presa ma come dire io non posso che condannare queste situazioni e il comune sentire delle persone nelle quali però l'immagine è stata instillata una tale paura della diversità siamo arrivati a questi livelli a non pensare ad es. a come leggevo recentemente che ci sono molti più italiani che se ne vanno all'estero di quanti stranieri arrivino, a me non è che piacciono molto le statistiche, le guardo anche fino a un certo punto, ma sicuramente non è così che possiamo risolvere i problemi, cioè non c'è abbastanza accoglienza nei confronti dell'altro cmq. Ma non solo dello straniero, a maggior ragione dello straniero perché lo vediamo come colui che viene ad usurparci qualcosa, siamo sicuramente in un momento di crisi, in un momento difficile per tutti per cui appena ci viene a mancare qualcosa diamo la responsabilità ad un altro però, sono le cose che vediamo ripeto anche nei bambini italiani, cioè mancanza di responsabilità individuale tutto quello che avviene è colpa dell'altro, non è mai colpa nostra, l'altro è sempre qualcuno, c'è una forte competitività per cui l'altro è sempre qualcuno che dobbiamo vedere come avversario e dobbiamo quindi in qualche modo sopprimere, prevaricare su di lui, e quindi fin che ci sono queste cose qua, non c'è nessuna forma di solidarietà, che è una parola che ormai è scomparsa dal nostro vocabolario poi io non saprei come altro dire ... bisognerebbe sicuramente entrare nei dettagli per non parlare di politiche, di governi adesso io non voglio parlare di politiche di accoglienza per carità perché per contro ad es. io sono in contatto anche con persone che solidarietà ne fanno tantissima e quindi vedo anche le difficoltà che incontrano, ci si mette in gioco in prima persona con i profughi ...

I. certo

M. quelli che arrivano si cercano delle soluzioni si fa il possibile per ospitarli anche a casa propria ecco, sono capitate delle esp. anche di questo tipo per cui io la penso così insomma

I. ti viene in mente anche qualche altra parola in negativo?

M. faccio fatica anche in generale o solo una mia difficoltà?

I. anche in generale

M. oscurantismo, e quello che ho detto adesso rispetto al .. modo di ... paura la paura della diversità

I. ok e oscurantismo in che senso?

M. bho non so neanche io perché mi è venuto così adesso, ... mmmm .. perché la mancanza di cultura ci fa vivere in un mondo che è tutto centrato su se stessi e su quello che si vive in prima persona e qui ed ora, senza vedere orizzonti diversi senza incontrare persone diverse, se tu non ti muovi da casa neanche per andare al cinema a volte oppure se vai solo al centro commerciale chi incontri? L'incontro con l'altro, è mancanza di apertura come

I. adesso ok ...

M. questo chiusura adesso metti quello

I. no no no va bene così io avrei finito c'è qualcos'altro che una ricerca che si occupa di intercultura dovrebbe porsi?

M. bè senz'altro una formazione per insegnanti di un certo spessore basata su esp. dirette e quindi anche questo confronto lo trovo molto utile perché intanto ci fa riflettere perché noi insegnanti a volte lavoriamo tanto senza rivedere il nostro percorso e pensare attentamente a quello che stiamo facendo ma soprattutto anche per avere degli strumenti adeguati per lavorare in questo settore perché a volte crediamo i stare facendo intercultura ma non stiamo facendo niente ecco

I. grazie

Intervista 43-60-H

I.: Allora, partiamo... Prima domanda: qual è il percorso che ti ha portata a diventare insegnante?

M.: allora, io da giovane non avevo nessuna intenzione di fare l'insegnante, è stato il mio papà, che era insegnante, a spingermi in questa strada e siccome quando io ho iniziato era una strada ancora abbastanza percorribile, avevo anche altri fratelli insegnanti e, quindi, vivevo in quel mondo, per cui è stato abbastanza semplice poi cominciare, insomma

I.: ho capito... venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M.: no, bambini stranieri li ho adesso in classe, li ho avuti gli altri cicli, quindi direi da una decina d'anni... di varie etnie, perché ho avuto dai rumeni, ai macedoni e poi, adesso, attualmente ho la S. che è indin, marocchina e A. che è indiano.

I.: Quindi est Europa

M.: Est Europa, estremo oriente e Marocco

I.: ok, secondo te c'è stata un'evoluzione, un cambiamento del lavoro dell'insegnante rispetto, appunto, alla presenza di questi alunni, cioè: il lavoro dell'insegnante cambia se ci sono alunni stranieri in classe?

M.: dipende dall'insegnante e dalla sua sensibilità perché c'è chi cambia molto, che cambia poco e chi non cambia niente. Cambiare, comunque, è faticoso, perché devi essere in grado di metterti un po' dal punto di vista del bambino che arriva. Poi dipende anche molto se ricevi un bambino di prima... come si dice? Di primo arrivo oppure se sono come quelli che ho io adesso che sono nati qua, quindi sono stranieri per la cultura che ricevono a casa, ma non sono stranieri appena arrivati in Italia.

I.: e quanti sono gli alunni stranieri che hai in classe o che ci sono nelle tue classi?

M.: due

I.: ok. Ti chiedo tre parole in positivo e tre parole in negativo, o in meno positivo, per definire la tua esperienza di insegnante con la diversità culturale

M.: In positivo: apertura al diverso, una ricchezza e... uno sguardo nuovo nel vedere il mondo e nel vedere le cose, nell'approcciarsi alle situazioni del quotidiano. Di negativo, vedo proprio la difficoltà di integrazione, proprio, anche nel gioco di questi bambini,

questa, direi, è la cosa più... lì bisogna proprio fare attenzione, bisogna stare attenti, perché c'è ancora quella diffidenza, qui, a S., la diffidenza, la non, il non sapersi destreggiare con qualcosa che è diverso da me fa ancora paura

I.: hai un esempio concreto di questa cosa? Non so: un episodio?

M.: sì, un episodio: sia S. che A. hanno fatto fatica a giocare, ho dovuto proprio seguire la classe perché ogni piccola cosa poteva essere di... poteva, così rendere il gioco difficile, diventavano subito dei bersagli e dal canto loro, il loro modo di difendersi anche quello era di dire, di attaccare, per cui si creavano delle dinamiche dalle quali non ne venivi fuori, era difficile uscire. Quindi un lavoro per far capire che sono bambini, i bambini sono bambini

I.: e avete fatto delle attività in particolare?

M.: non delle attività in particolare, prestare attenzione, quando c'era qualcosa... per esempio, il gruppo classe mio è di famiglia mooolto religiosa, per cui questo sentivo che poteva essere un tema, da un certo punto di vista interessante, ma anche pericoloso: ho cercato di fare dei piccoli interventi, ogni volta che ce n'è stata possibilità, che anche questi bambini potessero raccontare com'era il loro dio, lo raccontano in un modo che è molto poco... è proprio il loro punto di vista di bambini rispetto a quella religione che loro vivono in casa, che poi non è neanche così rispettata o rigida, ecco... questo o fatto: dei piccoli interventi, ma sempre cogliendo le occasioni che loro portavano

I.: ok, quindi senza il grande argomento: adesso parliamo di...

M.: no, no

I.: ok, allora adesso ti chiedo di pensare alla tua carriera di insegnante e, in particolare, se ti vengono in mente, poi vedi tu se più o meno recente, come preferisci, non è un problema, delle attività o dei progetti rispetto alla tematica interculturale che sono particolarmente riusciti

M.: [pausa lunga] delle attività... o delle... com'è che era?

I.: delle attività o dei progetti, delle situazioni, insomma, in cui è andata particolarmente bene

M.: non ho presente nessun progetto fatto proprio, fatto per loro, invece ho in mente delle attività che sono per esempio, l'importante è cogliere quegli aspetti del bambino che lo possono far sentire interessante al gruppo classe, cioè che lui ha dei numeri e in base a quello creare delle attività che lo possano far sentire bene lui, proprio bene, non sempre un po' a disagio. Per esempio io lavoro tanto sulla, in palestra, perché lì, per esempio, A. è un bambino molto bravo, veloce, è un bambino che prende punti. Per S., invece, un'altra attività che ho fatto è quella del teatro: semplicissime drammatizzazioni, dove lei può mettere in gioco tutta la sua capacità teatrale che ha. Negli anni, nei cicli precedenti, non è che mi venga in mente qualcosa di particolare... ho in mente i bambini [pausa lunga] ...

I.: beh, casomai anche dopo...

M.: ... per esempio ho visto una grande differenza tra un bambino rumeno che è arrivato qui a metà anno della seconda e un bambino macedone, arrivato anche lui... e quindi questi erano proprio primi arrivi, prima generazione, e mentre il bambino rumeno nel giro di pochi mesi era all'altezza degli altri, non solo, era il più bravo della classe, potremmo dire, quindi con un buon inserimento e anche proprio alle spalle una famiglia che ci teneva che lui facesse bene, quindi proprio un bel percorso di integrazione, il bambino macedone, molto intelligente, arrivato più tardi, arrivato in quarta, ha fatto molta più fatica, molta: ho cominciato bene, ma alla fine della quinta lui era già con un atteggiamento molto negativo nei confronti a...

I.: ma dovuto a cosa? Cioè che differenze?

M.: l'età, il peso della famiglia che ci tiene o non ci tiene, il... concetto di donna, dico io, perché per i macedoni, comunque, le donne non valgono niente, per cui io ero una maestra e lui viveva in un ambiente in cui le maestre erano tutte le donne e questo non era... ben visto e una famiglia che... numerosa, per cui sicuramente il primo pensiero era "facciamo quadrare i conti" piuttosto che "seguo mio figlio che va a scuola", di quei bambini, di quella famiglia, io avuto il primo, erano quattro fratelli, uno c'è adesso in classe della C., A., è lì, ecco lui è il più piccolo ed è nato qua: ecco loro sono un maschio, due femmine, un maschio. Le due femmine proprio molto brave, che si son sempre date tanto da fare, mentre A., che era il primo, no e A., non so bene, ma mi pare che non lavori molto bene, insomma.

I.: d'accordo. E se ci spostiamo sull'altro versante, insomma, certe volte capita che uno ci mette tutto l'impegno, che le pensa più o meno tutte, che cerca di fare meglio che può, ma, nonostante tutto, cere volte non si riesce, magari a risolvere una situazione complicata, magari come questa, e quindi ci sono, ci sono stati degli episodi o delle situazioni in cui, nonostante l'impegno, non è andata bene o non è andata come ci si aspettava? Dal punto di vista interculturale

M.: sì, con A. è proprio successo così: lui aveva degli atteggiamenti... come posso dire... all'inizio lui ha studiato la situazione, per cui lavorava, per quello che poteva e veniva anche molto aiutato dai compagni, era anche inserito in una bella classe di bambini che erano anche molto disponibili e curiosi di conoscere, di sapere e premurosi, perché ricordo proprio che tutto il lavoro dei cartelli per nominare le cose, quindi la lingua della comunicazione basilare, la classe era molto attiva e mi ha aiutato molto e lui osservava e stava un po', giustamente, sulle sue. E poi in quinta, quando lui ha visto che il divario, soprattutto nelle materie di studio, si allargava, nonostante questa non fosse la mia priorità, perché la materia di studio non si può certo pretendere che, però questo creava comunque una differenza che lui non ha sopportato volentieri, per cui pian piano si è un po' ritirato ed ha assunto degli atteggiamenti di opposizione, anche con i compagni, e dall'opposizione è passato al "me ne frego". Poi, nel suo percorso scolastico, quando è passato alle medie, lui ha cominciato a marinare la scuola, lì certamente l'ambiente non è stato accogliente, quindi se alle elementari, alla primaria, riesci comunque ad arginare certi atteggiamenti, a capirli, ad accontentarti di perché sai che non puoi pretendere, quando vanno alle medie... lì non c'è differenza, cioè al tempo non c'era differenza, oggi probabilmente qualcosa è cambiato anche lì, però l'esperienza delle medie è più difficile, soprattutto se uno non dimostra di metterci dell'impegno, insomma, se c'è l'impegno penso che siano anche loro disponibili a... andargli incontro, se non c'è l'impegno e cominci a fare il bullo o cominci a marinare la scuola, allora sei proprio fregato, insomma.

I.: AVETE PROVATO A COINVOLGERE LA FAMIGLIA?

M.: sì, sì, sì. Noi con la famiglia abbiamo sempre cercato di mantenere dei rapporti che fossero frequenti, diciamo che la mamma non sapeva una parola di italiano e c'era la difficoltà che lei non veniva mai in contatto con chi parlava l'italiano, perché era chiusa in casa, una donna giovane che sembrava avere 70 anni, gonfie lunghe, sempre vestita di nero...

I.: è la stessa descrizione che ho avuto... [dalle insegnanti di A.]

M.: la prima volta che l'ho vista sono rimasta impressionata dal suo aspetto. Lì, lei stava sempre in casa, i servizi sociali non sono riusciti a fare nulla perché non sono riusciti a farla uscire da lì, il marito, invece, era già qua da prima, per cui lui già parlava l'italiano

I.: essendo anche inserito in un ambiente lavorativo...

M.: sì, se volevamo dire qualcosa, dovevamo chiamare il papà. Io la vedo adesso venire per A., entra e saluta, almeno, la lingua non so a che livello sia... non so C. che cosa ti ha detto, capirà almeno... ma per A. noi dovevamo chiamare il papà, il quale ci dava ragione però, poi, insomma, non era mai a casa... adesso ho saputo che, ho chiesto proprio alla mamma, e A. lavora in fabbrica, lei mi ha detto che lavora, che prende il suo stipendio, che è contenta... avrà fatto tutto il suo percorso un po' accidentato, però alla fine, lui ha un posto di lavoro. La mamma era contenta di A., direi orgogliosa

I.: ok. Secondo te quali sono le maggiori difficoltà che ha un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M.: mah, credo che l'impatto sia veramente duro: ambiente nuovo, persone nuove e la lingua che non capisci. Se io dovessi immaginare di andare in un paese straniero di cui non conosco né la lingua, né le abitudini... beh, anch'io piangerei, insomma. Quando ho un bambino straniero in classe, cerco di tener presente questa cosa per capire quali possono essere le difficoltà che lui può avere, insomma, e vedo anche, con la poca esperienza che ho, che in un primo momento è molto più incisiva la presenza dei compagni, dei pari, piuttosto che degli adulti, che danno sì una sicurezza, ma sono i pari che comunicano, che trovano le strategie per comunicare, proprio, quindi...

I.: un esempio?

M.: mah, degli esempi, ho degli esempi proprio semplici: ti prendo per mano, ricordo con questo bambino... come si chiamava, adesso mi sfugge, quello rumeno, mi interessa a te, gioco con te appena posso, parlo con te lentamente, nomino le cose in modo che tu le possa capire, provo a fartele ripetere, con te rido, rido se tu non la sai dire, ma non per prenderti in giro... quindi un accompagnare... i compagni fanno la differenza

I.: quindi la sensibilità

M.: sì, la sensibilità e tutto il resto

I.: quindi, dal punto di vista delle famiglie? Qual è la loro difficoltà a seguire il percorso del loro bambino o della loro bambina a scuola?

M.: mah, anche per loro credo che sia soprattutto la lingua e la scuola, che è un'istituzione abbastanza complicata, per cui ogni giorno c'è qualcosa, non ha un ritmo e tre cose da tener presente. La scuola è diventata una cosa difficile da affrontare, è un'istituzione complicata, quindi il rischio è di dare per scontata tutte quelle informazioni che loro non hanno. È anche difficile dargliele, dovresti avere subito un mediatore culturale.

I.: c'è qualcosa in particolare che ti viene in mente, che ti è capitato?

M.: mah, anche delle cose semplici: dal materiale scolastico che tu vuoi, mah, insomma poi guardano il compagno e capiscono quello che tu vuoi, ma anche la gita, l'autorizzazione per la gita, porto i soldi per la gita, parlo dell'adozione a distanza... oppure la merenda sana, oppure c'è la riunione e non si possono portare i bambini, c'è la riunione per, c'è l'assemblea... queste differenze che per noi sono scontate, ma che scontate non sono, insomma

I.: rispetto a queste cose che hai citato, non è che sono dovute a delle difficoltà economiche? Oppure, se non hai nessuno a cui lasciare il bambino, due sono le cose: o resti o vai

M.: qui comunque c'è l'attenzione a queste cose da parte degli insegnanti, perché se tu sai che quella famiglia fa fatica non chiedi neanche i soldi, chiedi l'autorizzazione per portarlo in gita, i soldi li mettiamo noi. Per esempio, l'anno scorso, c'era la sorella di A. [bambino indiano] in quinta. In quinta si va a Crespano 2 giorni e lei non ha avuto l'autorizzazione perché nella loro religione le femmine non hanno l'autorizzazione per dormire fuori casa. Quando io ho chiesto ad A., facendo finta di non sapere niente, ho detto "A., ma la tua sorellina, N., va a Crespano?" lui mi ha risposto "No, perché papà non ha i soldi". Però loro avevano dato una giustificazione che poteva essere rispettabile per giustificare qualcos'altro. Loro sono anche una famiglia con una diglità e non è facile entrare nel, cioè non chiedono.

I.: quindi il fattore non era tanto culturale, era

M.: era economico. Però perché era stato detto che ci avremmo pensato noi... questo può essere positivo, può essere negativo. Ha dei lati positivi perché dimostra che è una famiglia con la sua dignità, no? Il negativo è che tu fai in modo che questa bambina non faccia un'esperienza che la classe fa ed è fondamentale

I.: e, invece, quali sono le reali difficoltà che incontra un'insegnante che si trova dei bambini stranieri in classe?

M.: mah, [pausa lunga] le reali difficoltà... il fatto che loro, comunque, pur essendo di seconda generazione, non abbiano... A. lui va a casa e parla un'altra lingua, quindi l'italiano per lui è proprio la seconda lingua, questo rende difficile il percorso: tu devi dosare le cose e semplificare, trovare sempre una modalità di proporre il lavoro che sia comprensibile. Perché non è che lui non ce la faccia, ce la fa, però tu devi essere adeguata nel dare le informazioni che servono e poi manca tutto quel substrato di linguaggio, di lessico, di collegamenti che un bambino italiano ha

I.: e, quindi, la difficoltà è di...

M.: lavoro sull'imparare che questo è un nome? Va ben, non è quello. È quando tu parli, quando tu lavori su qualcosa che porta dentro la cultura, è lì la difficoltà. Quando tu affronti le materie di studio, tu fai dei riferimenti, fai delle inferenze che per loro non hanno nessun senso, quindi devi semplificare

I.: ti viene in mente un esempio di questa cosa?

M.: [pausa lunga]

I.: tipo, stavi spiegando qualcosa e hai fatto un esempio, se ho capito bene, e ti sei resa conto che loro non hanno gli strumenti per capirla... è questo?

M.: sì, capita anche in italiano con le metafore o quando usi i proverbi o quei modi di dire che sono tipici non solo della lingua, ma anche del territorio, perché se io vado a Roma non hanno gli stessi modi di dire, quindi lì devo soffermarmi e cercare di spiegarli, altrimenti non coglie. Quindi penso che tante cose non vengano colte. La S., la S. lei è molto attaccata al suo Marocco, ma a differenza di A. lei ha meno capacità, quindi ha una bella famiglia, una bella mamma che ci tiene molto, però le capacità di S. non sono come quelle di A. e quindi, cioè anche loro sono su livelli diversi

I.: in classe, la situazione per quanto riguarda l'intercultura com'è?

M.: [silenzio]

I.: tra pari, tra di loro come va

M.: mah, loro... adesso siamo in terza, quindi, direi che è stato fatto un buon lavoro: sia S. che A. sono ben inseriti, gli altri sono a volte curiosi, a volte meno di quello che li differenzia, diciamo, certo, sia A. che S. trovano ogni motivo per parlare delle loro provenienze. Mi ha fatto molto effetto il lavoro con E. B. sulle emozioni: A. in un primo momento non sapeva cosa scrivere, "chi sono, cosa mi piace fare". Lui si è disegnato e non ha scritto niente, poi, quando ha sentito gli altri, allora ha scritto: "ciao ragazzi,

io vengo da India. Mi piace la bistecca”. “Io vengo da India”: lui va in India una volta all’anno, ma lui si sente indiano proprio nel profondo

I.: è nato qua?

M.: Sì, sì! È nato qua. la S. è molto più... come dire... adattata, se si può dire. E poi nei commenti successivi, dove bisognava dire “cosa mi piace”, potevano dire dalle cose da mangiare allo sport, qualsiasi cosa. Lui, la prima uscita è stata “non mi piace...” no, [si corregge] “mi piace nessuno”, poi si è fissato con questa bistecca, quindi tutto il suo lavoro sulle emozioni: “sono contento se mangio, se la mamma prepara la bistecca”, sono arrabbiato se la mamma non mi ha preparato la bistecca”, “sono triste se non c’è la bistecca da mangiare” , cioè, ma ne abbiamo parlato con la E., era un modo per lui... sapeva che le sue risposte facevano ridere i compagni, era un modo per lui molto stupido se vuoi tra virgolette per utilizzare un’attività interessante per sentirsi al centro dell’attenzione, lui sapeva che ogni volta che dava una risposta, perché tutti avevano scritto e tutti rispondevano a voce, ogni volta c’era la bistecca e i compagni ridevano: lui aveva raggiunto il suo scopo, che era quello di, probabilmente, di farsi accettare ancora essendo riconosciuto come bambino simpatico. Poi qualcuno ha cominciato a dire “beh, ma a me non fa più mica tanto ridere”, ma lui ha continuato imperterrita con la bistecca. Mi ha fatto effetto questa roba qua, devo dire. Perché vuol dire che lui apparentemente, rispetto a certe attività è inserito e rispetto ad altre non lo è, cioè lui ha ancora bisogno di farsi accettare dal gruppo classe per arrivare a fare queste uscite qua, eppure in classe io l’ho messo vicino all’A.B., che è una bambina brava, ma che non si dà arie e che è davvero in grado di collaborare, in modo che lui non si senta “io sono quello che non ce la fa, io ho bisogno di”, lei è proprio molto, molto brava in questo ruolo, non dice mai niente: lei mi guarda ed io ho già capito cosa, se c’è qualcosa che non va, per cui lui non è mai ripreso, non viene ripreso, nonostante questo non ci siamo ancora

I.: e quali sono, secondo te gli aspetti di differenza che un po’ emergono rispetto agli altri compagni, perché mi hai detto “io vengo da India”...

M.: beh, il linguaggio: è un italiano che te lo raccomando: non c’è forma, c’è poca ortografia, poca morfologia... la sintassi poco. Ma è il lavoro che stiamo facendo in terza. Per esempio un piccolo lavoro di scrittura con input visivo, il primo l’ha fatto così così, il secondo l’ha fatto breve, con 4 frasi, però corrette.

I.: e quindi c’è un lavoro su questo

M.: sì c’è un lavoro, poi il lessico è molto ristretto, nonostante lui sia sveglio, veramente

I.: magari è una questione di tempo

M.: poca voglia di fare. la S. non ci arriva, lui ha poca voglia: quest’anno meglio dell’anno scorso perché vede sua sorella alle medie, sua sorella è una bomba, bravissima e allora si trovano, anche S. va a casa di A. fanno i compiti insieme e la J. controlla i compiti, quindi lui vede che sua sorella studia molto, per cui questo secondo me lo sprona a fare, poi se può non scrivere i compiti, non farli, disastri

I.: quali sono, secondo te, gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M.: [pausa lunga] gli obiettivi... dici proprio...

I.: sì, per quel che riguarda l’intercultura...

M.: [pausa lunga] mah, per me l’obiettivo è proprio uno, che è quello da parte dell’istituzione di andare incontro e di capire questi bambini e di dare loro degli strumenti che li possano, che possano permettere loro di usufruire di questa esperienza, se non c’è un’integrazione e poi, qua dipende veramente anche dalla sensibilità degli insegnanti perché se tu non hai un po’ di occhio e di sensibilità... non... basta poco, a volte bastano delle parole per rovinare un percorso, un lavoro e credo anche, proprio, il fatto che non sono delle lezioni da preparare, secondo me, è proprio lo sguardo che tu devi avere, ogni occasione che sia buona per fare in modo che loro possano raccontare, possano dire delle loro origini, delle loro abitudini, così... perché è l’unico modo per conoscere e conoscendo tu non hai più la paura, come ce l’hanno... guarda che qua è un ambiente di un chiuso che fa paura, veramente, tanto chiusi. Cioè qua li chiamano ancora i “moretti”, io ho sentito delle mamme. E i bambini: “mia nonna non apre perché c’era il moretto”... chi? Qui siamo... tanto, tanto indietro

I.: la domanda dopo riguarda le cose concrete, che funzionano meglio... tu forse hai già un po’ risposto parlando dello sguardo, l’attenzione, la sensibilità, il saper cogliere per dare parola, dare voce... c’è qualcos’altro che secondo te funziona in modo particolare?

M.: sì, dare loro dei compiti, delle responsabilità, cioè fare una preferenza, anche se vuoi... che è brutto da dire, ma a volte serve: delle piccole cose, del tipo “vai a prendermi tu i libri in biblioteca” sono delle gratificazioni, per loro è “mi riconosce”, vale molto un’attenzione di questo tipo, che agli occhi degli altri può essere una preferenza, e tu la fai. Perché ritieni opportuno che ci sia, io

non mi faccio problemi. Come non mi faccio problemi se devo dirli “scusa, adesso aspetta un attimo”: la S. bisogna fermarla, “aspetta, ch   c’   anche qualcun altro che deve parlare, altrimenti lei riesce a trovare gli agganci per il Marocco nelle cose pi , pi  incredibili! Io racconto alla C. [altra insegnante], dico “guarda, oggi dicevamo questa cosa e lei   riuscita a trovare... ma io, in... no... al Marocco, perch  dicono... no, in francese, perch  parlano in francese... quando vado al Marocco”

I.: s , perch  in francese   aller  

M.: quindi, lei trova sempre, sempre, anche suo nonno, anche le galline di suo nonno in Marocco, anche l’asino di suo nonno in Marocco, lei trova sempre un aggancio! A. no, A. no: A la cosa a cui   pi  sensibile   la religione. Allora il suo dio non gli permette di fare cos , se fa una cosa viene a darli i pugni

I.: perch  loro sono indiani... [cercando di far completare la frase]

M.: induisti

I.: ah, ok

M.: lui ha portato delle immaginette, come delle icone... non so come dire. Allora lui lo chiama “il mio Ges ”, che non   il nome del dio, “il mio Ges , che ha delle abitudini diverse dal tuo Ges ”, capito la semplificazione?

I.: eh, s ...

M.: io dico che   un modo che ha un bambino di comunicare ad un altro bambino, poi l’anno scorso lui ha chiesto di far religione, perch  vedeva che gli altri facevano religione e quindi lui si sentiva...

I.: tagliato fuori

M.: quest’anno anche S. ha chiesto di far religione, lo ha chiesto dopo due mesi che rognava, allora ho mandato sua mamma in direzione a fare il cambio, io la mando lo stesso perch  i suoi genitori sono contenti che vada. Per  non deve fare le croci, lei pu  fare tutto, ma non le croci: se c’  una croce da disegnare, lei non la disegna. Siccome la B., che fa religione,   una persona stupenda,   contenta di averla l , perch  questa cosa   discriminante.   discriminante per chi non la fa: perch  loro sono attirati proprio da quelle attivit  che gli altri fanno in quelle due ore e loro non fanno. Non importa quanto ci credono o non credono, la questione non   questa, perch  loro... prima la S. si faceva dire tutto, ma tutto eh! Quello che avevano fatto.   accattivante, fanno i lavoretti. Quindi, loro hanno fatto finch  sono riusciti e lo fanno!

I.: cosa servirebbe ai docenti per fare un buon lavoro interculturale a scuola?

M.: [pausa lunga] cosa manca. Manca una formazione seria, perch  ognuno di noi si   formato per buona volont , per necessit  anche a volte, perch  quando tu ti trovi che li hai in classe, ti tocca... perch  abbiamo fatto anche dei corsi di aggiornamento, tanti anni fa, quando io facevo la funzione strumentale per gli stranieri, abbiamo fatto venire la D.B., che era una delle prime, proprio, persone che avevano studiato questo fenomeno, quindi ci aveva dato delle belle dritte, ma oggi il mondo non   pi  quello di 20 anni fa. Non vanno pi  bene n  i test che aveva preparato lei, n  la sua preparazione, noi dobbiamo averne un’altra perch  il mondo   cambiato, cambiano anche gli stranieri che arrivano, oltre a cambiare noi e il gruppo classe, per cui ci vorrebbe una lavoro di aggiornamento, ma fatto con criterio

I.: ma intendi rispetto ai materiali da usare?

M.: no, no, non solo ai materiali, forse anche... perch  i materiali, poi, alla fine, te li trovi. Io non credo che sia quella la cosa pi  urgente, ma mantenere, essere ancora capaci di rapportarsi a questi bambini... secondo me   pi  un lavoro didattico-culturale, quello che dobbiamo fare noi. O meglio, culturale e didattico.   una difficolt , sai Lisa, averli in classe,   una difficolt , non si pu  negare, ti complica la vita. Poi tu parti dall’idea che   anche una risorsa, ed   vero, devi crederci, perch , fino allo stremo, perch  in certi momenti tu dici “non   una risorsa, insomma   una gran fatica”. Poi dipende molto anche da chi arriva, sai... perch  se hai un bambino che   tranquillo, non ti crea problemi di clima di classe e ha voglia di imparare,   un conto, te ne arriva uno che   oppositivo, che   come quelli che abbiamo italiani che rompono le balle... allora...quindi, le variabili sono cos  tante, che   un po’ difficile dire che cosa manca. L’accettazione   la cosa primaria, certamente, l’accoglienza, l’accettazione. Poi uno deve darsi da fare e cercare di fare del suo meglio, poi, sai, io sono a fine carriera quasi, manca pochi anni, per cui... ha un’esperienza, ma allo stesso tempo anche una stanchezza, degli anni di scuola che hai sulle spalle. A 30 anni rovesci il mondo, a 40 sei ancora che... ad una certa et  pesa tutto e pesa anche questo, insomma

I.: l’ultima domanda va a chiedere un commento rispetto ai recenti fatti di cronaca: quando ho intervistato C. l’anno scorso c’era la questione del muro del Brennero, ma gli sbarchi ad esempio sono una questione attuale

M.: guardavo ieri sera, non so se hai visto Report, che era l'ultima puntata della Gabanelli. Lei aveva fatto quella proposta che ieri sera ha ripreso: la necessità c'è, l'urgenza c'è, la politica avrebbe gli strumenti per fare. La proposta che lei ha fatto "dateci i soldi che ci pensiamo noi a ristrutturare e in condizioni di avere... a me pare che sia la risposta più intelligente che ho sentito, perché poi è vero che non puoi accoglierli tutti per tenerli come... stipati nei centri di accoglienza, non puoi non accoglierli, allora dobbiamo trovare una soluzione e secondo me questa è una buona soluzione. Mi fa impressione certi discorsi che si sentono: io sono di A.. Il sindaco di C.A., che è il paese di nascita di papa Luciani, prima di Woitila, hanno detto che non vogliono nessun immigrato, non so se hai sentito

I.: questo di C. A. precisamente no, ma ce ne sono diversi di paesini...

M.: questa è gente super cattolica e questi hanno detto "se ci mandate delle mamme coi bambini, più che volentieri, se ci mandate i ragazzi di 20/30 anni a non far niente, no". Allora, io in un primo momento sono rimasta scandalizzata, sinceramente, questo ti dice un po' com'è il sentore. Io ho dei figli che abitano a Milano, sotto casa loro, abitano vicino al parco nord, ci sono questi gruppi di ragazzi e P. mi raccontava, con un amico ne parlavano, raccontava che i ragazzi di quell'età lì che arrivano qui sono i figli di borghesi africani che mandano i figli qua, ma non per lavorare. Noi pensiamo che questi siano a volte, tanti di loro si pensa che siano veramente delle persone che non hanno niente, in realtà vengono da famiglie ricche, cioè quella ricchezza, li mandano qua perché possano studiare, quindi, la realtà degli immigrati è tanto... sfaccettata. Non c'è solo quella... c'è di tutto.

I.: ok, c'è qualcos'altro che ti farebbe piacere aggiungere? O ti pare che non ti abbia chiesto qualcosa, che invece vuoi aggiungere?

M.: no, mi pare che mi hai chiesto tante cose, poi spero di essere stata sufficientemente chiara, poi tante cose mi verranno in mente dopo. Sono domande impegnative, che richiedono di stare un attimo a pensarci...

Intervista 44-61-M

I. Qual è il percorso che ti ha portata ad essere insegnante?

M. ah ah mi vien da ridere perché io sono figlia di insegnanti e nella mia vita giovanile ho sempre detto mai e poi mai farò l'insegnante e il mio sogno in cassetto era un altro, poi in casa c'era bisogno di soldi, io ho vinto il concorso e ho iniziato la mia carriera che in fondo mi piace anche per cui lo faccio anche volentieri ...

I. ok

M. però è stato quasi uno sbaglio ah ah

I. ho capito, e venendo al tema dell'intercultura, hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M. così tanti no, ho sempre avuto nelle classi 3-4 bambini stranieri, soprattutto nella mia città, io son di Bergamo, ho avuto il primo flusso di immigrati magrebini, per cui ne abbiamo avuti un bel po' all'inizio, quando sono arrivata qui a Padova nelle classi dov'ero, io ho lavorato prima al 1° istituto poi al 5° istituto, ma sempre alla carraresi il numero massimo era di 4-5, adesso me ne trovo 14 su 17, per cui è un numero massiccio adesso sì, così tanti non ne ho mai avuti

I. d'accordo

M. e poi in genere erano di un'unica etnia, invece qui sono multiculturalità veramente ecco, molto diffuso, uno è di un tipo uno è di un altro ed è abbastanza complicato così

I. e rispetto insomma al fatto che diciamo ... pria non e n'erano o cmq ce n'erano meo e invece adesso c'è una presenza più massiccia di bambini appunto stranieri, il lavoro dell'insegnante cambia in relazione a questo cambiamento?

M. sicuramente sì

I. e in che modo?

M. più che il lavoro cambia la modalità di approccio all'insegnamento, perché ovviamente devi cambiare il tuo linguaggio prima cosa e quindi cercar di adeguarti e di parlare in un modo comprensibile ai più, utilizzare molto di più la gestualità e molto di più le immagini quindi il grafico... l'immagine iconica qualsiasi essa sia, i mezzi multimediali quando li hai a disposizione e questo puntini puntini, quindi più che il tipo di attività cambia le metodologie a mio parere cambi l'approccio verso le attività

I. ho capito

M. poi chiaro se tu hai matematica come insegno io matematica è sempre quella bene o male però già nell'area di scienze cerco di sentire da loro sto facendo un lavoro sull'educazione alimentare per cui di sfruttare tra virgolette quella che è la loro cultura il loro bagaglio culturale per l'utilizzo nella classe

I. ok, ho capito la domanda successiva sarebbe quanti alunni stranieri hai in classe ma l'abbiamo già detto che sono un numero ...

M. 14 su 17 anzi no 13 su 17, e 4 sono italiani di cui molti comunque bilingue diciamo così, magari il papà è italiano e la mamma straniera

I. mm mm

M. però è più l'imprinting della parte straniera ce viene fuori in questa realtà

I. ho capito e allora ti chiedo 3 parole in positivo e 3 parole in negativo o cmq meno positive ecco per definire la tua esp. di insegnante con la diversità culturale

M. mm faccio fatica a trovare quelle negative perché avendo io studiato in Inghilterra ero la straniera,

I. ok

M. per cui riesco a capire a differenza di persone che non si sono mosse più di tanto che sono andate solo per turismo riesco a capire le difficoltà che hanno questi bambini, sicuramente la ricchezza culturale che per me è fondamentale veramente imparo ogni giorno qualche cosa da questi bambini anche proprio nell'approccio verso le persone, verso i cibi, verso il lavoro... verso le attività ... la cosa più positiva al top è sicuramente quella, poi il fatto di conoscere culture diverse, io avendo avuto appunto tanti magrebini, mi son messa a leggere il corano a studiare un pochino di arabo per cercare di capire il perché di alcune reazioni loro di fronte o alla difficoltà o al richiamo fatto al genitore, magari a volte non viene ... allora ho capito per es. che per i cinesi non è così, allora bisogna cioè entrare nell'ottica delle varie realtà e poi perché mi piace un mondo pieno di colori, amo molto il colore, di negativo

I. ah ok

M. a mio parere c'è il fatto che alla scuola italiana non ha non dà tutti i mezzi necessari per poter affrontare una realtà come questa, primo fra tutti i mezzi multimediali, una LIM che funziona un giorno sì e 4 giorni no, non è sufficiente, ci vorrebbe almeno un mini tablet o un computer ogni coppia di bambino per poterlo aiutare oppure un traduttore simultaneo, io uso il mio telefono...

I. mm mm

M. per far le traduzioni con google quando li devo aiutare con una serie di materiali e di strumenti che mi peretta di lavorare con loro, per i bambini non ho nessun aspetto negativo, non ne vedo

I. ok d'accordo bene e se dovessi pensare alla tua carriera di insegnante appunto ti vengono in mente appunto attività o progetti inerenti alla tematica interculturale che sono particolarmente riusciti e se ti va di farmi un esempio

M. allora ... bè sicuramente l'ambito geografico e quello scientifico sono quelli che offrono più di tutti la possibilità di spaziare di creare progetti per questi ragazzini per cui ti dico educazione alimentare una raccolta per es. dati sulle informazioni principali sui consumi nei vari paesi un confronto, e la ricetta tipica di ogni paese oppure può essere l'utilizzo o meno ... spesso a scuola io ho fatto fare... l'anno scorso con la mia quinta, dove avevo solamente 4 stranieri, però ho fatto fare una ricerca tutti i paesi anglofoni e abbiamo parlato dell'istruzione e di come era organizzata la scuola, ecco i 4 bambini stranieri avevamo due cinesi un inglese e due filippini mi hanno portato la loro realtà della loro scuola e nel loro paese per cui abbiamo aperto un mini progetto fatto all'interno della nostra classe, su come è la scuola nei vari paesi l'abbiamo confrontata e abbiamo tolto quello che secondo noi era di positivo, nelle loro realtà quello che in un ambiente come il nostro non potrebbe esistere perché siamo completamente diversi e abbiamo fatto un progetto di questo tipo quindi la scuola nei vari paesi per es. del mondo, ma ce ne sono tantissimi, le tradizioni le festività, il modo di vestirsi, tutto questo percorso si fa normalmente io lo faccio anche se non ho tanti stranieri per la verità, proprio perché mi piace, o trovare il momento che può essere il tanti auguri a te in cui ognuno esprime il canto nella sua lingua per cui vanno avanti per delle ore

I. ah sì ..?

M. i festeggiamenti perché avanti sentiamo in Congo, sentiamo in ... cioè però vedo che i bambini, prima di tutto gli altri imparano la lingua del compagno, e dunque lo fanno sentire più integrato e nello stesso tempo offri a questi la possibilità di dire il mondo (pausa ciao Fabiana) è vario e mi offre tante opportunità ecco un arricchimento da questo punto di vista

I. ok e sempre facendo riferimento alla sua carriera, magari le sarà capitato una situazione in cui insomma le cose o non sono andate bene o non sono andate come ci si aspettava, perché insomma nonostante tutto ... (pausa gente prende sedie) ... sì, una situazione magari in cui insomma bla bla capita che non vada come ci aspetta ..

M. eee succede molto spesso e purtroppo sta succedendo anche qui quando i pochi genitori italiani diciamo così, non accettano la diversità culturale, allora chiaramente io per lo meno ritengo che la mia attenzione debba andare più verso questi bambini perché stanno vivendo un disagio particolare e molto spesso i genitori autoctoni, non accettano il fatto che tu ti metta a disposizione di questi per cui spesso sorgono incomprensioni, con le famiglie perché i bambini sono molto più bravi per la verità, i bambini capiscono che l'esigenza del compagno è quella per cui l'attenzione della maestra deve essere rivolta di più a lui, per i genitori a volte è più complicato per cui ho avuto ... una classe...

I. un esempio concreto di questo ...?

M. qui non mi è ancora successo ... mi è successo i primi anni quando ero a Bergamo e appunto non avevo tanti magrebini che avevo invitato 2-3 genitori magrebini a cucinare e a parlarci delle loro tradizioni ...

I. ok

M. ovviamente non conoscendo l'arabo parlavano l'inglese e io lo parlo discretamente bene per cui facevo un po' da traite d'union tra questi ... appunto .. i genitori sono venuti sono andati dalla dirigente a contestare il fatto che io privilegiassi comunque l'aspetto multiculturale e allora ho dovuto riprendere in mano la situazione, chiamare tutti i genitori e fare una lezione di presentazione ai genitori spiegando che non è che io volessi dimenticarmi degli italiani ma che in quel momento l'importante era che i bambini si integrassero, poi una volta che ho visto che riuscivano ad integrarsi ad essere accettati,

I. ah ok

M. e non sopportati, si è aperta la strada e siamo riusciti a fare ... ma ho faticato molto a far capire ... più con i genitori che con i bambini ho avuto questo problema, coi bambini è sempre stato molto più semplice

I. si è vero

M. sono più semplici si fanno meno problematici, sono i genitori alle spalle che purtroppo a volte creano problemi molto seri.

I. ok e secondo te quali sono le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M. il fatto di non essere accettato, di essere guardato con diffidenza di non capire qui il fatto di avere un mediatore un facilitatore, che purtroppo ci hanno praticamente tolto È stata la cosa più brutta che potesse accadere per la scuola italiana visto che siamo diventati molto più multiculturali di anni addietro e il fatto che talvolta l'insegnante non accetta volentieri la faccia scura vicino a lui, questi sono gli aspetti più difficili ..

I. anche qua ti viene in mente un esempio? Una situazione concreta da raccontarmi?

M. onestamente, sulle mie spalle no, ma non perché io sono più brava ma appunto perché avendo l'esperienza alle spalle della straniera, cerco di capirli il più possibile, con i colleghi insieme è successo più volte di entrare in contrasto per questo motivo perché tu aiuti sempre quelli tu però non vedi gli altri, e allora guarda che quello, e allora a spiegare guarda che c'è un disagio familiare tu cerchi sempre di coprire quella persona ... è più con gli adulti che io ho avuto dei problemi appunto... o le famiglie oppure qualche collega che magari avendo una cultura alle spalle un po' più ristretta come mentalità gli impedisce di vedere al di là del suo naso che esiste un mondo

I. m mm

M. parallelo che poi parallelo non è per niente un mondo che è molto simile al nostro sotto alcuni aspetti e che ti arricchisce dall'altro ecco non vedono la ricchezza vedono solo il dover faticare di più, perché in effetti si fatica molto di più questo sicuramente perché solo per preparare materiali idonei solo per poter utilizzare il colore

I. d'accordo, prima mi dicevi degli strumenti multimediali, delle tecnologie, per appunto cercare di mediare, hai un esempio di non so che cosa ... potresti fare o faresti con?

M. bè l'immagine è quella che viene in mente a tutti per cui non solo per il bambino straniero ma anche per il bambino con difficoltà, i famosi BES o DSA, con l'immagine arrivano dappertutto quindi sicuramente la presentazione di un argomento parte sempre con l'immagine, quindi per es. se io presento un testo, quest'anno io non insegno italiano ma fino all'anno scorso sì, io non

parto mai dalla lettura, parto sempre dall'immagine e allora cerco di far contare quello che l'immagine dice poi vediamo il titolo e solo successivamente leggiamo il testo ..

I. d'accordo

M. .. e quello per me è il metodo migliore ..

I. migliore

M. ma non solo per questi bambini ripeto che manifestano difficoltà a livello linguistico, ma per tutti quelli che hanno difficoltà io avevo anche 3 bes e 2 dsa e con quello riuscivo a coinvolgerli tutti, per quello non c'è la diversità, è quando poi li fai scrivere ... oppure la costruzione di piccoli manufatti, non so tu spieghi il triangolo

I. certo

M. un conto è che tu costruisca la piramide con loro, e lo fai tagliare e lo fai vedere poi dai semplicemente il termine e ti accorgi che loro lo conoscono già, ovviamente, con un nome diverso però scopri che è una cosa che loro già conoscono e magari molto meglio dei tuoi, che non hanno mai visto, per dire.

I. d'accordo, etciù tornando all'intervista le difficoltà che incontra secondo te naturalmente qual è la tua opinione rispetto alle difficoltà che incontra una famiglia straniera nel seguire il percorso scolastico del proprio bambino/a a scuola?

M. eee mmm bè diciamo che qui sono famiglie che hanno problemi anche particolari cuoi per il lavoro cuoi perché magari un genitore è qui l'altro è ancora in patria per cui oltre alla difficoltà della scuola c'è proprio anche la difficoltà del bambino anche a volte li vedi molto chiusi ce ne ho uno in classe molto molto chiuso e poi così cercando di capire abbiamo scoperto che è un bambino che a casa è costretto a lavorare per cui ti rendi conto solo dopo però ... le famiglie non esiste nel senso che non .. è il primo anno che io prendo una classe ... io sono qui solo da settembre in questa classe... che prendo una classe e non è venuto un genitore .. dico vado a vedere la maestra, che maestra ti è capitata

I. aaahhnn bè

M. non ho visto nessuno neanche dei 4 italiani giustamente ma dei miei 13 stranieri li ho incontrati così e poi ti vedono e "buongiorno"- "buongiorno", finita lì. Che è positivo da un certo punto di vista perché il genitore italiano sa essere tacchente e pesante anche nel suo intrufolarsi nel tuo metodo e nella tua didattica, però qui è proprio una estraneità totale per cui ti senti anche persa allora cosa cerco di fare cerco di dare il più possibile in classe, cerco di chiamarli un po' di più in classe rispetto ad altri in modo tale che dico ok a casa non fai niente però per lo meno cerco di darti il più possibile qualche nozione qualche informazione in modo tale per organizzarti in modo che tu impari a camminare sulle tue gambe

I. ho capito

M. però son disagi che vanno al di là della scuola comunque per cui la scuola capisco che mentre per noi diciamo così dovrebbe essere ... al primo posto posso capire che in una famiglia che è disgregata, che è separata che ha tante problematiche la scuola scenda un pochino nei gradini dell'importanza, è comprensibile dal mio punto di vista

I. e diciamo è una situazione che ti ritrovi in modo particolare per gli alunni stranieri diciamo questa difficoltà diciamo

M. sì anche se ultimamente anche gli italiani hanno perso molto l'interesse per la scuola e io un anno provocatoriamente l'ho proprio chiesto ai miei genitori, ho detto: scusate fate un gradino con l'importanza, la scuola quale gradino occupa? Al primo posto c'è lo sport adesso, sicuramente, il fatto di aver un figlio campione, altrimenti non funziona, per cui campione di sci, di nuoto, di ginnastica quello che è poi vengono le amicizie poi viene la casa in montagna al lago o quello che è, i macchinoni, la barca e poi forse viene la scuola, avere un figlio in un tempo pieno non vuol dire ok ho il sabato e la domenica per stare con lui, vuol dire ok ho il sabato e la domenica per parlarlo a sciare

I. ok

M. che è molto diverso per carità io sono vecchia per cui ... a parte che i miei non avevano la possibilità economica per avere tutto questo però per me il sabato e la domenica era il tempo che io passavo in casa con i miei genitori e mio fratello e che io ricordo come una cosa bellissima non facevamo grandi uscite però .. giocare insieme chiacchierare vedere un film insieme fermare e dire cosa abbiamo capito ma cosa c'è che non va ecco... questi aspetti a mio parere non ci sono più nemmeno con gli italiani, quindi posso capire che per loro sia ancora più complicato

I. e le reali difficoltà che incontra un insegnante nell'avere dei bambini stranieri in classe?

M. prima di tutto linguistica, compreso il suo nome infatti la prima cosa che chiedo è ma sai parlare l'inglese? Ah ah io capisco l'inglese, un po' il tedesco un pochino il francese perché sono di mezza origine francese e un pochino lo spagnolo,

I. mm

M. ho studiato qualche parola di arabo magari se lo vedo scritto o se mi parlano molto molto lentamente qualche cosina riesco a capire ... quando mi dicono no solo cinese mi sento persa per cui è la difficoltà più grossa sicuramente

I. ok

M. infatti il fatto appunto che manchi il mediatore per me è un handicap più roso che noi abbiamo, perché con tanti stranieri, un minimo di mediazione per dare una strumentalità di base una conoscenza di base della lingua, cioè non sanno neanche chiedere di andare in bagno, han bisogno di una matita vedi che sono persi ..

I. d'accordo

M. e tu magari non capisci ecco quello è il mio disagio più grande nei loro confronti, il non capire

I. ti è capitato quindi di avere un bambino cinese che non parlava

M. sì tantissimo, infatti il cinese che poi che cinese sei? con google mi faceva segno questo no questo no, oddio che cinese sei? Ahah cioè perché sono tanti quelli che arrivano che parlano il dialetto, è già incomprensibile per me il veneto figuriamoci! Andare a prendermi un dialetto africano proprio non riesco a capire, quando ci sono le lingue europee allora diventa già più agevole, in caso contrario è sicuramente l'handicap più grosso, il non capirsi il non capire i loro bisogni mi sento proprio a disagio io nei loro confronti, dico che cosa vorrà da me ... vengono dicono maestra ... e io dimmi e, dimmi e che ti dico che non riesco ... ecco quella per me è una sensazione proprio di impotenza totale

I. sì immagino, immagino, e per quanto riguarda diciamo l'intercultura nella tua classe o nelle tue classi, come diresti che è a situazione?

M. eehh, abbiamo casi con bambini con diversi problemi disciplinari, te ne accorgerai quando vieni ... molto spesso questo diventa il capo espiatorio, io sto lavorando molto su questo perché mi rendo conto che è facile e comodo avere ...

I. .. è una prima?

M. è una quinta

I. aah

M. che ho preso dal 12 di settembre perché mi sono spostata io dalla cararese, ho voluto provare una esperienza nuova e sono arrivata qui, che mi piace tantissimo, tengo a precisare che mi piace moltissimo proprio perché mi rendo conto di quanto sono inadeguata e di quanto ancora devo imparare per potere svolgere al meglio il mio lavoro infatti ammiro tantissimo Michela perché la vedo sempre molto serena, poi magari non lo è, però trasmette molta serenità ai bambini e questo per me è fondamentale, io son sempre in apprensione a dire bho, mi avranno capito? Perché appunto è una quinta per cui ho pochi mesi a disposizione, cmq ecco il fatto di vedere soprattutto nei casi problematici identificato il caso espiatorio, lo vedo anche passeggiando per strada, se ti ferma un italiano come la gente reagisce, se ti ferma uno straniero quali reazioni abbiamo... quindi quella è la cosa più difficile che io incontro anche con i bambini perché i bambini non sarebbero così, però son di 5° i genitori ... sul lavoro hanno diritto di ...

I. ad es.?

M. ad es. "è tutta colpa di..."

I. ahn

M. è vero che succede questo, ma è tutta colpa di, io a un paio di mamme ho detto guardate che è tutta la classe molto vivace, non è solo il bambino in questione, "sì, ma lui è maleducato" e allora ti ribatto subito, anche gli altri non hanno rispetto delle regole ... e vedi subito che partono sulla difensiva a dire ma dio chi c'è arrivato però è vero è così te ne accorgerai, per carità è vero che c'è il caso eclatante, però gli altri lo stuzzicano proprio perché fa comodo avere l'elemento ... grosso perché fatalità è proprio grosso (ride) fisicamente che su di se prende tutto quanto invece di dire bè cerchiamo di aiutarlo, quando reagisce in un certo modo, evidentemente gli abbiamo risposto anche noi in un certo modo ti chiede per favore la penna, al primo no forse sta zitto, al secondo no, poi al terzo no si vendica, poi non puoi dire che è cola sua ... c'è tutto un antefatto, questo è difficile da far capire, soprattutto alle famiglie ma anche ai ragazzi

I. si poi ci sono delle dinamiche che si creano ...

M. ... è una catena, mentre con i piccoli è sicuramente più semplice perché partono tutti che son bambini che hanno bisogno estremo cmq dell'adulto, dipendono da te per cui che tu ti prenda il bambino nigeriano piuttosto che ... non si nota, in una classe alta purtroppo questo sì, si nota facilmente

I. ho capito, eee quali sono secondo te gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M. bè innanzi tutto la collaborazione sicuramente, il rispetto, che è fondamentale e che io lo ripeto miliardi di volte, fosse inculcata forse inculcata anticamente dalla mia famiglia ma che io ritengo sia ancora la più importante .. il rispetto e la conoscenza, l'ignoranza è la più grande delle malattie dal mio punto di vista, io ho molta paura della gente ignorante perché giudica senza conoscere, quindi prima conosci poi giudica, quindi puoi anche permetterti di dire "non sono d'accordo", però il criticare così eee io non lo ho mai accettato, infatti ho avuto molti problemi da questo punto di vista proprio perché sono molto rigida su questo ... io appunto avendo avuto tanti bambini magrebini, non capivo alcuni loro atteggiamenti, alcuni loro ... mi sono letta appunto alcuni libri, ho visto alcuni film, alcuni documentari, mi sono informata, ho fatto un corso, per capire il perché la loro reazione era quella ... io non so passo nei banchi e spesso do una carezza sulla testa .. e vedevo alcuni che si ritraevano e dicevo ma perché? e invece no è proprio un atteggiamento tipico, o mi piace abbracciarli .. sono molto materna anche se non sono una mamma, solo molto materna nei loro confronti perché vedo che alcuni hanno proprio bisogno dell'affetto e mi accorgo che si ritirano e dico ma cosa avrò fatto , non vuole .. e invece no, è proprio il loro atteggiamento che è così

I. che è così

M. e allora cercare di capire che non è un rifiuto nei tuoi confronti, perché altrimenti anche tu parti prevenuta, ma è il loro modo, allora ti limiti alla stretta di mano o al sorriso, che comunque arriva ovunque ecco, questo è la cosa che mi sento più difficile e poi appunto tante difficoltà di relazione tante difficoltà di non conoscenza, io non conosco tante realtà io ho in classe bambini che provengono da paesi di cui non so assolutamente nulla, sto informandomi adesso perché ... veramente io conoscevo bene i paesi europei, l'afrika del nord, l'america ma io altro non conoscevo per cui, capire la realtà di alcuni ... è importante

I. ad es. di che realtà si tratta?

M. per es. Ecuador, non so niente, delle filippine lo ho imparato perché ne avevo tanti, però io non ne ho mai avuti quando ero nella mia città, oppure gli indiani, che sono anche loro una realtà molto diversa, gli arabi ecco sono i più facili perché li conosco un pochino di più, però anche gli stessi cinesi è solo dall'anno scorso che io ho avuto 3 bambini cinesi, tante cose non le sapevo, ho dovuto proprio andare a cercarcele

I. mm

M. non sapevo per es. che mandare a chiamare un genitore per una chiacchierata ... non verrà mai, te lo affidano, mandarli a chiamare vuol dire che c'è qualcosa di grave ... cioè .. noi siamo abituati qui in Italia a mandare a chiamare anche per dire, come lo vede

I. siii

M. per cui queste cose che io dico bho non le sapevo, quindi informarsi su alcune realtà è indispensabile, per cercare di entrare nell'ottica giusta, e poi avere il tempo di stare con loro, la voglia di chiacchierare con loro, di ascoltarli, però purtroppo noi abbiamo poco tempo e siamo molto oberati da quello che è l'incubo della nozione, che per quanto è ancora fondamentale purtroppo nella scuola italiana ...

I. ... e dopo ho una domanda che va in questo senso però prima volevo chiederti: collaborazione, rispetto e conoscenza, come obiettivi sono i più importanti

M. sì

I. e di conseguenza, le attività pratiche che funzionano ...

M. lavoro di gruppo moltissimo, il far rilevare quindi che ci sono abilità diverse in ciascuno di noi che magari uno non sa parlare però disegna benissimo o che sa calcolare ... cioè io avevo un cinese che quando scrivevo le operazioni alla lavagna lui le aveva già finite, io rimanevo a bocca aperta ... ecco saper tirar fuori da ciascuno quelle che sono le abilità principali, io all'inizio dell'anno do sempre una poesia, nelle classi alte, non ricordo mai l'autore, che è "siate il meglio", siate il meglio di quello che voi siete, cioè non dobbiamo esser tutti grandi matematici, grandi letterati, ci può essere l'atleta allora che ti insegna come muoverti per ... oppure c'è quello che sa fare i conti velocissimamente, quello che ti sa creare dal niente, prendendo un pezzo di carta ti sa creare qualche cose, dove io sono handicapatissima (ride) per es. e tu rimani a bocca aperta e cerchi ecco di valorizzare le capacità di ciascuno,

quindi lavoro di gruppo sicuramente, fondamentale, l'ideale sarebbe riuscire a farli incontrare dopo la scuola, quindi fare un'azione di mediazione con le famiglie affinché i bambini possano lavorare anche di fuori, sarebbe bellissimo il laboratorio di cucina per es. perché quello veramente aiuta tantissimo, un laboratorio anche in cui non so per un'ora la settimana oggi facciamo lezione di arabo, e allora i compagni arabi sono i maestri e noi impariamo e la settimana dopo c'è quello africano e cioè fare una cosa di questo tipo

I. si si

M. cose di questo tipo valorizzare le abilità di ciascuno, quello sarebbe l'ideale, però il lavoro di gruppo è fondamentale, o almeno di coppia

I. ok d'accordo e ritornando alla questione di prima no, ne abbiamo forse un po' parlato in maniera trasversale perché dicevi che la mancanza di tempo è un fattore importantissimo, unito se ho ben capito, unito al fatto che se non sbaglio hai detto qualcosa relativo al programma e al fatto di dire ...

M. che sono comunque rigidi, sì e anche perché abbiamo una scuola media ... cioè perché mentre ormai la scuola elementare e io insegno da ormai 40 anni, e la scuola è cambiata continuamente, la scuola media è rimasta abbastanza fissa per cui quando hai colloqui e porti il ragazzino io dico sempre consegnami il ragazzino all'insegnante, ti chiedono: ma sa scrivere? Ma sa fare le operazioni? Sa leggere? ... ecco che mi sembra riduttivo al massimo ecco per cui ... non parliamo dell'Invalsi, per cui nella nostra testa per quanto cerchiamo di essere disponibili aperti, c'è sempre cmq l'occhio del programma che ti guarda e allora la faticosa frase "oddio sono indietro"

I. mmm

M. che poi non si è mai capito, indietro che cosa? Ma non importa, oppure ho fatto tutto il programma, però magari non ci siamo soffermati sulle cose più importanti che è appunto la relazione per es.

I. ok è infatti e quindi quali sono le necessità di un insegnante per un buon lavoro interculturale?

M. eee a me piacerebbe avere nelle mie 22 ore, 2 ore da poter spendere come chiacchiere .. proprio conversazione, giochi detti da loro, giochiamo come giocano loro, costruiamo i loro giocattoli, facciamo una lettura del loro paese, ecco mi piacerebbe 2 ore in cui non ho l'ossessione del tempo, prima di tutto, io vivo guardando l'orologio, non ho l'ossessione di dire adesso devo valutare quello che hanno fatto, e anche per loro cioè dare la possibilità di sentirsi proprio sciolti, liberi, quella è la cosa che a me manca proprio più di tutto si al momento della conversazione dello scambio della conoscenza reciproca che è troppo limitata all'interno della lezione è troppo limitata conosci solo pezzettini, che poi magari tenti di mettere insieme ma non hai mai la forma completa ...

I. la forma completa ecco...

M. ... hai sempre dei pezzi del puzzle (driiiiiiiin)

I. ok e quando io ho preparato questa intervista l'ultima domanda era relativa ad una situazione di attualità e quindi parlavo degli sbarchi o della questione del Brennero, perché eracos'era marzo aprile dell'anno scorso,..... e c'era questa cosa del muro ...

M. mm mm

I. in realtà diciamo, si tratta cmq di attualità perché gli sbarchi ... siiiii

M. ... sì, continuano eehh

I. sì, sì, notizia forse di qualche giorno, forse di ieri e insomma continuano posso chiederti la tua opinione rispetto a queste situazioni?

M. bè non voglio essere quella che dice è giusto che arrivino, tutto facile, perché purtroppo non è così, sono arrivati in tanti, bisogna anche dire troppi, ma non troppi perché sono loro ma perché noi non siamo pronti a prenderli... per cui da un certo punto di vista posso giustificare in parte le diffidenze che ci sono in genere verso tutti questi sbarchi, nello stesso tempo le critico perché mi guardo intorno e dico ci sono un mare di caserme vuote, perché non ristrutturarle? Io abito nella zona della stanga, che conoscerai, dietro nella parte di via Turazza ho via Anelli, la famosa via Anelli, ogni volta che ci passo per andare all'Auchan o da ... mediaworld, io vedo tutte queste case sfitte, abbandonate e dico ma allora possibile che tra queste persone che arrivano non ci sia un bravo muratore, un elettricista, un idraulico che le possa sistemare e che noi li mettiamo dentro queste persone, dando dignità, a queste persone perché per adesso, scusami l'espressione : "raccogliamo i cagnolini abbandonati", li buttiamo lì in un recinto, non è questa l'accoglienza a mio parere. E allora magari diminuire l'ingresso, di queste persone perché proprio non siamo pronti, non abbiamo strutture, però quelle che abbiamo e che sono abbandonate e ne abbiamo una marea anche qui in città, riprenderle e dire

perché no? Perché non possiamo utilizzarle in questo modo? E' pieno di caserme, io guardo le caserme perché è pieno veramente, sono lì chiuse, abbandonate, sono belle, sono degli edifici, sono protetti sono sicuri, perché non trasformarli, chiedendo aiuto a queste persone, non dire questo operaio ... perché sai che c'è la critica, devono fare le case per loro ... tra di loro a parte che son quasi tutti laureati quelli che arrivano, ma sono persone molto disponibili, molto umili che si danno da fare e allora ne prendi un bel gruppo, in modo che possano iniziare a sistemare, vi sono persone splendide, perché non inserirle in questo modo nel mondo del lavoro, che non sia la badante, che noi disprezziamo però ci fa comodo, perché guai se la badante è straniera ... e diciamo sempre ci porta via i soldi guarda quanto prende, poi prova a farlo tu, il lavoro che chiedi a lei (chiasso di bambini non si capisce bene)... ecco dando una opportunità di lavoro, quindi limitare un pochino, non so dove mettere gli altri perché poveretti sono proprio tanti, però, inserirli veramente, non prenderli e poi metterli in un recinto ... io quando vedo in televisione certe cose dico era meglio lasciarli in mare quasi ... perché così li tratti peggio delle bestie, cioè son chiusi in un recinto, cosa te ne fai? Li anneghi con la canna per lavarli e poi ? ecco questo per me non è accoglienza, è solo raccattare a destra e a manca, ma senza senso ...

I. grazie, io avrei finito c'è qualcosa che ti va di aggiungere ..

M. grazie a te, è stato un piacere, no, io sono molto contenta di essere arrivata in questa scuola, questo ci tengo a dirlo, perché un conto è sentire la realtà dal di fuori, un conto è provare, io non per vantarmi ma son sempre stata considerata una buona insegnante, volevo vedere se ero una buona insegnante e sto trovando un mare di difficoltà, quindi vuol dire che devo crescere ancora tanto, e questa era una cosa a cui tenevo molto perché quando dici sono arrivato e allora è meglio che tu abbandoni ... ah ah siccome ho ancora qualche anno ecco mi piacerebbe approfittarne, ho fatto tanti corsi , col centro DARI per es. ma anche a Milano, col centro ("Mari...bho"), ecco come fai per es. a fare accoglienze senza avere un opuscolo scritto nelle varie lingue, ecco abbiamo tanti genitori stranieri, io penso che molti sarebbero disponibili a dire te lo traduco io in cinese, e darlo come accoglienza ... quando lavoravo al ... adesso non so più che istituto è, forcellini, zona forcellini, avevo

I. 7° forse?

M. al S. Camillo, si ecco avevo fatto la traduzione in inglese del libretto che si da di solito in accoglienza, era stato un entusiasmo dico, si però io so l'inglese ... posso aiutarvi con il tedesco e qui di tedeschi non ne arrivano ...

I. (Lisa tossisce e cerca di soffocarsi in diretta)

M. però se lo facessimo uguale per il cinese, per l'arabo ... sì sì e poi non si è fatto più niente, ecco a mio parere quello è già un modo diverso per accogliere, perché il genitore che arriva e non sa compilarti il modulino e non sa ... e tu non puoi mandarlo con il bambino se non hai il modulino ... che non può pagare la mensa ma tu devi portare obbligarlo ... cioè trovargli una modalità un po' carina e rispettosa di dirgli, guarda è tutto scritto qui, poi se hai bisogno io ... ecco questo a mio parere sarebbe il primo modo di accogliere e di farti sentire più accolto no? Invece di odio è arrivato un altro straniero adesso cosa faccio?

I. mmm si

M. però purtroppo è quello che succede, quando ti dicono guarda che ti iscrivo un nuovo alunno, da dove viene? La prima domanda che si fa e quindi si ... è abbastanza imbarazzante

I. grazie di nuovo

M. grazie a te

Intervista 45-63-C

I. Allora la prima domanda è: qual è il percorso che l'ha portata a fare l'insegnante?

M. cioè, titolo di studio?

I. sì, titoli di studio o scelte o il percorso personale

M. eee di studio ho fatto ai miei tempi l'ist. Magistrale, poi l'università, pedagogia e scelta, non lo so c'è sempre stata così l'idea, mi è sempre piaciuto, stare con i bambini piccoli, cioè, non scuola media liceo eee perché poi quando arrivano ha ha ah all'adolescenza non son né carne né pesce per cui ..

I. è un'età un po difficile effettivamente

M. ecco è un'età più difficile, loro sono più spontanei al nostro livello e quindi insomma poi appena diplomata, per punteggio di diploma ho avuto una supplenza annuale in prima a 19 anni, e non ho mai smesso

I. mai smesso ah ah

M. ho fatto il concorso l'anno dopo e l'ho anche vinto e ciao, è finita la storia....

I. ok e venendo al tema dell'intercultura, ha sempre avuto bambini stranieri in classe?

M. nei primi anni, no, e questo è il mio 44 esimo anno ragion per cui, diciamo negli ultimi 20 anni si , tanti, sempre di più,

I. in ragione di questa presenza diciamo crescente di questi bambini lei ha visto un'evoluzione di questo lavoro dell'insegnante, nel senso è cambiato o cambia il lavoro dell'insegnante se ci sono questi bambini in classe?

M. ee cambia sì, soprattutto se son bambini che non conoscono la lingua perché tanti arrivano e vengono inseriti in base alla fascia d'età, vengono inseriti nella classi e magari ce ne sono arrivati in 5 che non sapevano nemmeno una parola per cui

I. mm ok quindi ha un esempio proprio concreto

M. per forza ti devi attivare in modo da almeno permetter di capire il linguaggio spiccio, perché sennò poveretti ... io adesso ho un bambino, non diciamo il suo nome, che è nato qui, la sorella è arrivata direttamente dal Marocco mi par che sia, non conosceva neanche una parola e faceva una pena una tenerezza, perché i primi giorni ha sempre pianto e non sapevamo come farle capire che perché ... non riusciva a dire nulla e dopo un po alla volta..

I. in che classe è stata inserita?

M. e' stata inserita in 5 a .. nel mese di Gennaio direttamente in 5 ...

I. ho capito

M. perché aveva già un anno in più rispetto agli altri e quindi come età ... però effettivamente è una cosa ... poi noi abbiamo un pacchetto di ore di facilitazione linguistica per i bambini di nuovo ... inserimento, però son poche ore vengono 2 ore a settimana di pomeriggio e fanno un minimo di ... attività però è troppo poco, soprattutto se arrivano direttamente

I. dal pese

M. quelli che nascono qui, di seconda generazione, conoscono di più la lingua però, purtroppo e dico purtroppo a casa continuano a parlare la lingua di origine, le famiglie, perché molto spesso le mamme in particolare soprattutto se sono musulmane non si integrano con gli altri ... mamme, rimangono sempre chiuse in casa, non conoscono o conoscono meno parole dei loro figli e continuano a parlar la loro lingua, quindi i bambini arrivano a casa e per i compiti per questo e per quello, anche sono nati in Italia e hanno fatto la scuola dell'infanzia, molto spesso arrivano in prima che non hanno fatto la scuola dell'infanzia, perché è a pagamento, devono pagare o la mensa o questo o quello quindi saltano e li inseriscono direttamente a 5 anni, perché la legge lo permette direttamente in prima.

I. le viene in mente un esempio concreto senza ovviamente citare il nome del bambino

M. e noi ne abbiamo 3 nell'attuale terza che sono entrati in prima a 5 anni, così ... ah ah non avevano fatto la scuola dell'infanzia e parlavano poco niente, in particolare uno che poi è stato segnalato anche perché aveva problemi di pronuncia quindi adesso sta seguendo, in terza, il percorso logopedico

I. ok

M. e quindi siamo arrivati in terza finalmente ... poi i tempi

I. si dilatano sì

M. si molto lunghi

I. d'accordo e quanti sono gli alunni stranieri nelle sue classi?

M. allora io ho due terze, su 26, saranno un 10-12

I. ok d'accordo

M. in terza, e noi ne abbiamo pochi, in prima ce ne sono molti di più, diciamo che ci sono 6 italiani, 6-7 su 20 e quindi è molto più difficile perché se non conoscono la lingua e devi insegnare a leggere e scrivere e non riescono a capirti ... quindi devi inventarti dell'altro ..

I. ah ah ha le chiedo 3 parole in positivo e 3 parole in negativo o meno positivo per definire la sua esperienza di insegnante con la diversità culturale

M. allora in positivo arricchimento se vuoi, perché conosci ... soddisfazione, se riesci poi a ottenere dei risultati, questo ecco, due, gliene bastano due?

I. sì certo, mm mm

M. sospira difficile, difficoltà, e qualche volta anche così, frustrazione perché nonostante gli sforzi non riesci a raggiungere i risultati

I. ho capito

M. qualche volta rabbia perché ci sono nelle culture degli altri degli aspetti che io non sinceramente non condivido, soprattutto per le mamme che sono un po' poverette ...

I. il discorso che facevamo prima cioè che ..

M. che sono secondo me succube, ah ah, dei mariti,

I. ok mm

M. e noi ne abbiamo parecchi, ce ne sono altre per es. che hanno seguito i corsi di lingua italiana qui Alla Corte organizzati per loro, hanno avuto anche il diploma e siamo andati anche al S. Gaetano, tre anni fa mi pare, a fare la festa quando hanno consegnato i diplomi a questa mamma che ... evidentemente col permesso del marito ah ah hanno potuto frequentare il corso per carità perché ci sono anche degli uomini, non sono tutti così, però ... nella nostra esperienza sono poche che riescono un po' a uscire.

I. ok d'accordo e allora se dovesse pensare alla sua carriera, le vengono in mente attività progetti, particolarmente riusciti dal punto di vista interculturale?

M. allora abbiamo fatto anni fa, un progetto che si chiamava "il cielo è di tutti" e abbiamo suddiviso tutta la scuola in gruppi di lavoro, e ogni insegnante ha preso un argomento un'attività per es. con l'aiuto anche di esperti esterni per es. c'è stata la cucina etnica e venivano alcune mamme, che hanno cucinato che hanno fatto... adesso non si può più perché bisogna dire gli ingredienti per che se per caso c'è qualcuno che è allergico qualcuno che ... invece saranno passati vent'anni forse meno, 15, non facevano tutte queste difficoltà e poi abbiamo costruito gli strumenti musicali ... un tubo d'acqua ecco è venuto anche un papà che adesso non mi ricordo di dove fosse e ci ha dato una mano eee poi abbiamo fatto pittura etnica, disegni degli abiti tutte queste cose qui insomma varie attività e alla fine perché il cielo è di tutti e ecco

I. ok, ho capito e se ci spostassimo invece dall'altra parte, quindi se le chiedessi una situazione o un'attività o un progetto che insomma nonostante tutto a volte insomma capita che non vada come ci si è preventivati

M. ah ah lo stesso ah ah no mi viene in mente, dunque ... lo stesso progetto, alla fine di questo stesso progetto per questo mi è rimasto impresso, tanto si può dire anche il nome perché ah chissà ormai avrà vent'anni... Nella stessa classe c'era un bambino nigeriano e un altro marocchino e allora uno ha detto all'altro "magna", lo chiamava mangia banane, e allora ho detto ecco, abbiamo fatto tutto un anno di lavoro per arrivare a dire che siamo tutti ... chiamiamoli fratelli, siamo tutti essere umani viviamo tutti nello stesso mondo e tu chiami mangia banane quell'altro e allora non siamo riusciti a ottenere per lo meno al 100% i risultati o signor va bene

I. e sì e va bene

M. oh e sì, ragazzi non ci siamo ah ah

I. ah ah. Forse ne abbiamo già parlato, però la prossima domanda chiede quali pensa che siano le maggiori difficoltà che incontra un bambino straniero nel frequentare la scuola?

M. bè all'inizio se è proprio di nuovo ingresso ... è come un pesce nell'acquario, poveretto, non riesce a mettersi in contatto con gli altri quindi è isolato e tanti soffrono vedi che ... e quindi magari hanno anche atteggiamenti di rifiuto, oppositivi ..(sospiro) e

poi un po alla volta però penso che sia, cioè mi metto nei loro panni, se vado all'estero ah ah sono stata a Mosca anni fa, e non mettono in lingua, a parte l'italiano per carità, ma manco in inglese, nulla è tutto scritto in cirillico e quindi t'attacchi se non capisci niente ... non capisce niente si sente isolato

I. mm

M. e penso che loro abbiano questa sensazione di sentirsi così

I. d'accordo

M. in un acquario, dico io

I. e invece dal punto di vista delle famiglie quali sono le maggiori difficoltà che incontra una famiglia straniera nel seguire il percorso del proprio bambino/a

M. allora a parte la lingua che non capiscono qualche volta vengono alcune mamme ai colloqui, con i bambini più grandi che magari sono alla scuola media, che servono a tradurre perché loro non capiscono per es. ah ah uno che abbiamo qui quello del percorso logopedico, la mamma non sa una parola, dice solo ciao grazie grazie e basta e quindi viene con il .. o con un'altra mamma che e fa da interprete o con il figlio più grande

I. d'accordo, quindi prima di tutto

M. quindi prima di tutto , poi anche il sistema scolastico dei paesi da dove provengono è completamente diverso

I. m mm

M. loro sono cioè ... lasciano la scuola affidano alla scuola I figli ... e ciao, non c'è partecipazione per cui tu puoi dire la tua, consigli di interclasse ee magari vengono da esperienze in cui è ancora permesso l'uso per es. della bacchetta e delle punizioni corporali ... un bambino del ciclo precedente ... adesso è alle medie, avevamo detto al papà che non faceva i compiti si comportava ... non si comportava bene etc. il giorno dopo è arrivato con un occhio nero ah ah per cui noi abbiam detto non gli diciamo neanche più niente perché è un altro questo togo Questo non dico chi è perché .. vabè ... avevamo un ragazzino che è arrivato in 4, ma lui era bravissimo perché prendeva nota di tutte e parole che non conosceva aveva un librettino, una forza di volontà incredibile anche perché suo padre, ex campione di ping pong, ha insegnato ai figli questo sport e erano campioni a livello nazionale di questo sport alla loro fascia di età e questo ragazzino oltre a fare i compiti era bravissimo eee si allenava 4 ore al giorno, correva eee quindi noi abbiam detto al papà, deve essere un pochino, deve anche giocare, non solo a ping pong, liberamente, deve avere anche un po di tempo libero, abbiam detto a quest'uomo, lei è troppo duro con i figli, questo qui ha detto io ho fatto classe 5 a Mosca, ci ha risposto ah, quindi, un padre non duro ... ah! ci ha risposto quindi abbiam detto va ben. Ride. Lui aveva avuto un'esM. ancora peggiore, come non detto scusi sa abbiam detto

I. ok, è sì effettivamente, così

M. è sì, decisamente e quindi per loro eravamo fin troppo accondiscendenti, questo povero ragazzino che poi bravo, ha continuato, lo abbiamo seguito un po ... ad essere campione, per forza, uno che si allena 4 ore al giorno

I. e quindi...

M. e dopo corre altre due, però gli interessava anche lo studio, lui era preciso

I. d'accordo e dal punto di vista dell'insegnante, quali sono le reali difficoltà che incontra un insegnante quando si trova a lavorare con queste diversità in classe?

M. mmm e bisogna diversificare un po', insegnamento individualizzato, il fatto è che per es. quest'anno in particolare noi non abbiamo neanche un'ora di a parte questi 40 minuti ... compresenze...

I. che ho rubato io (ride)

M. ah ah io non ho altri momenti di diciamo compresenza

I. va bene d'accordo

M. gli anni scorsi magari avevo un'ora, e allora riuscivo a prendere, non per portarlo fuori, ma il bambino a fare proprio una lezione individualizzata, mezz'oretta a ripassare, magari insegnando le parole, abbiamo anche dei testi in biblioteca di alfabetizzazione,

adesso non ce l'abbiamo più. Quindi, in classe hai tutto il resto della classe e hai questi bambini, noi adesso abbiamo tutti i bambini che la lingua italiana, bene o male la sanno perché sono nati qui,

I. mm mm

M. son tutti quanti di ingressi direttamente dai paesi di origine, quest'anno, in terza, non ce ne sono

I. ah ok

M. però se ne arrivano ... è veramente problematico, perché quando li segui? Perché gli altri non è che siano tutti senza difficoltà, bisogna ... tutti dovrebbero essere seguiti ... c'è il gruppetto che va ... via che va ... da solo diciamo, e allora io qualche volta utilizzo il tutor, dico tu aiuta, il compagno eee

I. certo ..

M. quest'anno abbiamo, ne sono arrivati sono stranieri però nati ... no uno è nato in Serbia, il ragazzino che .. però ha già frequentato qui, 3 anni di scuola, quindi bene o male le parole le sa ...

I. d'accordo

M. non è come apprendimento a livello degli altri e anche non ha lo stesso ritmo di lavoro, è molto più lento perché fa fatica a scrivere, bisogna seguirlo individualmente

I. certo quindi anche se hanno fatto un percorso che li ha portati cmq a conoscere bene o male la lingua

M. però hanno delle difficoltà ugualmente

I. d'accorso

M. ci sono anche bambini nati in Italia, italiani, che hanno difficoltà ... in classe ce ne sono

I. certo

M. e anche loro, hanno lo stesso diciamo percorso individualizzato, adesso noi stiamo non abbiamo ancora avuto tempo, stiamo stendendo il PDP, i piani personalizzati, perché diamo dei dispense diciamo, son dispensati da fare determinati ... o perlomeno hanno meno compiti rispetto agli altri

I. mm mm

M. perché se son lenti lenti, ti accontenti che facciano un minimo fatto bene e... agli altri dai qualcosa di più se son più veloci

I. certo e riguardo alle sue classi, qual è la situazione rispetto all'intercultura

M. (silence) bè intanto mi pare che si ... rispettino e siano accolti .. non ci son problemi, almeno fra di loro, avevamo maggiori problemi l'anno scorso perché avevamo le due bambine rom, che adesso è stato smantellato il campo in via Basette dove stavano,

I. ah , ok è un po che non passo da quelle parti effettivamente. ..

M. e quindi queste bambine che frequentavano pochissimo, una o due volte a settimana e poi sparivano, eh eh e avevamo maggiori difficoltà perché effettivamente c'erano dei problemi di igiene, soprattutto

I. ah ok

M. e poi loro stesse si tenevano sempre in disparte, eran due sorelle

I. erano in classe insieme?

M. erano in classe insieme, anche perché avevano due età diverse, ma la più grande non aveva mai frequentato e quindi è stata inserita da noi e poi è arrivata la sorellina, no, sono arrivate assieme be insomma son arrivate contemporaneamente anche se una più grande e l'altra più piccola e loro stavan sempre fra di loro

I. certo

M. la più piccola i primi tempi piangeva sempre perché non era proprio abituata, poi un po' alla volta si è abituata, le piaceva anche, però venivano poco e allora imparavano una cosa e dopo una settimana non li vedevi più e ricominciavi sempre da capo, la più grandina aveva imparato anche a leggere e scrivere, la piccola ancora no, però adesso sono non so dove

I. e gli altri bambini come si relazionavano con loro?

M. e gli altri bambini .. eh (sospira), diciamo le sopportavano, perché loro non si integravano e poi effettivamente qualche volta era un po' difficile perché ...

I. per la questione igienica

M. e quindi ... io posso anche capire a un certo punto , facevamo che alcuni ... abbiamo fatto tutto il percorso di saponello che abbiamo vinto un concorso ci hanno dato, abbiamo vinto un po' di flaconi ai frutti, banana e compagnia varia, fragola e abbiamo fatto tutto il percorso di saponello

I. quindi in quel periodo?

M. sì, dell'igiene, di questo e di quello, non è servito un granché, anche se hanno portato a casa il sapone, ah ah

I. ok d'accordo

M. anche perché obiettivamente, vivendo in roulotte, d'inverno e fuori pioveva e quindi si infangavano e non so se avessero lavatrici per lavare gli indumenti, abbiamo fatto anche nel ciclo precedente una raccolta, soprattutto di giacche a vento perché i bambini crescono in fretta e se non hanno fratelli più piccoli, si disfano di queste cose e quindi le mamme ce le avevano portate, le avevamo messe, nella classe famosa, quella di pittura dove c'è di tutto, avevamo a fianco, anche un armadio con degli scatoloni con tutta questa roba perché davi la giacca a vento, la portavano una settimana, poi quando era sudicia la buttavano vi e ne prendevano un'altra, non potendole lavare ... dopo ... abbiamo anche finito il materiale, scarpe lo stesso ...

I. certo, quali sono secondo lei gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M. mm (silenzio), rispetto reciproco, la parola magica, questa anche con i genitori,

I. d'accordo e di conseguenza le attività concrete che si possono fare per raggiungere questo obiettivo?

M. per es. intanto la conoscenza, adesso ci avviciniamo al natale, e io in alcune scuole per es. e io questo non lo approvo, non fanno il presepio, non fanno l'albero, per non urtare i bambini stranieri, è una sciocchezza, perché a un certo punto quando i nostri bambini hanno fatto sono rimasti i nostri musulmani, sono rimasti assenti per la festa del sacrificio, alla fine del ramadan, noi abbiamo chiesto che ci spiegassero, che cosa avevan fatto ..

I. certo

M. ci hanno parlato che son andati con gli abiti ... eleganti della festa, che hanno fatto appunto si son trovati al palazzetto e hanno condiviso,

I. erto,

M. quindi non vedo perché la cosa non debba essere reciproca, a natale, noi qui ci son tanti anche ortodossi quelli dell'est, e quindi anche loro,

I. certo

M. e quindi secondo me è importante che loro conoscano quello che facciamo noi anche, perché ci rispettino, come noi rispettiamo loro ecco questa è la cosa e quindi, quando alcune scuole lo fanno "eee noi non facciamo ..." o addirittura modificare le parole delle canzoni natalizie Cosa è che dicevano, fanno il buon inverno, ma che Natale, caspita! Natale siamo nel 2016, perché noi contiamo gli anni dalla nascita di Cristo, loro dalla fuga a medina, del 622 e quindi sono al 1400 e tante, perché, lo spieghiamo perché loro hanno questa tradizione questa cultura, lo spieghiamo, condividiamo e rispettiamo a vicenda altrimenti non si va da nessuna parte

I. e le cose diciamo ... che cosa serve ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale?

M. tanto tempo .. ah ah tempo, materiale ...

I. di che tipo?

M. bè anche di consumo, se vuoi fare lavoretti etc. d'accordo, un manuale che generalmente ce li compriamo

I. e lo so

M. e così è .. ecco tempo soprattutto ci vorrebbe tanto tempo e tempo pieno, non per ... numero di ore ... numero di ore ma anche proficuo, qualche volta, quando hai tanti livelli in una classe, se devi seguire individualmente alcuni, gli altri hanno ... non dico tempi morti, perché fanno altro, fanno attività o pittura o altro, però organizzare il tutto è difficile

I. risulta complicato, d'accordo

M. per me è così .

I. e le chiedo un commento rispetto alla questione degli sbarchi?

M. ah mm mm, (respira) E' una tragedia, terribile

I. mm

M. io penso che quelli che sbarcano, siano vittime, sono vittime, e quindi noi ce la prendiamo perché ci sentiamo. .. cioè quando il numero è troppo elevato uno dice come fai? Assorbirli non puoi, però, salvar loro la vita sì e poi qualcuno arriva ferito, perché li costringono anche a salire su quei gommoni marci che affondano di sicuro

I. eh sì,

M. però effettivamente è diventata una cosa ingestibile e quindi la proposta di intervenire nei paesi di origine penso che sia l'unica

I. ok d'accordo ,

M. attualmente, però quelli che scappano dalla guerra, non puoi fermarli e quelli che scappano dalla fame neanche, adesso poi con i mezzi moderni, perché c'è anche questa discrepanza, i nostri ... tutti anche quelle persone col computer vedono e fanno anche dei confronti, vedono che il livello di vita, in altri paesi è ben diverso da quello che sono costretti a subire loro, e come fai a dire, stai a casa tua ...

I. certo

M. e d'altra parte poi si creano ... anche i casi come qua vicino era ... cos'era in provincia di Rovigo, che hanno rifiutato .. gli 8, ... le 8 mamme ... non è quello il discorso poi, io ho letto degli articoli, poi adesso dicono ne mandano 8, noi siamo 150 abitanti, fra poco sono 100, che dobbiamo accogliere .. già fanno fatica loro a campare ... è un problemaccio, che non credo si risolverà a breve, penso ci vorranno anni prima che le cose si cominciano a ... non a risolvere ma non so

I. io avrei finito, c'è qualcos'altro che vorrebbe aggiungere, che ritiene importante in questa situazione ..

M. eh niente, la cosa che ho letto, che 200 anni fa, Socrate, più di 200 anni fa, diceva "io sono cittadino del mondo e mi piacerebbe che riuscissimo a pensare così, io sono italiana prima di tutto, però, il mondo ...

I. mm

M. è formato da tanti singoli e tutti quanti dovrebbero sentirsi a loro agio, in .. nel mondo, condividendo con gli altri le esperienze e anche le soddisfazioni le cose, cioè io mi rendo conto di esser nata nel dopo guerra, di non aver subito i traumi che hanno subito mio padre, ma madre, in tempo di guerra, oltretutto mio nonno era di padre nato in Austria e durante la guerra era sul fronte opposto a suo cugino

I. ah ok certo

M. che invece era nell'esercito austriaco, quindi con i tedeschi, poi dopo è morto, in Russia, quindi loro si son trovati uno contro l'altro se vogliamo, e questa è una cosa veramente incredibile ecco, che adesso ecco non riesco a capire

I. mm

M. io son fortunata e quindi mi reputo fortunata, questo

I. e sì ... va bene grazie mille per la disponibilità

I. Allora la prima domanda è: qual è il percorso che ti ha portato a fare l'insegnante?

M. diciamo che è stato proprio anche casuale quasi perché avevo iniziato delle neanche supplenze, avevo iniziato dei laboratori pomeridiani in una scuola sempre qua, di Selvazzano che faceva ancora parte dell'istituto comprensivo ex direzione didattica e finiti questi laboratori poi mi sono iscritta nelle liste per supplenza

I. ho capito e quindi hai cominciato ..

M. e ho iniziato

I. volevo chiederti hai sempre avuto bambini stranieri in classe?

M. qualcuno mi è sempre capitato sì

I... e secondo te il lavoro dell'insegnante cambia se ci son dei bambini stranieri in classe oppure no?

M.sì, in positivo nel senso che poi tu anche agganciandoti magari a quella che può essere la sua esperienza o la loro esperienza a parte poi di tutto il programma che tu devi seguire, gli aiuti, le compensazioni che fornisci loro puoi anche tu prendere da loro anche per es. a me è capitato negli anni di anche insegnando una disciplina come musica e scambi con la tua musica la musica del tuo paese e la nostra musica e quindi cerchi proprio un aggancio o col cibo ecco ad es. che è quello più facile di tutti e quindi col cibo, con la musica con le tradizioni per cercare di coinvolgerlo, sì sì è una risorsa certo

I. ok e attualmente hai bambini stranieri in classe?

M. eeeeeee non di generazione loro (?) nel senso nati qua

I. quindi da genitori stranieri

M.sì ma comunque stranieri ok

I. ti chiedo 3 parole positive e 3 parole meno positive o negative per definire la tua esp. di insegnante con la diversità culturale

M. con la diversità, allora bè positive appunto direi arricchimento, sicuramente poi visione più aperta anche un po più morbida e anche meno rigidità meno schemi mentali, questo sicuro, negativi bah forse neanche tanti

I. be se ti viene

M. be sì esatto meno positivi potrebbero essere il fatto che blocco tuo nei loro confronti perché a volte sembra quasi che vuoi troppo intrometterti sembra quasi che loro non vogliono essere indagati diciamo così

I. ok

M. ecco e poi potrebbe essere purtroppo quella c'è sempre, un po di diffidenza sì, non può negare

I. certo

M. però sì mi fermerei a due

I. in che senso "non vogliono essere indagati, hai un esempio?"

M. sì a volte è capitato che anche cercando di volerli includere in qualcosa di extra scolastico, faremo la festa, faremo il ritrovo, andremo in parrocchia, magari non sono di quella religione però a loro non tocca niente questo discorso qui, sono loro che preferiscono a volte rimanere nella loro situazione, è capitato cioè c'è voluto sforzo per convincerli, dopo magari si sono convinti, però qui parlo magari più dei genitori, i bambini si lancerebbero, chiaramente.

I. ok hai una situazione in particolare in mente?

M. una volta in provincia di Vicenza, mi è capitato tanti anni fa, dove è altissimo il diciamo il numero di bambini stranieri in classe però lì era più forse un discorso di rom perché c'era un grandissimo insediamento rom e loro erano molti chiusi ma proprio molto chiusi nel senso che finita la scuola all'una e quarto per loro era finita lì, non te li davano per altro i bambini

I. ah ok

M. ecco in quel senso quindi rom

I. se dovessi pensare alla tua carriera di insegnante e quindi scegli tu quanto risalire indietro rispetto a insomma non serve che sia una cosa fatta ieri o quest'anno ti viene in mente un'attività un progetto, una situazione che consideri particolarmente riusciti dal punto di vista diciamo dell'intercultura?

M. allora vediamo un po, si non che abbia partecipato a chissà quali progetti o iniziative di intercultura, però ecco c'è stato sempre nella mia esperienza in provincia di Vicenza, era agganciato alla scuola ma non partiva esattamente dalla scuola ma hanno partecipato genitori e alunni della scuola, soprattutto stranieri, in cui c'è stato come una giornata un pomeriggio di altri popoli, cioè cibo di altri l'abbigliamento di altri, ci si è ritrovati tutti in una specie di corte interna di cortile e ognuno di questi stranieri compresi noi italiani europei etc. etc. portavano il loro diciamo così le loro pietanze, il loro abbigliamento ed è stato molto bello, non partiva però dalla scuola partecipavano anche quelli della scuola. Ecco è quella forse l'unica che ricordo bene, balli e canti ognuno dei propri paesi, scambi ... mi ricordo addirittura non c'era neanche l'acquisto della merce c'era proprio lo scambio, è stato molto bello.

I. ok d'accordo, ci spostiamo sul versante opposto, a volte capite che nonostante tutti gli sforzi e l'impegno che ci si mette qualcosa non vada bene, ti viene in mente una situazione in cui nonostante tutto non è andata?

M. beh sai probabilmente L'unica è stata quella con i rom perché lì proprio erano ... io capisco fa parte della loro cultura, e loro sono veramente molto chiusi e anche l'insegnante di sostegno mi ricordo che seguiva dei ragazze due bambine, mi ricordo che faticava molto anche a far capire loro che eravamo lì per loro ecco cioè loro per l'1.15 chiudeva proprio la scuola, guai ecco se noi osavamo un po di più, ma io potevo capire non era una cosa nei nostri confronti era proprio la loro tradizione e non c'era niente da fare ... ecco per es. anche il fatto ad es. le bambine soprattutto sono molto considerate, più che i maschi da quel poco che ho potuto capire proprio per il fatto che magari continuano la specie e avevamo cercato di fargli capire che ... bellissimo la loro cultura dei capelli lunghi ma in certi periodi specie di pediculosi ma dovevano raccogliarli ma non c'era niente da fare loro comunque era un affronto per loro averli legati e quindi questa qui è un'esperienza in cui proprio non c'è stato incontro

I. e avevate con i bambini con gli altri bambini della classe?

M. e allora con gli altri bambini lì è stata un po particolare l'esperienza perché le due bambine erano con l'insegnante di sostegno erano spesso fuori dall'aula, rimanevano in classe naturalmente però comunque erano ben accette, naturalmente una era più aperta dell'altra però ricordo che specialmente nei confronti delle insegnanti loro erano molto affettuose quindi avrebbero anche , vedi l'innocenza dei bambini, loro avrebbero anche secondo me avuto piacere di andare oltre l'aspetto scolastico però non gli era concesso ed erano sempre le madri fuori da scuola a prenderle a portarle a chiarire per loro, i papà non li vedevamo mai ecco.

I. e frequentavano, te lo chiedo perché ho avuto esp. in altre scuole, frequentavano tutto l'orario scolastico

M. frequentavano tutto l'orario scolastico sì

I. eh, vedi perché in altre situazioni mi è capitato per es. di sentire che non tutto per un po di ore per alcuni giorni ...

M. nonono sempre anche in gita venivano

I. questa allora è già

M. adesso che mi ci fai pensare allora è già qualcosa in più perché li portavano a scuola e quindi loro avranno avuto anche gli aiuti del comune etc. etc. ma li portavano a scuola sì sì

I. secondo te, quali pensi che siano le maggiori difficoltà che incontra un bambino/a straniero nel frequentare la scuola?

M. secondo me allora innanzitutto anche l'impatto coi pari e poi dipende dall'etnie che hanno diciamo più o meno di loro, cioè scattano ad un certo punto secondo me dei confronti , è inevitabile, poi secondo me sempre dipende dall'etnia, dipende anche il ruolo che in famiglia viene dato anche alla madre, alla figura della donna, a volte ti trovi di fronte l'insegnante donna, anche lì eeee per es. adesso mi viene in mente ma non ricordo se era sempre lì a Vicenza o più dalle parti del confine con Venezia, perché io ho lavorato anche da quelle parti là, lì c'era molta ... erano molto insediati i nord africani e lì marocchini etc., la donna non più di tanto veniva presa in considerazione, infatti ai colloqui quello che dicevamo o il rispetto che il bambino poteva avere nei nostri confronti poteva anche non esserci, quindi di conseguenza anche il bambino seguiva questa cosa e quindi sì, loro incontrano secondo me tanto l'impatto coi pari e poi con la figura dell'insegnante, quella penso che sia ...

I. eeh sì

M... aspetta e la lingua anche ecco c'è anche la lingua da dire assolutamente la lingua si

I. ti viene in mente un es. in particolare rispetto alla lingua?

M. rispetto alla lingua, dei bambini dici? Della difficoltà che hanno avuto con noi?

I. sì

M. bè per fortuna diciamo è sempre stata un po tamponata la situazione o con dei mediatori culturali o comunque con dei corsi di facilitazione che la scuola, di cui la scuola ha potuto usufruire

I. ok

M.ad es, anche l'anno scorso con una delle due straniere nate qui in Italia però, una delle due ha potuto usufruire proprio di una facilitatrice, siamo andati molto bene perché è stato un bel percorso che l'ha aiutata, quindi impatto la lingua

I. e come si è svolto il percorso?

M. il percorso è stato di 15 lezioni mi pare la facilitatrice li portava fuori dalla classe e andava di pari passo con il programma italiano dove poteva, poi poteva in certi casi anticipare delle lezioni, ma ho preferito io di no, meglio che andasse di pari passo e che rinforzasse alcune cose, tipo ... ecco a seconda dell'etnia per es. la bambina nord africana che ho io tende a tenere la bocca molto chiusa quando parla, loro le vocali le usano eh ... pochissimo quindi abbiamo fatto esercizi di apertura quasi come se fosse logopedica la cosa ecco

I.sì insomma dipende da quello di cui c'è bisogno ...

M. brava

I. quindi una 15ina di ore e parallele diciamo

M.si toltà dalla classe

I. d'accordo e invece dal punto di vista delle famiglie, quali sono le maggiori difficoltà che incontrano nel seguire il percorso scolastico del loro bambino/a

M. e anche lì secondo me la lingua prima di tutto perché ci sono anche bambini che insegnano loro ai loro genitori la lingua tramite i quaderni con cui vanno casa quindi la lingua di nuovo secondo me e poi le tradizioni e le abitudini nostre perché tante cose non entrano dentro questa cosa e lo stesso magari non c'è nel farle entrare nel loro, cioè c'è ancora abbastanza diffidenza secondo me specialmente ma non per tacciarli ma non per accusarli, tante volte non sai come entrare, entri in punta di piedi e non va bene, e dvi cercare di

I. hai un es. di questa cosa che dici?

M. allora per es. io mi ritengo fortunata, la bambina africana e la bambina marocchina che ci sono qui, i genitori, specialmente la bambina africana loro la guardano la cosa come noi ve l'affidiamo, siete voi che potete fare quello che volete, cioè lì proprio è un affidamento totale nelle nostre mani, quello per loro è vangelo diciamo o chiamiamolo così e diciamo anche che lì c'è anche la cultura che da un certo punto in poi che la bambina, anche adesso, per loro è grande potrebbe fare in casa qualunque tipo di lavoro, per loro

I. sono in quarta? E hanno ...

M.sì, 9 anni, l'altra bambina, invece, marocchina lì è diverso è ancora più simile a noi quindi vengono un pochino trattati in casa da bambini come i nostri, non ai livelli loro, quindi i genitori credo la lingua soprattutto, capire anche quello che la scuola chiede loro, che non è un imporre, è proprio un includere, un coinvolgerli e quindi tante volte non ci si capisce per questo perché per loro a volte, per alcune etnie ho capito questo, viene dopo la scuola, prima viene il lavoro anche a casa ecco.

I. hai un es. di questa incomprensione che può capitare?

M.be allora Dal punto di vista positivo, buono pe es. l'africana perché è proprio affidata a noi e guai se lei non fa quello che diciamo, i genitori si arrabbiano moltissimo es. negativo ho quello che non mi ricordo se di Vicenza o di Venezia appunto, del padre che assolutamente che ci deve aver detto lui, questo padre nord africano che sì, potevamo dire quello che volevamo ma siccome nella loro cultura la donna veniva dopo noi, eravamo insegnanti donne, lui non prendeva in considerazione quello che dicevamo, quindi perché doveva farlo suo figlio?

I. ah ok, non solo nei confronti dell'insegnante donna ma anche della scuola quindi

M. in quel caso nel confronto anche della scuola che noi rappresentavamo eh sì

I. d'accordo ecco e le reali difficoltà che incontra un insegnante quando ha appunto dei bambini stranieri in classe

M. e allora li diciamo intanto pratiche, appena ti arriva in classe, già da quel momento cambia tutta la tua situazione tu devi avere già un'altra prospettiva perché tu devi avere intanto devi trovare tutto quello che è possibile, tutto il materiale possibile immaginabile per cercare di coinvolgerlo, soprattutto perché lui possa capirti quindi è chiaro che devi, rivedere la programmazione no, però alcune attività sperando di poterti agganciare con qualche insegnante di supporto alla classe per cercare di semplificare qualche testo e trovare delle strategie e dei metodi che ti portino a coinvolgerlo fin dai primi giorni quindi dal banale primo giorno presentazione gioco di presentazione, canzone che ci unisce tutti se lo sa intona una canzone del suo paese cercare di coinvolgerla a tutto quello che è il percorso perché appunto, magari un altro modo di spiegarti, un'altra gestualità, affiancarli a qualcuno, con la collaborazione in classe, creazione di gruppi, devi trovare tutte quelle strategie che ti aiutano a semplificare il lavoro perché altrimenti, rallentare non puoi, però devi rivedere anche te un pochino il tuo modo di fare quotidiano semplicemente in italiano ecco

I. ok e si hai in mente un bambino o una bambina in particolare mentre mi racconti, tipo di aver fatto queste cose?

A. sì mi pare ecco sempre lì a Camisano, tra l'altro ho avuto anche (pausa ..) esce un po' dal seminato dell'intercultura però andava un po' di pari passo perché era cmq un'inclusione anche di bambini, magari diversamente abili, avevamo avuto un bellissimo incontro con "Imprudente", non so se lo hai mai sentito?

I. sì

M. ecco è venuto qui a parlarci e l' lui ci proponeva appunto dei giochi delle semplificazioni di testi, giochi inclusivi, per questi bambini ma che potevano andare bene anche con i bambini stranieri, e in quel caso lì, anche lì facevo parte della commissione intercultura abbiamo stilato proprio un programma, tipo di buone pratiche, buona prassi di accoglienza di questi bambini e seguivamo un piccolo fascicoletto, un piccolo plico, rivolto proprio a uno di questi bambini che poi deve essere stato tipo da noi solo 3-4 mesi, perché era un bambino in quel caso lì (pausa) ... nomadi e venivano con le giostre, ecco moldavi mi pare e in quel caso lì si è rientrato un pochino nel programma ma noi abbiamo fatto delle attività così, molto giocose, per cercare di coinvolgerlo, eravamo in terza quindi era anche fattibile e lì erano andate anche a buon fine quindi ad es. sul programma di italiano, ecco non so giochi con le parole, mi ricordo ad es. cruciverba con parole magari della sua cultura, con parole della cultura nostra, i posti dove aveva visto, quindi anche con quel discorso dove si era spostato, dove vai, che esperienze ... ecco, qualcosa così ma di molto semplice, non tanto di strutturato manca forse qualcosa di più dettagliato

I. ok e nella tua classe o nelle tue classi com'è la situazione rispetto all'intercultura?

M. guarda diciamo che con la scusa che sono nati qui, diciamo che non attiviamo mai nessun tipo di programma o di protocollo, quello sta poi al buon senso dell'insegnante, da quando sono qua in questa scuola, 9 anni, non ho mai avuto a che fare, perché ecco sono tutti di generazione nati qui, cmq ...

I. ah, ho capito

M. ... no no no qui facilitazioni, mediatrici, se c'è la possibilità noi cmq abbiamo sempre aderito a qualunque progetto sia stato proposto, assolutamente, sì sì sì

I. ok, quali sarebbero secondo te gli obiettivi per un buon lavoro interculturale a scuola?

M. eee lì bisognerebbe intanto, allora secondo me per quanto riguarda i bambini deve partire anche dalla famiglia, cioè devono ... lì si tratta proprio di ... adesso uso una parola forte però, non dev'esserci né razzismo, né paura dell'altro, perché tante volte parte da lì, purtroppo una volta arrivati a scuola loro hanno già la loro forma mentis a riguardo,

I. sì perché arrivano già grandicelli ...

M. hai capito, esatto, esatto, quindi un obiettivo potrebbe essere anche un lavoro fatto a scuola di anche abbattimento di queste che sono delle sovrastrutture che loro hanno, già dalla famiglia, non sono loro, sono sovrastrutture di adulti, hai capito? Quindi bisognerebbe con giochi, con filmati, con qualche film perché ci sono anche dei bei film

I. sì

M. naturalmente ci sarà una filmografia al riguardo, adatta a loro, provare almeno a fargli capire che non è detto che diverso uguale delinquente, sporco e manesco, ecco quindi, un obiettivo potrebbe proprio essere anche il toccare con mano anche uno scambio ee adesso anche in quarta dove stiamo affrontando per es. la lettera, anche uno scambio culturale con bambini di un altro posto, scambiarsi le lettere, come si faceva una volta, anche le mail visto che siamo nell'era tecnologica, quindi potrebbe essere questo proprio un avvicinamento alle altre culture, senza l'intermediazione delle famiglie, lavori fatti a scuola, anche sotto forma di giochi, sicuramente, questo è un obiettivo secondo me, abbattimento di queste proprio barriere,

I. ok, si e qui be praticamente hai già risposto, non so se c'è qualcosa che vuoi aggiungere , quali sono le cose concrete appunto per ottenere questo obiettivo?

M. eehh appunto secondo me proprio con i bambini qui alla primaria bisogna andare sul pratico, tutto non può essere astratto, deve essere pratico e quindi io partirei proprio da cose concrete ecco ad es. anche giochi di altri paesi, giochi di una volta di qui, i giochi di una volta di lì, magari quelli in strada tipo il nostro scalone, adesso ... la corda, ad es. poi non so con i bambini marocchini o la bambina della costa d'avorio, lì come giocate in strada? Fate vedere anche delle foto perché tante volte ho visto anche delle foto in internet.. i bambini qua da noi tutti seduti sulle sedie o sui gradini, già col cellulare, divisa a metà la schermata i bambini lì che si costruiscono una palla coi copertoni delle auto, ecco, che giochi fanno lì? Che giochi si possono fare qua all'aperto ecco proprio cose pratiche e loro se tu li prendi da quel verso lì, stai certa che la sovrastruttura del razzismo, che potrebbe provenire da casa, lì cade perché stai sicura i bambini non sono razzisti, il bambino non è razzista, assolutamente, non sa neanche che cos'è il razzismo, vede diverso ma non il razzismo, hai già fatto un passo in più con il razzismo, hai capito? Ecco.

I. eee si , cosa serve ai docenti per realizzare un buon lavoro interculturale, secondo te?

M. secondo me intanto aiuto, perché da soli non possiamo, bisognerebbe avere una formazione, allora mi fai la formazione e .. sono interessata aderisco a questo corso, e mi dai appunto delle buone pratiche, delle buone prassi o comunque mi dai anche del materiale per poter avviare in caso di arrivo di un bambino eee straniero, posto però che abbia sempre meno possibilità di aggiungere un'altra materia, altro da fare, perché se non ci venisse richiesto altro... perché allora se tu mi fai aiutare in classe e mi fai fare la mia cara lezione, cosa che io vorrei fare e non mi arrivi con una cosa da leggermi, con una cosa da firmare, con un altro documento, per cui aggiornarmi con corsi di aggiornamento che magari non mi servono a niente, benissimo, solo che a quel punto lì diventiamo anche noi reticenti, non non

I. e lo so ...

M. non ci lasciano più insegnare là, e basta, hai capito?

I. si si guarda sono stata giusto ieri a una programmazione e mi dicevano :” stiamo compilando, mi dispiace che sei venuta ma stiamo compilando ste cose”

M. esatto

I. e ha detto facciamo, compiliamo tabelle schede numeri e cose e non abbiamo più tempo cioè il nostro lavoro lo facciamo ... ma sono insegnante anche io per cui lo so

M. ecco esatto vedi, e io lavoro il giorno libero, la domenica e la sera e questo è quanto quindi sicuramente affiancate da qualcuno oppure una ditta esterna una cooperativa un appalto non so qualcuno che ci possa offrire un percorso, ovviamente va nelle scuole dove ci sono grosse presenze di bambini stranieri, ecco qui forse è una zona dove sono già seconda terza generazione

I. ok d'accordo e ti chiedo se possibile un'opinione rispetto ai diciamo recenti fatti di cronaca quindi gli sbarchi che continuano, oppure è passato un po ma cmq allora la questione di quel paesino, mi pare fosse in Emilia-Romagna in cui hanno fatto cos'era la barricata per cui hannoe si stanno un po moltiplicando questi ecco un'opinione cosa ne pensi?

M. esatto si si ecco si si bè sicuramente è un'emergenza è una cosa gravissima anche perché io adesso non sono non dentro la situazione non che vorrei viverla non sono competente perché leggo sento, mi documento il minimo per capire , poi però, lo ammetto, non è che vado ad approfondire tantissimo, magari approfondisco il parere e l'opinione di chi ritengo abbia qualcosa di valido da dire a riguardo, ecco benissimo. Quindi una cosa che mi è rimasta impressa e che condivido benissimo è che non è che queste persone sono contente di partire e di venire qui a mettere i piedi sul suolo che non è il loro, con tradizioni cibi vestiti e quant'altro che non è il loro, quindi se lo fanno ci sarà un motivo non è che dicono bene domani vado in Italia e dobbiamo assolutamente svaligiare tutte le case e dobbiamo entrare dappertutto dobbiamo non so ... violentare tutte le donne che troviamo per strada, non è che partono anche con questa idea, c'è un motivo. Certo delle domande me le faccio anche io, perché è vero che si vedono arrivare tanti giovani, che lasciano lì le persone anziane, e tutto quanto però, magari delle domande me le faccio anche io perché una domanda critica, anche in negativo, me la posso fare, però sono persone che sicuramente hanno bisogno di aiuto è che noi non abbiamo la testa di metterci nella loro situazione parlo di oltre empatia io, vado oltre questo discorso qua, perché siamo in una situazione che probabilmente non ci capiterà, credo mai, ma mai dire mai, quindi è difficile metterci nei loro panni, di certo

sono persone che vanno aiutate e mi è rimasto impresso moltissimo, e non mi ricordo se era un documentario, abbinato a report o sempre a quelle trasmissioni che sono un buon approfondimento, sia ai morti che ai vivi hanno trovato in tasca delle bustine che sia un po' di terra del loro paese, un pezzetto di pagella dei bambini, un pezzetto di documento i sassi è cioè è inquietante nel senso che veramente ti fa capire, lì ti dispiace cioè è una cosa veramente ... e mi piacerebbe anche fare qualcosa, andare tipo non so anche in estate uno ha più tempo da dedicare a Lampedusa e c'era stato anche una situazione di Idomeni, al confine con la Grecia, hanno fatto un campo profughi, allora il piede per partire c'è sempre però siamo presi dalle nostre cose, il mio pensiero è che di primo acchito mi dispiace per loro ecco mi fanno molta pena, poi anche lì come in tutto c'è il bene e c'è il male, tra chi arriva c'è anche il pazzo il delinquente, ma come qui da noi, ecco questo, allora questo

I. ok io ho finito con le domande però se tu pensi non so se hai qualcosa da aggiungere, nel senso che una ricerca che si occupa di pedagogia, di educazione interculturale all'interno della scuola primaria insomma, deve emergere qualcos'altro dimmi pure insomma

M. mah guarda io credo che quello che tu mi hai chiesto riassume un po' quello che magari, senza domande uno ti potrebbe aver detto, specialmente anche l'ultima parte, bella perché abbinata un po' all'attualità, e quindi ecco arriveremo al punto in cui questi bambini delle persone che vengono qui con loro questi qui con i bambini piccoli, bisognerà anche sistemarli in qualche scuola quindi ci stiamo arrivando, perché adesso noi non li vediamo ma andranno pure da qualche parte, anche questo mi sto domandando io

I. eh sì ...

M. e quindi arriveranno? Chi saranno? E cosa faranno? E noi come ci rapportiamo cioè ... verremo formati? Ecco io mi sento molto impotente e se mi arrivasse userei il mio buon senso, poi, tante cose le fanno loro tra di loro, i bambini che discutono mi stupiscono sempre ecco.

I. d'accordo ecco e allora vedi che in questo che mi hai appena detto praticamente si spiega anche il senso della ricerca perché fare delle domande o far magari un questionario, non è la stessa cosa che partecipare attivamente e vedere poi magari appunto come avviene la relazione tra i pari, come anche è vero che insomma, secondo noi, ci sono tanti piccoli aspetti, tanti piccoli dettagli che tu non leggi in un libro, di pedagogia interculturale, ma che in realtà gli insegnanti ... questo arriva un po' da me perché appunto ho cercato di mettere insieme la mia esperienza con il fare ricerca e son tante piccole cose che gli insegnanti fanno e che non sono messe da nessuna parte in teoria e per questo ti dicevo, che per me è importante venire in classe e rimanere per vedere come si svolge

M. assolutamente son d'accordo con te

I. e perché il tentativo sarebbe anche quello di dar un po' voce alle insegnanti che prendono parte alla ricerca, e quindi da una parte naturalmente ci sono delle difficoltà perché è inutile dire che tutto va bene perché dai,

M. certo, certo.

I. le compresenze non ci sono più e tutte queste faccende però dall'altro ci son tantissime cose che nessuno racconta, ma ci sono

M. assolutamente d'accordo, esatto