

**UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA**

**Università degli Studi di Padova  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione**

**SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:  
SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE  
CICLO XIII**

**“MEDIAZIONE”.**

**Cifra di una teoresi pedagogico-interculturale  
e di una prassi educativo-formativa  
in contesti plurali**

**Direttore della Scuola di dottorato:** Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

**Supervisore:** Ch.mo Prof. Giuseppe Milan

**Dottoranda:** Dott.ssa Margherita Cestaro



## Abstract in lingua italiana

Negli attuali contesti glocali, liquidi, complessi e plurali, la capacità di intessere relazioni positive e costruttive con e tra le differenze si presenta sempre più nei termini di un bisogno umano e, nel contempo, di un obiettivo di convivenza e di partecipazione democratica, caratterizzanti i molteplici territori locali di fatto multiculturali.

La ricerca ha inteso esplorare, in chiave pedagogica, se, come e in che grado si realizzino effettive pratiche di mediazione interculturale all'interno di quel contesto educativo che, per motivi di diritto-dovere di istruzione e formazione, è luogo quotidiano di incontro-scontro tra differenti anche per cultura: la scuola.

Lo scopo è stato quello di evidenziare se e come, a livello formativo, sia importante intervenire per promuovere, negli insegnanti-educatori, competenze professionali nella mediazione interculturale.

Il problema dal quale il lavoro ha preso avvio è l'“ambiguità semantica” nell'uso delle espressioni “*mediazione linguistica e/o culturale*” e “*mediazione interculturale*”, rinvenibile nella letteratura interculturale, nei documenti e nella normativa nazionale e europea, e all'interno del contesto scolastico.

Dopo aver esplorato, dal punto di vista teorico, il concetto di mediazione così come esso si declina sul piano etico-filosofico, degli studi sulla gestione del conflitto, della scienza pedagogica, dell'educazione e dell'intercultura, si sono individuati i “luoghi” propri di una mediazione educativo interculturale nelle tre direttrici esistenziali tipiche del discorso pedagogico: quella antropologica, quella etico-valoriale, quella sociale e culturale.

Strutturandosi come una “ricerca empirica orientata alle decisioni”, il lavoro ha seguito una strategia di tipo qualitativo, afferente a un paradigma interpretativo. Individuata come campo di indagine una Rete scolastica per l'intercultura, comprensiva di 18 realtà scolastiche, distribuite in 7 Comuni, la raccolta dei dati si è articolata in tre fasi successive e complementari: il monitoraggio degli alunni non italiani presenti nelle scuole della rete scolastica, lo svolgimento di 16 interviste semi-strutturate, rivolte a testimoni privilegiati (insegnanti referenti e/o figure strumentali per l'intercultura della Rete), la realizzazione di 21 interviste narrative focalizzate, rivolte ad alcuni insegnanti e operatori scolastici delle scuole comprese nella Rete.

Nel ribadire come la mediazione interculturale sia una funzione propria dell'insegnante-educatore, la ricerca ha permesso di evidenziare, in particolare, come il concetto e le pratiche a essa legate non si esauriscano unicamente nell'ambito della gestione dei conflitti, generati dall'ambiguità e/o non conoscenza delle rispettive cornici culturali, ma richiedano anche - e soprattutto - all'educatore, competenze utili a gestire i processi che, a livello cognitivo e socio-affettivo, caratterizzano le relazioni che ciascuna delle persone coinvolte nell'interazione vive con quella differenza che percepisce, ad un tempo, fuori e dentro di sé.

## **Abstract in lingua inglese**

Within the current glocal, fluid, complex and plural context, the ability to interweave positive and constructive relationships with and between the differences has been increasingly shown in terms of a human need. At the same time, it is considered as a goal of coexistence and democratic participation, characterizing the several multicultural local territories.

According to the pedagogical framework, the research aimed at exploring whether, how and what level intercultural mediation practices are achieved within the educational context. In fact, school is the place which, because of its own educational right-duty, represents a daily place where different people, also culturally different, meet and each other.

The goal was to highlight whether and how intercultural mediation professional skills are promoted in training activities for teachers.

The work started dealing with the issue of the "semantic ambiguity" carried by the expressions "linguistic and/or cultural mediation" and "intercultural mediation" and that is present in the intercultural literature, documents, and national and European legislation, and within the school context.

After exploring the theoretical framework, the research delved into the concept of mediation according to its ethical and philosophical meaning, the conflict management approach and the educational and intercultural pedagogical perspective. Hence, the "places" of the educational intercultural mediation were identified following three typical existential lines of the pedagogical discourse: the anthropological, the ethical, the social-cultural ones.

The empirical work was designed as an "decision-oriented empirical research", following a qualitative approach, pertaining to an interpretative paradigm. Once a network of schools for intercultural education was identified as field of investigation, (18 schools of 7 municipalities), data were collected in three complementary phases:

- 1) the monitoring of non-Italian students belonging to the 18 schools;
- 2) the semi-structured interviewing of 16 privileged witnesses (as referring teachers and/or teachers in care of intercultural education programs);

- 3) the carrying out of 21 narrative focused interviews, addressed to teachers and school staff of school involved in the project.

The results underline that the intercultural mediation belongs to teacher-educator's duties. In particular, it is shown that the concept and the practices related to intercultural mediation do not only concern the management of conflicts usually caused by the ambiguity and/or poor knowledge which they culturally belong to.

The educator is indeed required to be able to manage both cognitive and social-affective processes characterizing the relationships that each person involved in the interaction lives with the difference that he/she perceives, at the same time, outside and inside him/herself.

*“Sappi che ogni faccia è un miracolo. E’ unica. (...)  
Ogni faccia è simbolo della vita, e ogni vita merita rispetto.  
Nessuno di noi ha il diritto di umiliare un’altra persona.  
Ciascuno ha diritto alla sua dignità.  
Con il rispetto di ciascuno si rende omaggio alla vita  
in tutto ciò che ha di bello, di meraviglioso,  
di diverso e di inatteso.  
Si dà testimonianza del rispetto per se stessi  
trattando gli altri con dignità”*  
(Tahar Ben Jelloun, *Il razzismo spiegato a mia figlia*, p. 61-62)

*“Poiché è il nostro sguardo che rinchiude spesso altri  
nelle loro più strette appartenenze,  
è anche il nostro sguardo che può liberarli”*  
(Amin Maalouf, *L’identità*, p.29)





## INDICE

<i>Introduzione</i> .....	p. 13
---------------------------	-------

### **CAPITOLO 1: ISTANZE DI MEDIAZIONE E INTERCULTURA**

<b>1.1. Polisemicità del lemma “mediazione” nella letteratura interculturale.</b>	p. 17
1.1.1. <i>Un po’ di storia della mediazione in contesti plurali</i> .....	p. 17
1.1.1.1. <i>La mediazione: dagli Stati Uniti all’Europa</i> .....	p. 18
1.1.1.2. <i>Fasi di sviluppo della mediazione in Italia</i> .....	p. 21
1.1.2. <i>Ruoli e funzioni del mediatore linguistico-culturale</i> .....	p. 25
1.1.2.1 <i>Posizionamento del mediatore e rischi</i>	
di sovrapposizione di ruoli con le professioni educative.....	p. 28
1.1.2.1.1. <i>Lo spazio ed i rischi del mediatore</i> .....	p. 28
1.1.2.1.2. <i>Rischi di sconfinamento con le professioni educative</i> .....	p. 31
1.1.3. <i>Mediazione tra professione specifica e competenza professionale</i> .....	p. 33
<b>1.2. Eterogeneità di risposte nella scuola multiculturale</b> .....	p. 35
1.2.1. <i>Un rapido sguardo all’Europa</i> .....	p. 35
1.2.2. <i>Uno sguardo alla scuola in Italia</i> .....	p. 38
<b>1.3. Mediazione nella normativa: tra ambiguità e pluralità semantica</b> .....	p. 42
1.3.1. <i>Mediazione e istanze interculturali nella normativa nazionale</i> .....	p. 42
1.3.2. <i>Mediazione e istanze interculturali nella documentazione europea</i> .....	p. 47
<b>Conclusioni</b> .....	p. 50

### **CAPITOLO 2: PEDAGOGIA INTERCULTURALE COME “SCIENZA DELLA MEDIAZIONE”**

<b>2.1. Lo sfondo etimologico per una “semantica della mediazione”</b> .....	p. 53
<b>2.2. Mediazione come categoria pedagogica e educativa</b> .....	p. 56
2.2.1. <i>Mediazione e scienza pedagogica</i> .....	p. 57
2.2.2. <i>Mediazione e educazione</i> .....	p. 60
2.2.3. <i>Mediazione interculturale</i> .....	p. 64
<b>2.3. Alcuni ancoraggi epistemologici per una     mediazione pedagogico-interculturale</b> .....	p. 68
2.3.1. <i>Pedagogia interculturale come pedagogia generale e sociale</i> .....	p. 68
2.3.2. <i>Le tre direttrici esistenziali     per una mediazione pedagogico-interculturale</i> .....	p. 71
2.3.2.1. <i>La direttrice antropologica</i> .....	p. 72
2.3.2.2. <i>La direttrice etico-valoriale</i> .....	p. 79
2.3.2.3. <i>La direttrice sociale e culturale</i> .....	p. 85
<b>Conclusioni</b> .....	p. 91

### **CAPITOLO 3: DAL DISEGNO ALLA STRATEGIA DI RICERCA**

<b>3.1. Dal problema agli obiettivi di ricerca.....</b>	p. 93
<b>3.2. Dal paradigma all’approccio di ricerca.....</b>	p. 94
3.2.1. <i>Fasi della ricerca empirica.....</i>	p. 96
<b>3.3. Il campo di indagine.....</b>	p. 97
3.3.1. <i>La realtà multiculturale della scuola italiana.....</i>	p. 99
<b>3.4 Strumenti di ricerca.....</b>	p. 103
3.4.1. <i>Le interviste semi-strutturate.....</i>	p. 104
3.4.2. <i>Le interviste narrative focalizzate.....</i>	p. 108

### **CAPITOLO 4: “PAROLE” PER “VEDERE”, CONOSCERE, COMPRENDERE**

<b>4.1. Dalla voce degli insegnanti referenti per l’intercultura.....</b>	p. 115
4.1.1. <i>Dalla “storia” dell’insegnante referente</i> <i>al percorso interculturale della scuola.....</i>	p. 116
4.1.2. <i>Per uno “stato dell’arte” della scuola in merito all’intercultura.....</i>	p. 120
4.1.2.1. <i>Coordinamento della Commissione interculturale.....</i>	p. 121
4.1.2.2. <i>Gestione delle azioni per l’accoglienza e l’integrazione.....</i>	p. 122
4.1.2.3. <i>Gestione delle azioni di educazione interculturale.....</i>	p. 123
4.1.2.4. <i>Gestione del rapporto con la Rete Rism e con il territorio.....</i>	p. 126
4.1.3. <i>Punti di forza e di debolezza nello svolgimento della funzione</i> <i>di referente/figura strumentale per l’intercultura.....</i>	p. 129
4.1.4. <i>Il punto di vista dei referenti per l’intercultura</i> <i>sui mediatori linguistico-culturali.....</i>	p. 137
4.1.5. <i>“Contingenze”.....</i>	p. 143

### **CAPITOLO 5: “STORIE” PER COMPRENDERE, RIFLETTERE, MEDIARE**

<b>5.1. ...alla voce di alcuni insegnanti.....</b>	p. 145
5.1.1. <i>Dalla percezione dell’alunno straniero alla cultura</i> <i>come “vincolo” e “risorsa”.....</i>	p. 147
5.1.2. <i>“Educazione interculturale” come socializzazione, integrazione</i> <i>e educazione ai valori.....</i>	p. 154
5.1.2.1. <i>Dalla “differenza” alla scoperta di punti e valori in comune.....</i>	p. 159
5.1.2.2. <i>Educazione interculturale tra “progetti” e “progettualità”.....</i>	p. 161
5.1.3. <i>Verso una mediazione educativo interculturale.....</i>	p. 163
5.1.3.1. <i>L’asse didattico-disciplinare.....</i>	p. 164
5.1.3.2. <i>L’asse relazionale e della gestione dei conflitti.....</i>	p. 167
5.1.3.2.1. <i>Le relazioni interpersonale e intrapersonali, in classe.....</i>	p. 167
5.1.3.2.2. <i>Le relazioni con le famiglie.....</i>	p. 174
5.1.3.2.3. <i>Le relazioni con il mediatore linguistico-culturale.....</i>	p. 176
5.1.3.3. <i>L’asse socio-culturale.....</i>	p. 178
5.1.4. <i>La relazione come “spazio” e “mezzo” per conoscere e comprendere.....</i>	p. 182
5.1.5. <i>Narrare e riflettere sull’esperienza come “luoghi” per mediare.....</i>	p. 185

<b>5.2. Dal punto di vista degli operatori scolastici.....</b>	<b>p. 189</b>
5.2.1. <i>Dal “perché” al “come”: la dimensione del contatto.....</i>	<i>p. 189</i>
5.2.2. <i>Mediazione come “essere e fare da tramite” .....</i>	<i>p. 192</i>

<b>Conclusioni.....</b>	<b>p. 197</b>
-------------------------	---------------

### **Allegati**

<i>N. 1: Lettera di presentazione e di richiesta al Dirigente della scuola capofila della Rete Rism</i>	<i>p. 201</i>
<i>N. 2: Statuto della Rete Rism</i>	<i>p. 203</i>
<i>N. 3: Lettera di invito all’intervista narrativa focalizzata</i>	<i>p. 209</i>

<b>Bibliografia.....</b>	<b>p. 213</b>
--------------------------	---------------

<b>Ringraziamenti.....</b>	<b>p. 225</b>
----------------------------	---------------



## Introduzione

Negli attuali contesti glocali, liquidi, complessi e plurali, la capacità di intessere relazioni positive e costruttive con e tra le differenze si presenta sempre più nei termini di un bisogno umano e, nel contempo, di un obiettivo di convivenza e di partecipazione democratica, caratterizzanti i molteplici territori locali di fatto multiculturali.

Forse, mai come nel tempo attuale, l'intreccio delle interdipendenze, che ai diversi livelli del vivere sociale unisce i singoli e le comunità, ripropone l'urgenza di anteporre alle "antiche" antinomie, caratterizzanti i molteplici "noi" e "loro", quel "dato" che, seppur oggettivo e inconfutabile, si presenta tuttavia come un "problema" planetario: la partecipazione di ciascuno e di tutti a una comune realtà umana che, per continuare a esistere, chiede di essere riconosciuta, tutelata, garantita nella quotidianità dell'agire individuale e collettivo.

Si tratta di una sfida che se, da un lato, individua nella "logica della responsabilità e delle aspirazioni globali" la strada da percorrere al fine di dare concretezza alla dimensione politica e socio-culturale caratterizzante una "polis globale" (Bauman, 2010), dall'altro, evidenzia altresì il ruolo e il dovere dell'educazione di promuovere un'"etica della comprensione planetaria" capace di riconoscere a ciascuno il diritto di partecipare alla comune "identità terrestre" (Morin, 2001).

A imporsi oggi è, dunque, il bisogno a un tempo umano, educativo ed etico di trovare le "vie" che consentano di promuovere una cultura globale, capace di riconoscere nell'essere umano il "punto di convergenza" nel quale la molteplicità dei "volti" lascia trasparire l'universalità di una comune identità che non può che darsi al plurale.

Questa è la prospettiva lungo la quale si colloca il presente testo, steso a conclusione di un lavoro di ricerca che ha permesso di riconoscere, proprio nel concetto di "mediazione", la cifra di una teoresi pedagogica e di un agire educativo tesi a trasformare la "pluralità" e la "differenza" in opportunità per orientare, in direzione interculturale, il senso di un comune essere-al-mondo-con gli altri.

In particolare, l'idea-guida che ha sostenuto tutto il percorso di riflessione e di indagine è che la mediazione interculturale, nel suo collocarsi nell'orizzonte della relazionalità, si delinea come una funzione educativa che interpella direttamente l'intenzionalità e la responsabilità dell'educatore. A lui compete, pertanto, il compito di

promuovere, “stando nel mezzo”, esperienze educative attraverso le quali a ognuno sia data la possibilità di scoprire nella differenza un’opportunità per crescere e per costruire con gli altri contesti umani in cui poter reciprocamente essere, interagire, condividere.

In particolare, la ricerca ha inteso esplorare, in chiave pedagogica, se, come e in che grado si realizzino effettive pratiche di mediazione interculturale all’interno di quel contesto educativo che, per motivi di diritto-dovere di istruzione e formazione, è luogo quotidiano di incontro-scontro tra differenti anche per cultura: la scuola. Lo scopo è stato, dunque, quello di evidenziare se e come, a livello formativo, sia importante intervenire per promuovere, negli insegnanti-educatori, competenze professionali nella mediazione interculturale.

Nell’intento di dare testimonianza al percorso di indagine seguito, il testo si articola in cinque capitoli che, a loro volta, riflettono le due macro fasi che hanno scandito lo svolgimento dell’intero progetto di ricerca: la fase di riflessione e di approfondimento teorico e la fase di indagine empirica.

Nello specifico, il primo capitolo, nel “fare il punto” sui significati e sulle funzioni caratterizzanti, fin dal suo primo apparire in Italia, il dispositivo della mediazione in contesti multiculturali, circoscrive e definisce il problema dal quale l’intera ricerca ha preso avvio: l’“ambiguità semantica” connessa all’uso delle espressioni “*mediazione linguistica e/o culturale*” e “*mediazione interculturale*”, rinvenibile sia nella letteratura interculturale, sia nei documenti e nella normativa nazionale ed europea così come all’interno del contesto scolastico (nazionale ed europeo).

Al fine di delineare i tratti qualificanti una mediazione educativa interculturale, il secondo capitolo approfondisce il significato/i significati implicati nel concetto di “mediazione”, esplorando come quest’ultimo si declini sui piani etico-filosofico, degli studi sulla gestione del conflitto, della scienza pedagogica, dell’educazione e dell’interculturale. Esso giunge, quindi, a individuare i “luoghi” propri di una mediazione educativo-interculturale nelle tre direttrici esistenziali tipiche del discorso pedagogico: quella antropologica, quella etico-valoriale, quella sociale e culturale.

Il terzo capitolo illustra la strategia qualitativa che, in riferimento a un paradigma interpretativo, ha guidato la conduzione della “ricerca empirica orientata alle decisioni” (Baldacci, 2001), di fatto realizzata. Al fine di descrivere il campo di indagine, individuato in una Rete di scuole per l’intercultura (comprensiva di 18 realtà scolastiche

di diverso grado, distribuite in 7 Comuni), il capitolo presenta, inoltre, i dati relativi alla prima fase dell'indagine: il monitoraggio degli alunni non italiani presenti nelle scuole della rete scolastica.

Gli ultimi due capitoli offrono, infine, l'analisi e l'interpretazione dei "dati" raccolti durante la conduzione della seconda e terza fase, coincidenti, rispettivamente, nello svolgimento di 16 interviste semi-strutturate, rivolte a testimoni privilegiati (insegnanti referenti e/o figure strumentali per l'intercultura della Rete), e nella realizzazione di 21 interviste narrative focalizzate, rivolte ad alcuni insegnanti e operatori scolastici delle scuole comprese nella Rete.





## Capitolo 1 ISTANZE DI MEDIAZIONE E INTERCULTURA

### **1.1. Polisemicità del lemma “mediazione” nella letteratura interculturale**

Negli attuali contesti sociali dipinti dai processi migratori, molteplici sono le denominazioni che è possibile incontrare nella letteratura interculturale per designare la mediazione quale concetto e pratica di gestione delle interazioni tra differenti per cultura, etnia, religione, lingua.

Nel corso del presente capitolo si cercherà di rendere conto di tale pluralità lessicale, considerandola, anzi, un punto di partenza “fattuale” per avviare una riflessione critico-costruttiva sul concetto stesso della mediazione in contesti multiculturali. Nello specifico, al fine di porre in risalto le implicanze e le sfide educative implicitamente incluse e sottese a tale concetto, ci si propone di considerare quest’ultimo sia dall’“angolatura” storico-empirica che da quella istituzionale normativa, rispettivamente riguardanti, la prima, le istanze sociali che maggiormente hanno determinato la nascita delle pratiche e delle “figure” di mediazione, la seconda, i fini politici e socio-culturali per il raggiungimento dei quali, il dispositivo della mediazione è stato, ed è concepito, a livello sia nazionale che europeo.

#### *1.1.1. Un po’ di storia della mediazione in contesti plurali*

In Italia, diventata paese di immigrazione negli anni Settanta, si comincia a parlare di “mediazione”, di “mediazione culturale”, “linguistico-culturale”, “interculturale” solo a partire dagli anni Novanta.

La comparsa di tali espressioni nel linguaggio corrente non è stata casuale bensì ha coinciso con gli sviluppi che, proprio in quegli anni, i fenomeni migratori andavano assumendo entrando nella cosiddetta loro “seconda fase”, caratterizzata da una progressiva tendenza alla stabilizzazione nel territorio di arrivo correlata, a sua volta, a processi di ricongiungimento familiare.

Sono questi i due fattori determinanti che hanno progressivamente imposto al nostro Paese la necessità di trovare modalità nuove per gestire una presenza straniera che, da transitoria, andava sempre più configurandosi come una componente strutturale del tessuto economico, sociale e culturale italiano. Si trattava inoltre di una componente che, nel divenire sempre più visibile nei diversi ambiti della vita sociale e professionale,

accompagnava la sua presenza all'emergere di problemi di incontro-scontro con gli autoctoni, originati primariamente dalle difficoltà di comprensione connesse alla diversità dei reciproci codici linguistici e culturali.

Associata e strettamente interrelata a tale difficoltà, andava emergendo anche l'impreparazione dei diversi operatori pubblici e privati chiamati non solo ad interagire ma anche, e soprattutto, a dover rispondere in modo adeguato alle richieste ed ai bisogni specifici dell'utenza straniera<sup>1</sup>.

E' all'interno di tale contesto socio-culturale, in cui la differenza si andava imponendo come problema non solo di interazione quotidiana ma anche di politica sociale, che si è iniziato a far ricorso alle figure dei mediatori che, alternativamente denominati "interculturali", "culturali", "linguistico-culturali", venivano individuati come risposta più efficace all'aumento di quella complessità sociale che la pluralità di lingue, etnie, religioni inevitabilmente generava.

In tale senso, è ragionevole riconoscere come a fare da sfondo costante alle pratiche di mediazione sia stata proprio la dimensione umana del conflitto, esplicito e/o latente, inteso quale "complesso problema culturale della convivenza e del confronto fra diversi sistemi semantici, punti di vista e progetti di vita, che si concretizza specificatamente nelle forme del conflitto politico, sociale ed economico innescato dal fenomeno dell'immigrazione" (Ceccatelli, 2003, p. 18)<sup>2</sup>.

Al fine di conoscere e di comprendere gli sviluppi che, sino ad oggi, il concetto e le pratiche della mediazione hanno assunto nei diversi contesti multiculturali, è importante soffermarsi brevemente sul nesso conflitto e mediazione, cercando di coglierne il tracciato a livello di sviluppo temporale e geografico.

#### 1.1.1.1. La mediazione: dagli Stati Uniti all'Europa

La storia, passata e contemporanea, ci testimonia come la modalità prevalente di concepire e di gestire la divergenza di interessi e di punti di vista sia sempre stata (e purtroppo continua ad esserlo) quella "vincente-perdente", agita attraverso il ricorso alla

---

<sup>1</sup>Si vedano a tal riguardo: Belpiede, 2002b; Ceccatelli, 2003; Cohen-Emerique, 2008.

<sup>2</sup>In proposito Cohen-Emerique, richiamandosi a Six, afferma che la mediazione culturale "cerca di costruire, di ricreare legami, di trovare un ponte là dove ci sono difficoltà di comunicazione o conflitto di valore" (Cohen-Emerique, 2008, p. 36). Non unanime è, tuttavia, il giudizio sul ruolo della mediazione culturale nel caso dei conflitti di valore. A tal riguardo, Belpiede, distinguendo tra il ruolo di intermediario del mediatore culturale e la mediazione sociale, sostiene che il primo è incisivo solo se il conflitto non è degenerato (Belpiede, 2002b). In proposito, si veda anche il paragrafo 1.1.2.1.1.

forza e/o alla violenza ed associata all'immagine dell'altro come nemico. È altresì possibile trovare però, sia nel passato come nel presente, esempi alternativi di gestione del conflitto che ci rivelano come la propensione ad escogitare modalità diverse dalla dominanza e dalla forza, per pensare ed affrontare le divergenze, rappresenti un tratto trans-culturale di una comune umanità<sup>3</sup>.

In epoca contemporanea, la mediazione come gestione costruttiva e partecipata dei conflitti si sviluppa negli Stati Uniti, a partire dagli anni Sessanta<sup>4</sup>. Sono questi gli anni infatti in cui, per effetto anche dei movimenti di protesta contro la guerra nel Vietnam, delle agitazioni studentesche e della ridefinizione dei ruoli tra i sessi, trovarono espressione delle forme alternative al tradizionale sistema giuridico avvertito come inadeguato.

È tuttavia negli anni Settanta che il procedimento della mediazione conosce la sua maggiore diffusione, sia a livello nazionale sul piano sociale, attraverso l'istituzione in ambito comunale dei *Neighborhood Justice Center* (Servizi di mediazione gratuiti o a basso costo per la risoluzione di conflitti di vicinato, tra padroni di casa e inquilini, familiari e matrimoniali, di vandalismo ecc.), sia a livello internazionale, mediante l'intervento di singoli stati e/o dell'Onu (tra gli esempi emblematici di mediazione del conflitto tra paesi ricordiamo lo storico accordo di Camp David del 1978, siglato tra Egitto e Israele grazie alla mediazione operata dal presidente statunitense J. Carter).

In Europa, il concetto di mediazione giunge solo negli anni Ottanta. Tra i principali fattori che hanno determinato il ricorso a tale dispositivo in ambito sociale è stato, specie nelle aree metropolitane, il progressivo sgretolarsi delle strutture e dei ruoli sociali tipici delle precedenti forme di organizzazione sociale (Belpiede, 2002a, p. 23).

---

<sup>3</sup>Volgendo lo sguardo al passato, come evidenziato da Besemer (Besemer, 1999), è possibile ritrovare, in epoche e in aree geografiche diverse, delle pratiche affini, anche se non del tutto corrispondenti, all'accezione odierna di mediazione. Si pensi ad esempio: all'intervento conciliatorio di altre città nel caso di conflitti tra città-stato, nella Grecia classica; oppure all'uso, nella Cina antica, della mediazione come mezzo per risolvere diverbi (a tutt'oggi, nella Repubblica Popolare Cinese, la pratica della mediazione è utilizzata nei "comitati popolari di conciliazione"); o al compito svolto dai capi villaggio per risolvere controversie tra abitanti, nel Giappone antico; o ancora, in epoca medievale, al ruolo di mediazione svolto dalla Chiesa nella gestione delle liti familiari, dei reati o dei conflitti diplomatici (a tal riguardo si pensi, ad esempio, all'intervento del Vescovo di Ippona, Sant'Agostino, durante l'assedio della città nel V sec. d.C.). Tutt'oggi, inoltre, in diverse etnie dell'Africa sub-sahariana, divergenze e controversie vengono gestite all'interno del Consiglio della comunità, raccolto in cerchio e presieduto, a seconda dei casi, dal Capo religioso o dal Capo della Terra.

<sup>4</sup> In riferimento allo sviluppo della mediazione dei conflitti negli Stati Uniti, si veda in particolare Besemer, 1999, pp. 47-51.

Al riguardo, Ceccatelli evidenzia come, nel passaggio dagli Stati Uniti al Vecchio Continente, l'esperienza della mediazione dei conflitti sia venuta progressivamente accentuando e qualificando il proprio ruolo nel promuovere dal basso, a livello sociale, processi di "riappropriazione delle relazioni tra i soggetti" e "di acquisizione di nuove conoscenze e competenze collettive sulle interazioni intersoggettive e interculturali" (Ceccatelli, 2003, p. 24).

Nei paesi europei di vecchia immigrazione (in particolare Francia e Inghilterra) tale centratura dei compiti della mediazione sulle capacità di interazione e di azione da parte dei diversi attori ha favorito così l'emergere, all'interno dei contesti sociali plurali, della figura del "mediatore interculturale come agente di prevenzione dei conflitti e come facilitatore dei rapporti degli immigrati soprattutto nella rete dei servizi socio-sanitari ed educativi" (Ceccatelli, 2003, p. 24).

Emblematico è, a tal riguardo, l'esempio della Francia. Questo paese, meta di immigrazione fino dalla metà del XX secolo, ha cominciato, solo successivamente, ad utilizzare a livello professionale la risorsa straniera in ambito sociale<sup>5</sup>.

Nei primi anni Settanta, tramite associazioni come ISM (Inter Service Migrant), personale straniero è stato inserito come *interprete* nei servizi pubblici dell'area parigina.

E' stato necessario attendere i primi anni Ottanta, per cominciare ad assistere alla presenza ed all'operato di *mediateur, femmes/parents-relais*. Si è trattato di figure di mediatori, per lo più donne immigrate, riunite in associazioni che, in maniera inizialmente volontaria, si proponevano di prendersi carico dei bisogni e dei problemi delle popolazioni dei quartieri e delle *banlieux* ad alta densità di immigrazione, cercando in particolare di facilitare, nelle persone immigrate, l'accesso a ed il rapporto con i servizi socio-sanitari e educativi. Nel 1992, per la prima volta, il lavoro sociale svolto dalle *femmes-relais* viene ufficialmente riconosciuto dallo Stato che, destinando loro direttamente un finanziamento pubblico (per il quinquennio 1993-1998), ha consentito a tali associazioni di base di radicarsi nei quartieri. Attualmente, in particolare nell'area parigina, l'interpretariato linguistico culturale in ambito sociale presso i servizi pubblici (operato dall'ISM), da un lato, e le *femmes-relais*

---

<sup>5</sup>In riferimento alla mediazione linguistico e culturale in Francia, si vedano in particolare: Belpiede, 2002b; Favaro, 2004; Cohen-Emerique, 2008.

nell'associazionismo di quartiere, dall'altro, sono due forme ben consolidate di utilizzo della risorsa immigrata nel campo della mediazione (Belpiede, 2002a, p. 138).

#### 1.1.1.2. Fasi di sviluppo della mediazione in Italia

Nel nostro Paese la mediazione si è configurata come un dispositivo di gestione costruttiva delle divergenze relazionali che, a partire dall'ultimo ventennio del XX secolo, ha trovato diffusione in contesti diversi. Applicata inizialmente nell'ambito penale e della giustizia, si è successivamente estesa a quello familiare e dei conflitti di coppia e, successivamente, a quello sociale (questioni di vicinato e di quartiere)<sup>6</sup>.

Solo negli anni Novanta, in risposta al progressivo aumentare della complessità sociale, dovuta anche all'intensificarsi delle occasioni di interazione e di comunicazione con e tra persone afferenti a sfondi culturali e linguistici differenti, hanno iniziato a diffondersi il concetto e la pratica della mediazione alternativamente definita "culturale", "interculturale", "linguistico-culturale".

In linea con quanto avvenuto nei paesi europei di prima immigrazione, anche nel nostro la mediazione in situazione di diversità etnico-culturale si è rivelata essere un dispositivo che si è sviluppato dal basso, dalla "periferia" (Favaro, 2004, p. 18), per iniziativa di singoli servizi e/o dell'associazionismo di migranti o misto e non da politiche pre-definite a livello regionale e/o nazionale.

Al fine di tratteggiare, da un punto di vista temporale, il percorso evolutivo della mediazione in Italia, particolarmente utile risulta intrecciare tra loro le relative ricostruzioni storiche, realizzate da Favaro e Balsamo. E' possibile così giungere ad individuare alcune *fasi principali*, da intendersi quali tappe, a volte sincroniche, dello sviluppo della mediazione nel contesto italiano.

La prima fase è stata quella della "sperimentazione e della creatività" (Balsamo, 2006, p. 71), caratterizzata per la messa in opera dei primi tentativi "pilota" condotti, all'interno di un numero limitato di servizi, da "mediatori pionieri" (Favaro, 2006, p. 27), promotori a loro volta di quella che è stata definita una "mediazione spontanea" (Johnson, 1996). Sono questi gli anni in cui prendono avvio anche i primi studi e le prime ricerche sul tema della mediazione in contesti plurali (ricordiamo, in particolare, Johnson e Nigris, 1996; Castiglioni, 1997; Demetrio, Favaro, 1997; Tarozzi, 1998).

---

<sup>6</sup>Al riguardo, si vedano Belpiede, 2002b, p. 23; Favaro, 2004, p. 14.

L'elaborazione teorica e l'"origine esperienziale del dispositivo" (Favaro, 2004, p. 18) hanno consentito così di evidenziare l'emergere di una varietà di modi di nominare la figura del mediatore detto, a seconda dei casi: culturale, linguistico-culturale, interculturale, interprete linguistico. Eterogeneità di etichette e, ad un tempo, "ambiguità semantica" questa che, se da un lato ha contribuito (e contribuisce) ad indicare "le diverse dimensioni [...] richiamate nello sviluppo di questa nuova figura, [...] come figura ora solo tecnica, ora caricata di significati politici in una prospettiva ampia di sviluppo sociale" (Balsamo, 2006, p. 72), dall'altro è andata rivelando (e continua a rivelare) la ricerca di una definizione di ruolo che, a tutt'oggi, non sembra essere ancora completamente risolta<sup>7</sup>.

La diffusione e l'enfasi posta sul procedimento della mediazione, divenuta ormai una pratica consolidata, sono gli elementi che hanno segnato la seconda fase del suo sviluppo. Durante questo periodo, si è visto aumentare il numero delle associazioni e delle cooperative impegnate ad offrire servizi di mediazione, così come è cresciuto proporzionalmente anche il numero dei corsi volti a formare nuovi mediatori e/o a consolidare la professionalità dei "mediatori spontanei" (Johnson, 1996), coloro che, cioè, per iniziativa personale, avevano iniziato ad operare in modo volontario come mediatori. Questo particolare "investimento nella formazione" (Balsamo, 2006, p. 75) è stato un processo che ha visto protagoniste, dagli inizi degli anni Duemila, anche le Università, alcune delle quali si sono attivate con corsi di laurea triennali, altre con master e/o con corsi di perfezionamento post-laurea<sup>8</sup>.

La scesa in campo degli Atenei è, a tutt'oggi, di per sé un fattore piuttosto rilevante per il fatto che rappresenta un indicatore molto significativo dei mutamenti interni che stanno investendo il concetto stesso di mediazione. Ampliando e spostando, infatti, il proprio potenziale bacino di utenza dagli studenti stranieri anche a quelli italiani, tale dispositivo dimostra di essere pensato non più come "un settore del mercato del lavoro riservato alle forze dell'immigrazione", ma come "un percorso di formazione interculturale diretto ad operatori che già lavorano in diversi settori pubblici e privati,

---

<sup>7</sup>Negli ultimi anni di questa prima fase, si colloca anche il primo riferimento ufficiale al dispositivo della mediazione in contesti multiculturali all'interno di una legge quadro dello Stato italiano: la Legge n. 40 del 1998 e relativo D.Lg. n. 286 del 1998, art. 42, e successivo Regolamento attuativo, D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394.

<sup>8</sup>Per un quadro esaustivo dell'offerta formativa universitaria si veda Luatti e Insero, 2006, pp. 193-211.

dell'amministrazione locale e dei servizi, a persone che vogliono attrezzarsi di fronte alla nuova utenza" (Balsamo, 2006, p. 76).

Oltre alla "diffusione progettuale del dispositivo" (Favaro, 2004, p. 18), basata su una metodologia di lavoro con obiettivi definiti e declinati in funzione sia dei diversi ambiti di intervento sia della tipologia degli utenti, e oltre alla notevole attenzione riposta sulla formazione, questa seconda tappa si è caratterizzata anche per la maggiore "visibilità" (Favaro, 2004, p.18) che la mediazione stessa è venuta assumendo all'interno di documenti e normative nazionali e, in particolare, regionali volti a dare ufficialità al ruolo e alle funzioni del mediatore culturale/linguistico-culturale/interculturale<sup>9</sup>.

Congiuntamente e parallelamente a questa fase, Balsamo ha rilevato il verificarsi di un ulteriore momento della mediazione culturale, caratterizzato dall'"isolamento" in cui, una volta formati, i mediatori si sono ritrovati, non essendo stato previsto per loro alcun percorso successivo di accompagnamento e/o di formazione permanente (Balsamo, 2006, p.77). Soprattutto nei casi dove il committente rappresenta un'istituzione forte (servizi sanitari e/o di ordine pubblico), un tale abbandono ha determinato il progressivo ridursi della mediazione culturale a "mero interpretariato linguistico e trasmissione di norme in una sola direzione assimilatoria, funzionale alla creazione del 'bravo paziente/utente/residente' socializzato alle regole, al linguaggio, pratiche e routine organizzate unilaterali ma date per scontate" (Balsamo, 2006, p. 78).

Assistiamo, oggi, ad una nuova fase della mediazione, la quale sta scandendo "il tempo della *riflessione e dell'auto-riflessione professionale*" riguardo ad un dispositivo che, sebbene sia diventato "pratica diffusa, richiesta moltiplicata, soluzione invocata", non sembra essere stato, tuttavia, adeguatamente accompagnato da un'effettiva analisi della sua "efficacia" (Favaro, 2006, p. 29), in termini di risultati prodotti e di cambiamenti positivi generati. È questo il tempo, cioè, in cui si sta avvertendo sempre più la necessità di *sostare sulla mediazione* per ritornare, come suggerisce Favaro, ad interrogarsi su alcune "domande-chiave": perché si ricorre al mediatore? quali sono le aspettative nei suoi confronti da parte della committenza? quali sono i risultati che si ottengono nell'immediato? quali i cambiamenti generati nel medio e lungo periodo? Sono interrogativi questi che, se hanno motivato, fin dall'inizio, il ricorso al mediatore,

---

<sup>9</sup>Per un approfondimento della normativa nazionale di riferimento, si veda il paragrafo 1.3.1.

richiedono, oggi, di trovare delle risposte, di volta in volta, situate all'interno dei diversi ambiti e servizi.

La consapevolezza che la mediazione sia ormai giunta ad un "bivio" (Favaro, 2006, p. 27) impone dunque l'urgenza di rivedere in modo critico le pratiche stesse di mediazione fino ad ora svolte, assumendo come criterio di valutazione il raggiungimento o meno di quelle finalità di integrazione e di partecipazione democratica che ne avevano originariamente motivato il ricorso.

Quello che attualmente si sta registrando sembra infatti essere una sorta di "paradosso" della mediazione che da "dispositivo coraggioso, creativo e dirompente, nato per dare voce a più voci - per evitare una sterile cacofonia - può rischiare in certi casi di trasformarsi in un'occasione di semplificazione eccessiva e di risposta 'tampone' che non modifica in alcun modo i servizi" (Favaro, 2006, p. 30).

Si tratta di una forma di paradossalità che viene ulteriormente ad acuirsi se si considera che, da un lato, i mediatori culturali, al fine di tutelare la propria professionalità, stanno cercando di costituirsi in una nuova categoria socio-professionale autonoma<sup>10</sup>, dotata di un proprio albo, e che, dall'altro, la presenza stessa dei mediatori culturali costituisce di per sé un "indicatore di un duplice rischio": il primo è che la "mediazione sia necessaria perché c'è una inclusione subordinata<sup>11</sup> dei nuovi cittadini", il secondo è insito nel fatto che i mediatori diventino "i rappresentanti

---

<sup>10</sup>In tale direzione si sono mobilitati anche Regioni e Comuni, adottando, in attesa di una normativa chiara in proposito, provvedimenti autonomi tesi a promuovere, oltre all'istituzione di corsi professionali dedicati, il riconoscimento della qualifica professionale di mediatore culturale/interculturale. (Si veda in proposito, Fumagalli, 2004, pp. 49-92). A livello nazionale, un apporto significativo per quanto concerne il riconoscimento del profilo professionale del "mediatore interculturale" è stato di recente apportato dal CNEL, attraverso il documento del 2009 dal titolo: *Mediazione e mediatori interculturali: indicazioni operative*, che a sua volta aggiorna quello precedentemente formulato nel 2000 dal titolo: *Politiche per la mediazione culturale. Formazione ed impiego dei mediatori culturali*.

<sup>11</sup>In proposito, Jabbar sostiene l'esistenza di "due filoni di base all'approccio all'immigrazione". Il primo di tali filoni è quello, predominante, tipico di una "integrazione subalterna", che induce a percepire l'immigrato come: "persona in stato di bisogno" che trae, solo in quanto tale, legittimità e possibilità di riconoscimento; "forza lavoro" e, pur tuttavia, "possibile turbativa all'ordine sociale". È questo, secondo Jabbar, un modello che, maggiormente diffuso nell'ambito istituzionale, tende poi a delegare la gestione di questa "turbativa al privato sociale", il quale a sua volta viene ad assumere "un ruolo di ammortizzatore sociale, svolgendo una funzione di *contenitore* nei confronti degli immigrati". Il secondo filone è invece quello in cui si colloca "l'approccio definibile in termini di *integrazione emancipante*". Quest'ultimo, "scarsamente diffuso e presente quasi esclusivamente in alcuni spazi della realtà associativa, oltre che nei gruppi informali", consente di attivare delle risposte ai bisogni materiali e immateriali degli immigrati su un "piano di riconoscimento del valore dell'individuo e dei suoi diritti fondamentali" (Jabbar, 2000, p. 84).



di ‘comunità’ culturali/etniche separate e forse ‘inventate’, alla cui invenzione loro stessi finiscono col contribuire (o hanno contribuito)” (Balsamo, 2006, p. 78).

Sulla base di tali considerazioni, si ritiene necessario, quindi, prendere direttamente in esame la figura del mediatore. L’intento è quello di cercare di comprendere, attraverso la considerazione puramente descrittiva dei ruoli e delle funzioni fino ad ora svolte da tale figura, le ragioni che maggiormente pongono, oggi, la mediazione di fronte ad “un bivio”.

### *1.1.2. Ruoli e funzioni del mediatore linguistico-culturale*

Il prerequisito che ha caratterizzato, fin dalle prime esperienze pilota, e che caratterizza tuttora la figura del mediatore linguistico-culturale<sup>12</sup> è quello relativo alla sua *appartenenza*. “Il suo tratto fondamentale è proprio quello di appartenere a una cultura minoritaria e di saperla rappresentare, facendola entrare in relazione con quella maggioritaria, e assumendosi la responsabilità di far interagire i due sistemi, per valorizzarne i rispettivi punti di forza e creare un sistema di reciprocità e di scambio fra le diverse regole di vita e di organizzazione sociale” (Ceccatelli, 2003, p. 57).

Sottesi ad una tale definizione del mediatore è possibile rintracciare i due concetti-chiave fra i quali si colloca il concetto stesso di mediazione, che rappresentano, nel contempo, le finalità cui tale dispositivo tende: *l’uguaglianza dei diritti, dei doveri e delle opportunità*, da un lato, e *il riconoscimento*, quindi *il rispetto e la tutela delle differenze*, dall’altro. In tal senso la mediazione si delinea quale modalità che cerca di porsi come “terza via” rispetto sia ad una certa *visione universalistica* dell’alterità, che concepisce l’integrazione in senso unidirezionale come assimilazione, sia ad una *visione relativistica* che, ritenendo le differenze come entità tra loro fundamentalmente incommensurabili, rischia di acutizzare le distanze anziché creare possibilità di incontro e di dialogo fra differenti.

Condividere la medesima provenienza culturale e linguistica così come l’aver vissuto l’esperienza della migrazione (quale processo che include in sé sia la decisione e il momento della emigrazione sia il conseguente processo della immigrazione e della

---

<sup>12</sup>Nel presente paragrafo si sceglie di utilizzare la sola aggettivazione di “linguistico-culturale” in riferimento alla mediazione, al fine di indicare tanto le funzioni di interpretariato e di traduzione quanto quelle di codifica e di de-codifica degli impliciti culturali contenuti nella comunicazione verbale e non verbale di entrambi i partners dell’interazione.

acculturazione nel paese di arrivo) sono pertanto i tratti che, se uniti ad un adeguato percorso di formazione, consentono allo straniero in Italia di diventare “ponte fra identità” (Cohen-Emerique, 2008), quella del paese ospitante, e specificatamente situata all’interno dei diversi enti e servizi<sup>13</sup>, e quella dei propri connazionali.

Molteplici sono le funzioni specifiche che, nel corso degli anni, i mediatori si sono trovati a svolgere con variazioni anche significative, in termini di forme, modalità, “margin di manovra” (Fiorucci, 2009, p. 18), a seconda del contesto nel quale erano e sono chiamati ad intervenire. Sulla base dei numerosi studi elaborati in proposito, ci sembra tuttavia di poter individuare tre livelli generali rispetto ai quali sono venute articolandosi le funzioni ed i ruoli del mediatore: quello *linguistico-comunicativo-culturale*; quello *informativo e orientativo*, e quello *progettuale e sociale*.

Rientrano nel primo livello i ruoli di interpretariato, traduzione, esplicitazione dei rispettivi codici culturali sottesi ai comportamenti comunicativi, alle aspettative ed alle “pratiche” agite da entrambi gli interlocutori, così come quelli legati alla prevenzione e alla eventuale gestione dei conflitti dovuti a fraintendimenti, malintesi, blocchi relazionali.

Al secondo livello, si collocano tutte quelle funzioni e quei compiti svolti dal mediatore sia verso il proprio gruppo di appartenenza che verso gli operatori del servizio, al fine di garantire ad entrambi i partners di disporre delle informazioni necessarie per poter agire ed interagire in modo autonomo. In tal senso, il mediatore “avvicina il servizio, lo rende più ‘trasparente’ e più accessibile, rispetto a: funzionamento, requisiti di accesso, ruolo degli operatori, regole e vincoli. Al tempo stesso, comunica agli operatori del servizio specificità culturali, differenze e tratti propri delle comunità d’origine” (Favaro, 2004, p. 32).

Ciò che accomuna tra loro questi primi due livelli è un *approccio* prevalentemente *strumentale*, in base al quale il mediatore è considerato fungere da “tramite tra utenti e servizi” (Favaro, 2004, p. 34), impegnato in un ruolo di “cinghia di trasmissione delle politiche sociali” (Cohen-Emerique, 2008, p. 38). Ci si aspetta da lui che faciliti la comprensione e la conoscenza del servizio senza però generare, nel contempo, processi di ripensamento nelle modalità di erogazione del servizio stesso.

---

<sup>13</sup>Nello specifico della trattazione che qui si sta conducendo si sceglie di soffermare lo “sguardo” e la riflessione sui servizi educativi e sulla scuola in particolare.

Diverso è, invece, l'approccio che considera il mediatore non soltanto in termini compensatori (di saturazione rispetto ad una mancanza di conoscenza culturale-linguistica e/o di informazione) ma anche, e soprattutto, come *agente di cambiamento*, attribuendogli funzioni anche di terzo livello, cioè di supporto e/o di consulenza nella progettazione e nella gestione delle azioni e dei servizi stessi. In tal senso, "il mediatore non è quindi solo un facilitatore della comunicazione, ma anche un soggetto in grado di essere portavoce del singolo o del gruppo, di esprimere idee e di elaborare progetti. Accetta certamente di tradurre esigenze e norme del servizio, ma opera anche perché il servizio accetti di ascoltare e di comprendere bisogni, aspirazioni, progetti, desideri dei nuovi utenti" (Favaro, 2004, p. 34). Si tratta di funzioni queste che oggi, nei contesti coinvolti dalla presenza delle "seconde generazioni", sono sempre più importanti ma non sufficientemente valorizzate e sulle quali sembra giocarsi la sfida stessa della mediazione. Nel sottolineare che "la funzione del mediatore culturale non può più essere quella di un interprete linguistico", Belpiede ribadisce infatti la necessità di riconoscergli, in particolare, le funzioni afferenti alla dimensione politica e socio-culturale, "di accompagnamento alla partecipazione ai diritti di nuovi cittadini di "seconda generazione", cui si riconoscono diritti civili ma non pieni diritti politici".

L'orizzonte attuale verso il quale si proiettano e si collocano il concetto e la figura del mediatore è dunque quello della *cittadinanza*. In tale prospettiva, Jabbar parla di mediazione nei termini di "mediazione socioculturale" (Jabbar, 2000 e 2006), intesa quale "strumento essenziale" per ridurre la disparità sociale che vede lo straniero in una situazione di "marginalità e di debolezza" economica, sociale e politica. Attraverso l'attivazione di processi di *empowerment* e di garanzia dei diritti, essa si pone come obiettivo il perseguimento di un "progetto interculturale di cittadinanza", volto a promuovere processi di coinvolgimento e di partecipazione attiva di quanti convivono all'interno di un medesimo territorio. In tal senso, la mediazione socio-culturale viene a delinearsi come "approccio di inclusione democratica" che, basandosi sui principi etici della cittadinanza e della partecipazione, sviluppa un "concetto di appartenenza fondato sulla condivisione dell'esperienza di vita in un certo ambiente e sulla partecipazione effettiva e concreta alle relazioni e allo sviluppo degli spazi comuni, in una prospettiva di cambiamento reciproco. Non può esserci sviluppo, non può esserci evoluzione senza un mutamento delle varie parti coinvolte" (Jabbar, 2006, p. 89).

In tale prospettiva, dall'ampio respiro politico, di appartenenza condivisa e di cittadinanza piena, la funzione principale, quindi, che la mediazione sembra acquisire, oggi, all'interno dei contesti sempre più plurali del vivere sociale, è quella propria dell'operatore e dell'agente di "democratizzazione" (Balsamo, 2006, p.80; Fiorucci, 2009, p. 38).

Si tratta, pur tuttavia, di una funzione che, nel momento del suo attuarsi, è chiamata a confrontarsi con le specificità delle diverse professionalità con le quali si trova inevitabilmente ad interagire all'interno dei medesimi contesti di intervento.

#### 1.1.2.1. Posizionamento del mediatore e rischi di sovrapposizione di ruoli con le professioni educative

Strettamente collegato ai diversi approcci alla mediazione così come alle sue molteplici funzioni è la questione del *posizionamento*, dello spazio cioè che il mediatore occupa all'interno di un *rapporto* che, di fatto, si presenta come *multidimensionale* in quanto orientato verso quelle che possiamo individuare come le sue principali direttrici relazionali: la relazione tra utente e servizio, la relazione con i propri connazionali, la relazione con se stesso, la relazione con gli altri operatori.

Nel suo delinarsi come una questione di "confini" tra professioni diverse, quella del posizionamento si presenta, dunque, come questione complessa e molto delicata poiché apre varchi a un'ulteriore problematica, quella connessa ai rischi impliciti nella figura stessa del mediatore e nelle sue eventuali sovrapposizioni di ruoli con gli operatori dei servizi. Vediamo di considerare, quindi, entrambe le problematiche soffermandoci, in particolare, sui pericoli di "sconfinamento".

##### 1.1.2.1.1. Lo spazio e i rischi del mediatore

Riguardo alla posizione e allo spazio che il mediatore è chiamato ad occupare nel suo porsi tra utenti e servizio, è possibile riscontrare come, malgrado si incontri un certo consenso nel sostenere che il mediatore debba cercare di mantenere una equa distanza da entrambi i partners della relazione<sup>14</sup>, i ruoli che egli svolge varino a seconda della

---

<sup>14</sup>La capacità del mediatore di situarsi in uno spazio intermedio, equidistante da entrambi i partners, rappresenta l'aspetto nodale della deontologia professionale connessa a tale figura. Quella della *neutralità* del mediatore linguistico-culturale è infatti una delle questioni più delicate e discusse. Secondo Johnson, per il quale la mediazione coincide con la funzione di *empowerment*, l'imparzialità del mediatore viene compromessa dal fatto che questi il più delle volte cade in una posizione di *advocacy*, finendo con lo

tipologia dei contesti nei quali è chiamato ad intervenire (sociale, sanitario, educativo, scolastico, giudiziario-penale) così come della natura istituzionale o meno degli ambiti operativi<sup>15</sup>.

Indipendentemente dal contesto e in riferimento alla relazione con i propri connazionali e con se stesso, nodale risulta comunque essere la posizione di *transizione*, di *ponte*, tra l'appartenenza "originaria" e la "nuova" appartenenza del mediatore. Si tratta di una posizione di ponte che contribuisce a mantenere tale figura in un equilibrio costante tra il proprio essere contemporaneamente "dentro e fuori" (Cohen-Emerique, 2008, pp. 48-49). "Dentro" in quanto condivide, oltre alla provenienza culturale, anche l'esperienza di migrazione, "fuori" poiché è chiamato a guardare al proprio "dentro" con quella distanza e con quel distacco propri di chi ha saputo elaborare la propria duplice appartenenza in una sintesi nuova, dinamica e sempre aperta. È pertanto una "posizione ambigua" quella che il mediatore si trova, comunque, ad occupare poiché sempre suscettibile di critiche sia di insufficiente imparzialità, da parte dei servizi, sia di mancata "rappresentatività" da parte dei propri connazionali (Cohen-Emerique, 2008, pp. 48-49).

Osservando la questione del posizionamento in termini di efficacia, emerge in modo collaterale anche la questione dei rischi che, all'interno dei contesti multiculturali e plurali, la comunicazione mediata può, anche involontariamente, generare.

A tal riguardo, Abdallah-Preteille sottolinea come il ricorso sistematico ad un terzo per la gestione delle relazioni-comunicazioni tra differenti, proprio in quanto lascia sullo sfondo la relazione duale, fino quasi a cancellarla, finisce con il cristallizzare le differenze così come la possibilità stessa di comunicare e di imparare a comunicare tra differenti. Come dire che "tutta la comunicazione e la comprensione non saranno

---

svolgere il ruolo di avvocato a favore dei propri connazionali (Johnson, 1996, pp. 386-388). Diversa è invece la posizione di Tarozzi per il quale "quello dell'imparzialità è [...] solo un mito irrealizzabile e nemmeno auspicabile" dal momento che il mediatore, collocandosi sempre "in un rapporto di potere dislivellato" ha una "finalità per quanto implicita di *advocacy* per la comunità di appartenenza" (Tarozzi, 1998, pp. 194-196). Al riguardo, Ceccatelli riformula la questione della neutralità nei termini di una "giusta tensione" (Ceccatelli, 2003, p. 63) che dovrebbe regolare la posizione e l'operato del mediatore chiamato a interporre tra due diversi sistemi di significato (quello della committenza e quello dell'utenza).

<sup>15</sup>A tal riguardo, si sostiene che quanto più il mediatore si trova ad operare alle dipendenze di un soggetto istituzionale (ad esempio: tribunale, ulss, ospedale, scuola), piuttosto che in modo autonomo come membro di un'associazione, tanto più le sue funzioni oscilleranno dal piano di *empowerment* e di cambiamento sociale al piano strumentale (interpretariato linguistico e culturale, traduzione) (Belpiede, 2002b).

possibili se non tra soggetti ‘identici’ culturalmente, appartenenti allo stesso gruppo” (Abdallah-Preteceille, 2003, p. 61).

Sotteso alla triangolazione della relazione tra differenti è dunque il pericolo di una *visione culturalista* che, considerando le culture in termini di staticità e di uniformità anziché di processualità e di dinamicità, finisce con il bloccare la relazione e con l’acutizzare le differenze fino quasi a produrle.

Diventando quasi una sorta di “rappresentante ufficiale istituzionalizzato” di una forma reificata e formalizzata di “cultura”, il mediatore culturale rischia così “attraverso una procedura dolce” di consolidare quell’asimmetria socio-culturale che, in linea di principio, si prefigge di riequilibrare (Ceccatelli, 2006, p.44).

In tal senso, il pericolo che da più parti viene ravvisato è quello, insito in ogni processo di categorizzazione sociale, di una etnicizzazione delle differenze e delle relazioni tra differenti così come dei conflitti<sup>16</sup>, finendo con il considerare il mediatore una sorta “pompiere” (Abdallah-Preteceille, 2003; Balsamo, 2006, Favaro, 2006) avente una funzione che, dal piano culturale, scivola su un piano eminentemente sociale. Il pericolo è che “la presenza stessa del mediatore culturale induca a trasformare le domande sociali, i bisogni sociali, le domande di diritti di lavoro, di parità, di benessere, di equa distribuzione delle risorse, in problematiche di tipo “etnico”. Il rischio è l’“eticizzazione dei conflitti”” (Balsamo, 2006, p.80). In merito, Abdallah-Preteceille sottolinea inoltre come “affermare, subito, che un conflitto è legato a delle differenze, è di fatto presentare la conclusione come postulato, è risolvere il problema prima di averlo posto. Per di più, è ammettere che la competenza del mediatore è direttamente legata alla sua appartenenza e che la sua legittimità è indotta dal suo posizionamento come rappresentante di quella cultura” (Abdallah-Preteceille, 2003, p. 60, la traduzione è mia).

In tal modo, finendo con il confondere la “mediazione delle differenze” con la “mediazione tra differenti”, si incorre nel pericolo di dimenticare, in termini

---

<sup>16</sup>Al riguardo, Belpiede nel sostenere che “il mediatore culturale non è un tuttologo e non ha la professionalità, il *training necessario* per la professione di mediatore sociale, di mediatore dei conflitti”, sottolinea la necessità che, in ambito sociale e di mediazione dei conflitti, specie quando questi ultimi sono ormai “degenerati”, tale figura svolga una funzione di interpretariato e di affiancamento dell’operatore sociale (Belpiede, 2002b, pp. 44-45). Sul ruolo del mediatore linguistico-culturale all’interno di una équipe di mediazione operante nel sociale, si veda anche Cima, 2009. In riferimento ad un uso improprio del mediatore per la gestione dei conflitti a scuola, si veda Favaro, 2001.

comunicativi e formativi, il protagonismo e la responsabilità stessa dei partners coinvolti nell'interazione (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 60, la traduzione è mia).

#### 1.1.2.1.2. Rischi di sconfinamento con le professioni educative

Vi è un ulteriore aspetto implicato nella questione del posizionamento ed è quello che più direttamente riguarda la problematica, delicata, dei “confini” tra la figura ed i ruoli rispettivamente del mediatore e degli operatori dei servizi.

In generale, è possibile concordare sul fatto che i pericoli di interferenza di ruoli nascono quanto più “le funzioni ed i compiti si collocano in spazi di maggiore contiguità e prossimità” (Favaro, 2004, p. 38). Quanto più, dunque, i ruoli sono distinti e “lontani”, dal punto di vista tecnico e professionale (come nel caso delle professioni in ambito sanitario e giuridico-penitenziario), tanto meno è presente il rischio di una reciproca interferenza che, invece, sembra aumentare nel caso di professioni “attigue”, quali quelle, nello specifico, del mediatore e dell'operatore in contesti sociali ed educativi.

Si sono venuti nel tempo a registrare così - e continuano a registrarsi tuttora - degli *usi impropri* del mediatore linguistico-culturale in tali contesti. Vediamo di considerare quelli che, presentandosi appunto come rischi e toccando aspetti specificatamente educativi, sollecitano a spingere la riflessione sulla mediazione verso quella prospettiva pedagogica che sarà approfondita nel prossimo capitolo.

In ambito scolastico, tra le motivazioni principali, scatenanti la richiesta di intervento del mediatore linguistico-culturale, vi è innanzitutto l'ansia dell'operatore-educatore di non sapere cosa fare per affrontare e per gestire l'inserimento di un nuovo alunno in classe. In tal modo, la tendenza maggiore è quella di considerare il mediatore come una sorta di “pronto soccorso” (Favaro, 2004, p. 178), al quale poter demandare tutte - o quasi - le questioni attinenti all'alunno straniero. Quello che viene a porsi è così il *rischio di delegare* ad un terzo quelle responsabilità e quei compiti che, toccando le pratiche legate alla costruzione di un clima relazionale facilitante i processi di apprendimento, spettano *in primis* all'insegnante-educatore. In quanto straniero, afferente alla medesima provenienza culturale e linguistica dell'utenza, il mediatore è spesso scambiato così come l'“esperto dell'interculturalità” (Tarozzi, 1998; 2006), il “tecnico dell'interculturalità” (Fiorucci, 2006) o “della mediazione” (Fiorucci, 2002),

caricando il più delle volte tale figura di aspettative e di compiti che non le sono propri (come, ad esempio, quelli specificatamente didattici legati all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua<sup>17</sup>).

Risulta altresì pericoloso, da un punto di vista educativo, considerare il mediatore come un “mediatore cognitivo” (Tarozzi, 1998; Favaro, 2001, 2004) che, sedendosi accanto all'alunno gli traduce simultaneamente i testi orali e scritti affrontati in classe durante le diverse discipline. Piuttosto categorico è, al riguardo, il giudizio di Favaro, la quale afferma che un tale impiego del mediatore “dal punto di vista metodologico è del tutto inadeguato; dal punto di vista didattico, produce solo affaticamento e confusione; dal punto di vista della relazione rischia di trasformarsi in un dispositivo di separazione/messa in disparte dell'alunno neoarrivato” (Favaro, 2004, p. 179).

Altre volte il fattore scatenante la richiesta del mediatore è dato dalla constatazione di comportamenti di disagio e di sofferenza da parte dell'alunno straniero o comunque di modalità “disturbate” di relazione tra pari. In questo caso, il rischio è quello di scambiare il mediatore come un “mediatore del disagio” rispetto al compito di decodifica, comprensione e gestione educativa di comportamenti che rivelano bisogni di relazione tanto verso gli altri quanto verso se stesso. “Accogliere un bambino neoarrivato vuol dire anche accogliere la sua storia, i suoi timori e paure, le perdite affettive e il vissuto di regressione rispetto a competenze e saperi, e i progetti e le speranze, senza delegare ad altri la possibilità dell'incontro e della comunicazione. E questo anche senza poter disporre di parole comuni” (Favaro, 2004, p. 180).

Altro uso improprio del mediatore è quello di considerarlo come “prototipo e informatore della cultura di origine” (Favaro, 2004, p. 178). Il pericolo implicito, come abbiamo già avuto modo di evidenziare in precedenza, è quello di una *formalizzazione ed oggettivizzazione della cultura dell'altro* che rischia di consolidare, anziché smussare e decostruire, rappresentazioni rigide e stereotipate non solo della cultura altra, ma anche, e ancor di più, dell'altro, il quale finisce così per essere considerato non in forza della propria unicità e soggettività ma in base alla propria “appartenenza culturale”.

---

<sup>17</sup>“L'apprendimento/insegnamento dell'italiano come seconda lingua richiede oggi nuove attenzioni didattiche, scelte metodologiche precise, una programmazione individualizzata, modalità organizzative che siano in grado di fornire all'alunno non italofono le competenze necessarie per capire e comunicare. [...] Un compito [questo] che non può certamente essere delegato al mediatore. Questa figura infatti non ha quasi mai esperienze e formazione come insegnante e non ha certamente avuto modo di seguire dei corsi specifici per insegnare a bambini e ragazzi l'italiano come seconda lingua” (Favaro, 2004, p. 179).



### 1.1.3. Mediazione tra professione specifica e competenza professionale

L'attenzione fin qui riposta riguardo alla figura e ai ruoli del mediatore consente meglio di rendere conto del "bivio" cui la mediazione sembra oggi essere giunta. Inteso come necessario momento di revisione critica, il "bivio" della mediazione sollecita quest'ultima a considerare se stessa come un *dispositivo complesso* che, per rendere ragione della propria efficacia, non può esaurirsi in una sola figura, ma anzi richiede la sinergia della molteplicità degli attori istituzionali e non, operanti all'interno di un quadro progettuale di rete per e con il territorio<sup>18</sup>. In tal senso, "la mediazione culturale [...] è una *strategia* che deve essere adottata dai servizi e dalle istituzioni nel loro complesso a cui contribuiscono tutti gli operatori che sono chiamati a diventare protagonisti delle relazioni fra le diversità in relazione. Il *mediatore culturale* costituisce una *risorsa aggiuntiva* [e dunque non l'unica] per gestire nel miglior modo possibile le relazioni interculturali" (Fiorucci, 2009, p. 16, il corsivo è mio).

Il processo relazionale "con" e "tra" differenti, all'interno di contesti plurali, viene così a delinarsi, ad un tempo, come strumento e finalità del dispositivo strategico della mediazione. "Mediare, nel senso più ampio del termine, significa dunque: avvicinare, facilitare il contatto, includere<sup>19</sup>, favorire l'interazione e lo scambio, promuovendo opportunità equivalenti nel rispetto delle diversità" (Favaro, 2004, p. 15).

Configurandosi come "pratica discorsiva, assertiva, conciliatoria, capace di disinnescare innumerevoli situazioni conflittuali e di trasformarle in negoziazioni simmetriche, in ragionevoli ricomposizioni delle pretese tra le parti" (Ceccatelli, 2003, p. 10), la mediazione si pone così come "un *laboratorio privilegiato* per la *sperimentazione di interazioni dotate di senso e di significati condivisi* e allo stesso tempo per individuare in queste interazioni appunto gli spazi intermedi, i corridoi di collegamento, gli agganci semantici, insomma per la costruzione di *passaggi di senso* capaci di mettere in luce gli *universali* su cui si fondano i confronti e i legami fra gli apparenti *particolarismi*" (Ceccatelli, 2003, p. 26).

Se, dunque, quello relazionale costituisce l'orizzonte del senso e dell'agire propri della mediazione, intesa come spazio intermedio nel quale è possibile costruire

---

<sup>18</sup>Si vedano, in merito e in particolare, Tarozzi, 1998; Ceccatelli, 2003; Favaro, 2004, 2006; Belpiede, 2006a-b.

<sup>19</sup>In riferimento all'impiego di tale termine per indicare le finalità di una mediazione educativa in prospettiva interculturale, si veda paragrafo 2.3.2.2. del secondo capitolo.

l'incontro, il riconoscimento e la partecipazione di tutti i partners, risulta altresì utile cominciare a distinguere, pur restando nell'ambito generale del dispositivo, tra mediazione come "professione specifica" e mediazione come "competenza professionale da sviluppare in tutti gli operatori e i servizi" (Favaro, 2004 p. 19).

Impegnata infatti a favorire, all'interno delle interazioni, quei "passaggi di senso" capaci di ricomporre le diversità e le specificità di ognuno nel comune mosaico della famiglia umana, la mediazione si prospetta come una *sfida* che, all'interno dei contesti multiculturali e plurali, interpella ogni operatore ad "imparare a diventare mediatore" (Favaro, 2004). Costruire e, *in primis*, essere autore di mediazione è un compito né facile né scontato, in quanto richiede a ciascuno, indipendentemente dal proprio ruolo e, pur tuttavia, in riferimento al proprio ruolo, la conoscenza di sé, e la capacità di riconoscere e di gestire le dinamiche cognitive ed affettivo-emotive che entrano in gioco nell' "hic et hunc" della relazione con la differenza.

Di qui, dunque, la "consapevolezza che la mediazione è prima di tutto una prospettiva di visione, che suggerisce un modo di relazionarci, di stare in presenza di altre e di altri, quindi anche di noi stesse, di noi stessi. Essa da un lato può diventare una modalità di approccio che accompagna le azioni educative all'interno dei diversi Servizi, dall'altro è un'azione che richiede la formazione di nuove figure esperte nel lavoro di incontro con chi viene da lontano" (Cima, 2009, p. 14).

In quanto sfida, impegno e compito, la mediazione si offre, inoltre, come bisogno formativo che diventa urgente soddisfare al fine di rendere gli operatori, in particolare dei servizi socio-educativi e della scuola, effettivi *agenti di mediazione*. Come rilevato in precedenza, sembra infatti che proprio la mancanza, negli operatori in servizio, di un'adeguata formazione all'interazione costruttiva con la differenza non solo renda impensabile produrre efficaci interventi di mediazione culturale (Belpiede, 2006b, p. 251) ma anche giustifichi il ricorso all'intervento di figure intermedie, i mediatori linguistico-culturali, appunto (Ceccatelli, 2003; Cohen-Emerique, 2008).

Considerata, dunque, sotto il profilo della relazionalità e della competenza trasversale alle diverse professioni educative operanti in contesti plurali, la mediazione, investendo primariamente la formazione della persona, viene sempre più a delinarsi come "questione pedagogica". Rinviando l'approfondimento della riflessione in tale

direzione al prossimo capitolo, si ritiene importante considerare, dapprima, il punto di vista della scuola sul dispositivo della mediazione.

## **1.2. Eterogeneità di risposte nella scuola multiculturale**

Al fine di cercare di conoscere i “perché” ed il “come” si ricorra all’utilizzo di mediatori linguistico-culturali nel sistema scolastico, risulta utile considerare innanzitutto quali sono le risposte attuali che, al riguardo e a livello generale, sono state formulate in ambito europeo. Lo scopo è quello non tanto di sostenere l’opportunità di una omologazione delle pratiche quanto piuttosto di evidenziare, pur nella eterogeneità delle risposte, alcune tendenze comuni riscontrabili nei diversi paesi europei.

### *1.2.1. Un rapido sguardo all’Europa*

In ambito europeo, il ricorso ai mediatori è individuato essere una risorsa utile per affrontare e gestire il problema dell’inserimento e dell’integrazione scolastica dei minori stranieri<sup>20</sup>. Come evidenziato nel Rapporto della Rete Eurydice 2004, essa si inserisce in un più ampio quadro di politiche per l’integrazione che si articola in due modelli principali: un “modello integrato” ed un “modello separato” (Eurydice 2004, pp. 43-48).

Il primo modello prevede l’inserimento degli alunni stranieri all’interno delle classi ordinarie. “Misure di supporto” (prevalentemente di natura linguistica) sono previste e applicate su base individuale sia durante l’orario scolastico che in orario extracurricolare.

Il secondo modello si articola, a sua volta, in due forme diverse. Gli “accordi transitori” suddividono in gruppi separati e per un periodo di tempo limitato gli alunni stranieri, consentendo loro comunque di assistere ad alcune lezioni all’interno delle classi ordinarie. Le “misure a lungo termine” prevedono invece la costituzione di “classi speciali” di alunni stranieri<sup>21</sup>, per un periodo di uno o più anni.

In linea generale, sembra tuttavia non esserci una regola precisa di applicazione di tali modelli di integrazione che, senza escludersi l’un l’altro, trovano anzi una loro

---

<sup>20</sup>Si veda in proposito quanto affermato nel Rapporto della Rete Eurydice “*Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*” del 2004 e nel relativo aggiornamento del 2009.

<sup>21</sup>Al riguardo, è importante precisare che, secondo quanto riportato nel Rapporto della Rete Eurydice del 2004, solo 5 Paesi europei (Germania, Repubblica Ceca, Estonia, Grecia e Slovenia) applicano un modello separato a lungo termine ed in ogni caso non in modo esclusivo, ad eccezione della Germania.

compresenza anche all'interno di un medesimo Paese (come ad esempio in Francia dove, accanto ad una integrazione diretta con misure di sostegno nella classe, è previsto anche un inserimento separato di tipo transitorio). In un numero ridotto di Paesi, più marcata risulta, invece, l'opzione tra uno dei due modelli (come ad esempio in Italia, Irlanda, Regno Unito, Islanda, dove vige un modello integrato, o in Germania e Romania, dove vige invece un modello separato).

In riferimento ad entrambi i modelli di integrazione, i diversi sistemi scolastici europei offrono inoltre agli alunni stranieri un'ampia gamma di "misure di sostegno", prevalentemente di natura linguistica di primo livello e/o di acquisizione della lingua delle discipline curriculari<sup>22</sup>. La responsabilità dell'applicazione di tali misure spetta all'insegnante della classe, eventualmente supportato da un "insegnante ausiliario"<sup>23</sup> che, in alcuni casi, può essere rappresentato da altri attori esterni alla scuola che "agiscono come mediatori fra la cultura di origine degli alunni immigrati e la cultura del paese ospitante".

Oltre al supporto nello svolgimento dell'attività didattica in classe e nella scuola, favorire l'integrazione scolastica degli alunni stranieri impone, come evidenziato dal Rapporto Eurydice 2009<sup>24</sup>, di affrontare, tra le questioni prioritarie<sup>25</sup>, quella relativa alla "comunicazione tra la scuola e le famiglie degli alunni immigrati". Anche in questo caso, si individuano proprio nell'utilizzo di "interpreti" e "nella designazione di persone

---

<sup>22</sup>Tale gamma di "misure di sostegno" può essere ricondotta, come evidenziato nel documento Eurydice 2004, a tre categorie. Nella prima rientrano quelle "misure di supporto tese a compensare le lacune linguistiche" degli alunni immigrati, svolte in orario scolastico individualmente o in piccoli gruppi (metodo dell'"immersione linguistica"). È inoltre possibile un "insegnamento bilingue", offerto in parte nella lingua del paese d'arrivo ed in parte nella lingua materna dell'alunno. La seconda categoria prevede "misure di sostegno" volte a favorire l'alunno straniero nell'acquisizione della lingua locale applicata allo studio delle discipline. In tal caso è possibile che siano apportate, rispetto al curriculum ordinario, delle modifiche a livello di contenuti e/o di metodi didattici così come è possibile che gli alunni stranieri non siano valutati nello stesso modo dei loro coetanei. La terza categoria prevede la riduzione delle dimensioni delle classi al fine di permettere un miglior rapporto insegnante/alunno.

<sup>23</sup>Si tratta in generale di un insegnante di sostegno impiegato per "l'insegnamento della lingua di istruzione e delle materie di base come la lettura, la scrittura e la matematica" (Eurydice, 2004).

<sup>24</sup>Si tratta di un aggiornamento di una parte dello studio prodotto nel 2004 *sull'Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa* che la Commissione Europea ha richiesto alla Rete Eurydice nell'ambito dell'Anno Europeo del Dialogo Interculturale 2008 e del dibattito sul Libro Verde 2008 sui legami tra istruzione e migrazione.

<sup>25</sup>L'aggiornamento 2009 del precedente Rapporto 2004 della Rete Eurydice si focalizza su due aspetti reputati di particolare importanza per l'integrazione scolastica dei minori stranieri in Europa: migliorare la comunicazione tra le scuole e le famiglie immigrate e organizzare corsi nella lingua d'origine. In questa sede, si è scelto di concentrare l'attenzione solo sul primo di suddetti aspetti in quanto lo si reputa di maggiore pertinenza con la riflessione che qui si sta conducendo.

di riferimento come i mediatori” due “metodi”<sup>26</sup> particolarmente utili per garantire un “efficace passaggio di informazioni tra la scuola e le famiglie straniere”.

Il ricorso alla figura dell’interprete risulta comunque una pratica che, sebbene diffusa a livello europeo, assume forme diverse, a seconda dei paesi. Essa può infatti essere un “diritto”, previsto dalla legge a beneficio delle famiglie straniere (come avviene in Estonia, Lituania, Svezia, Norvegia, Finlandia, Ungheria), oppure un’iniziativa adottata localmente (è questo il caso, ad esempio, di Germania, Austria, Scozia). O, ancora, una “raccomandazione”, formulata dal governo centrale, che le scuole sono tenute a seguire, potendo talvolta usufruire di fondi statali (come ad esempio in Italia, Francia, Gran Bretagna, Spagna, Portogallo, Grecia). In alcuni casi, possono essere inoltre le stesse “autorità nazionali o regionali” a fornire, tra i servizi o le risorse utili alle scuole, mediatori (denominati, a seconda dei paesi, “culturali/interculturali” – come ad esempio in Spagna e in Lussemburgo - o “socioculturali”, come in Portogallo), aventi funzioni di interpretariato.

La designazione di “persone di riferimento specificatamente responsabili di accogliere e orientare gli alunni immigrati nonché di tenere i contatti con le loro famiglie” rappresenta il secondo “metodo” molto diffuso in Europa per favorire la comunicazione tra scuola e famiglie immigrate. A seconda dei paesi, il personale deputato a tale scopo può essere sia “membro del personale scolastico”, nello specifico insegnanti (come ad esempio in Irlanda), sia “essere messo a disposizione delle scuole dalle autorità centrali o locali in materia di istruzione” (è questo il caso ad esempio dei “mentori” con funzione di insegnanti ausiliari per il supporto didattico in Inghilterra o dei mediatori socioculturali in Portogallo) o, ancora, far parte di una struttura locale avente il “compito di informare e consigliare le famiglie immigrate in merito all’istruzione dei loro figli”. Peraltro, anche in quei paesi in cui l’uso di persone di riferimento non sia previsto da normative o raccomandazioni, tale “metodo” rientra comunque nelle pratiche ricorrenti ed è, come negli altri casi, svolto da insegnanti della scuola appositamente dedicati (come ad esempio nella Repubblica Ceca o in Finlandia),

---

<sup>26</sup>Allo scopo di favorire la comunicazione tra la scuola e le famiglie immigrate, il Documento nello specifico individua e prende in esame “3 metodi”: la pubblicazione di informazioni scritte sul sistema scolastico nella lingua d’origine delle famiglie, l’utilizzo di interpreti nelle vari situazioni della vita scolastica e la designazione di persone di riferimento. Nella riflessione che qui si sta conducendo si è scelto di focalizzare l’attenzione solo sugli ultimi dei suddetti metodi in quanto ritenuti maggiormente rilevanti ai fini dello svolgimento della ricerca.

oppure dall'intero personale scolastico (Svezia), o da un alunno con funzione di mentore (Estonia, Finlandia) o, infine, da figure esterne alla scuola (ad esempio assistenti sociali che lavorano in centri per richiedenti asilo, come Polonia e Slovacchia).

In sintesi, sulla base di quanto registrato dalla Rete Eurydice, è possibile riscontrare come, nell'ambito delle politiche scolastiche adottate a livello europeo per l'integrazione dei minori stranieri, interpreti e mediatori (variamente denominati culturali/interculturali/socioculturali e aventi anche funzione di interpretariato) sono considerati più che una sostituzione all'attività didattica dell'insegnante un suo supporto, soprattutto per quanto concerne l'accoglienza di alunni neo-arrivati e, in particolare, la comunicazione con le loro famiglie.

Risulta a questo punto importante e doveroso ritornare con lo sguardo al nostro Paese, per "osservare" come si posiziona la scuola italiana, o meglio, come si pongono i suoi attori principali, gli insegnanti, in materia di integrazione scolastica degli alunni stranieri e, nello specifico, di mediazione.

### *1.2.2. Uno sguardo alla scuola in Italia*

Sulla base sia degli studi condotti in Italia sulla mediazione (culturale e linguistica) in ambito scolastico sia della documentazione normativa<sup>27</sup> in materia di istruzione e di integrazione dei minori stranieri, è possibile constatare come nel nostro Paese tale pratica sia, a livello generale, in linea con il quadro europeo sopra citato, soprattutto per quanto attiene alle funzioni di interpretariato, accoglienza dell'alunno straniero e di comunicazione tra la scuola e le famiglie immigrate.

Al fine di conoscere, nello specifico, come la scuola italiana si collochi rispetto al dispositivo della mediazione, si ritiene tuttavia importante considerare, primariamente ed in breve, come si situino in tale contesto le funzioni svolte dal mediatore precedentemente evidenziate.

Gli studi italiani condotti in merito evidenziano come, all'interno della scuola, il mediatore svolga una gamma di azioni che si diversifica a seconda degli attori verso i quali si rivolge: insegnanti, genitori stranieri, alunni stranieri, la classe (si veda al riguardo la *Scheda n.1*).

---

<sup>27</sup>In proposito, si veda il paragrafo 1.3.1.

Accanto alle funzioni di *traduzione* (ad esempio di documenti, materiali informativi o avvisi) e di *interpretariato*, tale figura professionale agisce sia verso le famiglie che verso gli insegnanti come *informatore*, facilitando la conoscenza, nelle une, della scuola, del suo funzionamento e delle sue regole e, negli altri, della storia personale e scolastica pregressa dell'alunno, oltre a quella relativa ai modelli scolastici vigenti nei paesi d'origine.

Nei riguardi dell'alunno straniero, in particolare, egli opera una funzione *orientativa* e di *contenimento affettivo*. Collaborando con l'insegnante durante la prima fase dell'inserimento e dell'accoglienza e facilitando l'esplicitazione e la comunicazione delle regole della scuola, contribuisce, infatti, ad attenuare quell'iniziale stato d'ansia e di disorientamento che, solitamente, pervade il nuovo alunno nei primi tempi del suo ingresso a scuola. Dando inoltre visibilità e legittimità alla lingua e alla cultura di appartenenza, svolge una funzione di *rinforzo dell'autostima* (Tarozzi, 1998 e 2006) verso l'alunno straniero, rappresentando per quest'ultimo un esempio positivo di "identità ponte" in cui potersi identificare.

Infine, collaborando a progetti di educazione interculturale nella classe e/o nella scuola contribuisce alla decostruzione di stereotipi e pregiudizi.

#### **Scheda n. 1**

<b>Mediazione in ambito educativo e scolastico: quadro sinottico</b>	
Chi	Donne e uomini con esperienza di migrazione, oppure italiani bilingui Nazionalità: straniera o italiana Mediatori singoli o riuniti in associazioni e cooperative
Dove	Servizi educativi per l'infanzia Tempo per le famiglie, ludoteche, centri-gioco ecc. Scuole primarie Scuole secondarie di primo e secondo grado Formazione professionale Attività extrascolastiche (doposcuola, centri estivi cc.) Comunità alloggio
Come	Collaborazione professionale con: - ente locale; - la scuola, attraverso i fondi dell'autonomia, i fondi per il diritto allo studio ecc.
Funzioni	Accoglie (soprattutto gli alunni neoarrivati) Accompagna gli alunni durante la prima fase di inserimento Traduce avvisi, messaggi, documenti Funziona da interprete durante i colloqui e gli incontri tra genitori e insegnanti Facilita la relazione tra scuola e famiglia immigrata Valorizza la lingua e la cultura d'origine Aiuta nella rilevazione delle competenze al momento dell'ingresso e raccoglie la storia,

	personale e scolastica, degli alunni immigrati neo inseriti Collabora a ricostruire la biografia linguistica dei neo arrivati Informa gli insegnanti sul contesto e i riferimenti culturali d'origine Collabora con gli insegnanti nell'insegnamento dell'italiano L2 Collabora a progetti di educazione interculturale per tutti gli alunni Introduce punti di vista diversi che fanno riferimento a matrici di senso percettive e culturali differenti
Risultati	Facilitazione linguistica, comunicativa e razionale Maggiore individualizzazione dell'insegnamento e della programmazione Riferimento positivo e figura di identificazione per gli alunni neo arrivati Migliore comunicazione tra scuola e famiglia Apertura e curiosità da parte degli insegnanti e degli alunni autoctoni nei confronti dei contesti d'origine

(Fonte: Favaro, 2004, p.174)

A fronte di questo che si presenta come un modello generale delle funzione base che un mediatore di professione può essere chiamato a svolgere, di fatto si registra, nella quotidianità della vita scolastica, un persistere di atteggiamenti di delega e di deresponsabilizzazione che inducono l'insegnante-educatore a considerare e ad utilizzare in modo improprio tale figura.

L'eccesso di aspettative verso il mediatore per quanto concerne la gestione, in chiave educativa, dell'accoglienza e dell'integrazione del minore straniero all'interno della classe e della scuola, sembra infatti riflettere, a sua volta, un certo grado di incertezza, di impreparazione e di disorientamento dell'insegnante in merito al come e al cosa fare per affrontare la presenza del/degli alunni stranieri in classe.

Osservata in un'ottica sistemica, tale modalità impropria di intendere il dispositivo della mediazione risulta essere quindi un indicatore significativo di come gli attori scolastici con responsabilità educativa e, più in generale, la scuola pensino e, dunque, agiscano l'integrazione scolastica degli alunni stranieri e delle loro famiglie. Una questione questa che, a sua volta, chiama in causa il modo in cui la singola scuola pensa e progetta la formazione e l'educazione di coloro che, minori ed adulti, di fatto abitano in e condividono un medesimo territorio. È questa una problematica che chiama direttamente in causa il modo in cui non soltanto la scuola pensa l'alterità e la differenza ma anche e, forse ancor di più, il modo in cui essa pensa sé stessa in rapporto sia alla differenza, alle istanze sociali e culturali del tempo presente, sia alle mete educative che, attraverso la propria azione, si propone di raggiungere.



Come testimoniano gli studi nazionali sull'integrazione scolastica dei minori stranieri, numerosi sono i passi in avanti compiuti, nel corso degli anni, dalla scuola in tale direzione, eppure, nonostante non manchino certo esempi di buone pratiche in termini di progetti realizzati, si continua a registrare uno "scollamento crescente tra i discorsi – le retoriche dell'intercultura – e le pratiche, che rischiano di impoverirsi e di procedere senza direzione e qualità" (Favaro, 2008, p.27). Se si considera che, in educazione, il collegamento, o meglio la reciproca ricorsività tra teoria e pratica, è compito e dovere di colui che educa, si può intuire come tale scollamento riveli tanto le responsabilità, in termini di motivazioni e di competenze, quanto i punti di forza e di debolezza dell'educatore.

In tal senso, determinate resistenze che continuano a registrarsi in alcune scuole da parte di insegnanti e dirigenti, così come la non adeguata capacità da parte di questi ultimi di elaborare una progettazione formativa tesa a soddisfare la pluralità dei bisogni educativi di tutti i suoi attori, evidenziano un certo "deficit di cultura della scuola" (Bettinelli, 2007) in merito al diritto allo studio e all'integrazione dei minori stranieri.

Il diversificarsi, inoltre, delle possibilità di progettazione e di azione delle scuole in base sia all'autonomia scolastica sia alle differenti politiche di partenariato attuate dagli enti locali, contribuiscono a generare il rischio di una sorta di "localizzazione dei diritti" (Favaro, 2008, p. 30), in base alla quale si vengono ad elaborare, da parte delle singole realtà scolastiche, risposte diverse in merito alla soddisfazione dei bisogni educativi - e quindi dei diritti - dei minori stranieri.

Una certa eterogeneità nel modo di intendere, di vivere e di agire il proprio ruolo educativo-formativo da parte della scuola e dei suoi educatori, *in primis*, continua dunque, attraverso la messa in opera di azioni dettate dall'emergenza e/o dal fascino per ciò che è "etnico" (e a volte anche il ricorso alla mediazione linguistico-culturale può contribuire a rinforzare un'immagine folkloristica dell'altro e della "sua" cultura), a rilevare una debolezza nella consapevolezza di quale debba essere la direzione da dare al proprio agire educativo e didattico. La mancanza, cioè, di una precisa progettualità pedagogica, quale "bussola" orientante il proprio "essere" e "fare scuola" da parte dei suoi attori educativi, contribuisce a "parcellizzare" e a "frammentare" (Milan, 2002a) l'educazione stessa in una serie di interventi che, mancando di una precisa intenzionalità

pedagogica, non riescono a diventare “sistema” né, tanto meno, a trasformarsi in scelta e in “cultura della scuola” per l’integrazione di tutti i suoi componenti.

### **1.3. Mediazione nella normativa: tra ambiguità e pluralità “semantica”**

Il percorso che, fino ad ora, si è condotto ha cercato di mettere in luce come, nell’attuale scenario della mediazione in ambiti educativi caratterizzati dalla pluralità, emergano alcuni nodi focali che qui riepiloghiamo brevemente: l’eterogeneità di espressioni utilizzata per nominare la mediazione in contesti multiculturali, la necessità di una riflessione interna al concetto stesso di mediazione (che sembra trovarsi, oggi, ad un “bivio”), l’eterogeneità, presente nel mondo della scuola, nel modo di intendere e di far ricorso alla figura del mediatore.

Giunti a questo punto della riflessione, si ritiene importante conoscere se e come la normativa si posizioni in riferimento al dispositivo della mediazione ed alla differenza culturale in contesti educativi, rivolgendo l’attenzione dapprima alla produzione legislativa nazionale e, successivamente, alla più recente documentazione europea.

#### *1.3.1. Mediazione e istanze interculturali nella normativa nazionale*

Nel quadro normativo italiano, il primo riferimento al concetto di mediazione si trova all’interno della Circolare n. 205 del 1990 *La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale*, in cui si parla dell’“impiego di ‘mediatori’ di madre lingua” e di “‘esperti’ di madre lingua” quali figure facilitanti sia “la comunicazione nell’ambito scolastico ed i rapporti scuola-famiglia” sia la “valorizzazione della lingua e cultura d’origine”. Si puntualizza inoltre che, per tali scopi, può risultare “anche utile la collaborazione di studenti più anziani”.

“Mediatori” ed “esperti” madrelingua, il cui tratto qualificante è dato dalla loro appartenenza culturale e linguistica, sono tuttavia “figure” che nella Circolare risultano inserite all’interno di un quadro più generale: quello dell’*educazione interculturale*. Considerando quest’ultima quale “condizione strutturale della società multiculturale”, si ribadisce infatti che “il compito educativo [della scuola], in questo tipo di società, assume il carattere specifico di *mediazione* fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra diversi modelli” (il corsivo è mio).

La Circolare sembra dunque stabilire implicitamente uno stretto legame tra il compito educativo della scuola, avente proprio nella mediazione il suo tratto specifico, ed un agire educativo interculturale che, avente come fine primario la “promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme”, “avvalora il significato di democrazia” e “sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace”.

Successivamente, bisognerà attendere la fine degli anni Novanta per ritrovare un esplicito riferimento alla mediazione e all’educazione interculturale. All’interno della *Legge 40 del 1998* (la cosiddetta Turco-Napolitano) e del relativo *Decreto legislativo n. 286 del 1998*, agli articoli n. 38 (Istruzione degli alunni stranieri. Educazione interculturale) e n. 42 (Misure di integrazione sociale), si parla, infatti, rispettivamente, e in modo sinonimico, di “mediatori qualificati” e di “mediatori interculturali”. Di questi ultimi, senza offrire indicazioni utili a definirne il profilo professionale, si sottolinea la funzione di agevolare le relazioni e le comunicazioni tra la scuola e la famiglia come tra le singole amministrazioni e i diversi gruppi etnici. Tale funzione viene ripresa anche dal *Regolamento attuativo n. 394 del 1999* in cui, affermando che “Il collegio docenti formula proposte in ordine ai criteri e alle modalità per la comunicazione tra la scuola e le famiglie degli alunni stranieri”, si precisa che, “ove necessario”, l’istituzione scolastica, anche attraverso intese con l’ente locale, “si avvale dell’opera di mediatori culturali qualificati”.

Dopo un silenzio di qualche anno, il Ministero della Pubblica Istruzione ritorna a pronunciarsi in modo più puntuale in materia di educazione interculturale e di mediazione con la *Circolare n. 24 del 2006*, “Linee guida per accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri”. Nello specifico, all’interno della Seconda parte del Documento, dal titolo “Indicazioni operative”, al secondo capitolo, “Come accogliere gli alunni stranieri nella scuola”, si parla, con riferimento all’Area comunicazione–relazione, di “mediatori culturali o interpreti”, ai quali la scuola può ricorrere, “ove possibile”, al fine di “superare le difficoltà linguistiche e anche per facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola”. Poco più oltre, al capitolo sesto, “Mediatori linguistici e culturali”, nel delineare i compiti di tale figura professionale,

“intesa quale supporto al ruolo educativo della scuola”, se ne individuano i “quattro ambiti di intervento”, affermando che il mediatore può collaborare in:

- compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie;
- compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti: fornisce loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno;
- compiti di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione degli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità;
- compiti relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei paesi, delle culture e delle lingue d’origine.

A conclusione del medesimo capitolo, si puntualizza tuttavia che “la *funzione di mediazione*, nel suo insieme, è *compito generale e prioritario della scuola* stessa, quale istituzione preposta alla formazione culturale della totalità degli allievi nel contesto di territorio” (il corsivo è mio).

Tali indicazioni, fino ad ora espresse dalla documentazione normativa nazionale in materia di educazione interculturale, di mediazione e del ruolo della scuola nelle società multiculturali, vengono riprese e armonizzate in un documento di sintesi redatto dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale (facente capo al Ministero della Pubblica Istruzione) dal titolo *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, dell’ottobre 2007. Si tratta di un documento molto significativo che, elaborato tenendo conto dei punti di forza come di quelli di debolezza, emersi dall’analisi delle modalità di gestione, sul piano educativo e didattico, la presenza in classe di alunni stranieri da parte delle diverse realtà scolastiche, si propone di delineare la “forma” che la scuola italiana è chiamata ad assumere nei confronti della differenza personale, culturale e sociale. Erigendo proprio la categoria della “diversità” a “paradigma dell’identità stessa della scuola” per “insegnare in una prospettiva interculturale”, il testo puntualizza che “la presenza dei minori stranieri funziona in realtà da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri”. All’interno di

questa cornice educativa, s'inquadrano quindi le indicazioni relative alle “*linee d'azione* che caratterizzano il modello di integrazione interculturale della scuola italiana”, che a loro volta si articolano in “*tre macro-aree*”: le azioni per l'integrazione, le azioni per l'interazione interculturale, gli attori e le risorse.

All'interno della prima di tali categorie d'azione, quella dedicata all'integrazione, i “mediatori linguistico-culturali” vengono citati nel testo come “risorsa importante” per la scuola al fine di facilitare le azioni di “relazione con le famiglie straniere e [di] orientamento”, con particolare attenzione alla “scelta consapevole della scuola nella quale inserire i figli”; il “coinvolgimento della famiglia nel momento dell'accoglienza degli alunni”; la “partecipazione attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate alle iniziative e alle attività della scuola”.

In riferimento alle “relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico” come linea d'azione tra quelle volte a promuovere l'interazione interculturale, nel Documento vengono enucleati i principi guida che dovrebbero orientare l'agire educativo e didattico dentro e fuori la scuola. Nell'affermare che “l'intercultura in classe assume il significato di un paradigma per l'intero sistema-scuola”, si precisa che operare in direzione dell'integrazione “non significa concentrare l'attenzione del recupero degli immigrati come ‘alunni-problema’”, quanto piuttosto inserire i relativi interventi all'interno di “un più ampio programma di educazione interculturale, coinvolgente tutta la classe”. Adottando inoltre una “concezione *personalista* della cultura”, tesa a valorizzare “le persone nella loro singolarità e nel modo irripetibile con cui vivono gli aspetti identitari, l'appartenenza, il percorso migratorio”, si sottolinea come “la classe, il gruppo, o il ‘sito educativo’, [...] non sono altro che *la zona di mediazione* tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo” (i corsivi sono miei).

Nel ribadire, inoltre, che “la scuola svolge per tutti gli alunni, ed in particolare per quelli stranieri, un *ruolo di mediazione e di socializzazione*” (il corsivo è mio), si afferma la rilevanza delle “strategie centrate sulle relazioni e sulla collocazione di un discorso in un contesto”, piuttosto che una “comunicazione centrata soltanto sui contenuti, i ‘fatti’” che, invece di facilitare la comprensione reciproca, potrebbe, al contrario, “aumentare la distanza tra gli interlocutori, o irrigidire lo scambio”. Nel riconoscere, dunque, la “classe interculturale come un luogo di scambio con l'esterno, uno *spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni*, ed in particolare di quelli

immigrati”, si sottolinea come il “compito dell’insegnante” sia quello di “favorire l’ascolto, il dialogo, la comprensione nel senso più profondo del termine”, facendo della “classe un luogo di comunicazione e di cooperazione” dove, attraverso “strategie di *apprendimento cooperativo*”, si favorisca la “partecipazione di tutti ai processi di costruzione delle conoscenze”.

In una tale direzione, si ribadisce inoltre che “l’interculturalità come cambiamento nelle relazioni [...] riguarda soprattutto l’insegnante”, il quale è chiamato a farsi attento a “rigidità e stereotipi nel proprio modo di pensare” e ad aprirsi a “nuove possibilità di comprensione”. Nel sottolineare pertanto l’importanza di rinnovare la “visione della formazione degli insegnanti”, si precisa come questa debba mirare a promuovere la “costruzione di tipo *riflessivo* della personalità dei docenti, per renderli capaci di apertura alla diversità ed interpretazione del bagaglio culturale degli alunni/studenti nei loro aspetti singolari e soggettivi”. Riflessività, apertura e capacità di interpretazione rappresentano quegli “elementi di sviluppo delle competenze degli insegnanti” che, superando “forme prevalentemente informativo-culturali o estetiche della formazione”, avvalorano una “intenzionalità di *formazione critica*, in grado di sollecitare il ripensamento del ruolo insegnante in quanto tale”. Quella che viene sostenuta è dunque una “formazione interculturale”<sup>28</sup> che, coniugando un “impianto teorico forte” con la possibilità di fare “esperienza critica” (tipica di una formazione di tipo esperienziale), promuova nell’insegnante tanto la capacità di “abituarsi a leggere l’intero contesto scolastico sotto il segno della differenza” quanto la “competenza di *gestire le grandi questioni etiche* inerenti all’intercultura, tra relativismo e rischio di assimilazione.”

Affermando che “la via italiana all’intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni” si esplicita pertanto il fondamento etico ed umano

---

<sup>28</sup>Considerando la scuola come un sistema, la prospettiva formativa che viene delineata nel Documento coinvolge tutto il personale scolastico nel suo insieme. Si afferma infatti che “nella scuola interculturale è di particolare importanza *la formazione degli operatori scolastici amministrativi, tecnici ed ausiliari*. Essi sono spesso i primi interfaccia dell’istituzione, direttamente coinvolti in una organizzazione che affronta le esigenze complesse della diversità. Anche per loro le modalità della formazione dovrebbero caratterizzarsi per un approfondimento di tipo autoriflessivo (attitudini personali nei confronti della diversità, riconsiderazione critica delle esperienze pregresse, confronti di pratiche) ed esperienziale (valorizzazione delle sensibilità sviluppate nei confronti delle diversità, vigilanza nei momenti comuni della scuola, gestione dell’accoglienza)”.

che dovrebbe guidare ed orientare il fare scuola in una prospettiva di reale integrazione interculturale.

Malgrado, dunque, la pluralità delle denominazioni utilizzate per designare i mediatori sembra tuttavia che la normativa e la documentazione nazionale sopra citate inquadrino il concetto di mediazione in una prospettiva eminentemente educativa ed etica, in cui i mediatori sono descritti in qualità di figure di supporto a coloro che sono riconosciuti essere i responsabili primi del processo educativo-formativo: gli insegnanti.<sup>29</sup>

### *1.3.2. Mediazione e istanze interculturali nella documentazione europea*

La lettura della più recente documentazione europea in materia di educazione interculturale e di istruzione e formazione consente di arricchire di ulteriori aspetti la riflessione sulla mediazione in contesti plurali e sul ruolo della scuola.

Uno dei documenti di riferimento più significativi al riguardo è il *Libro bianco sul dialogo interculturale*, elaborato dal Consiglio d'Europa nel 2008, avente come sottotitolo emblematico “Vivere insieme in pari dignità”.

Il Libro, perseguendo l'intento di indicare le strade da percorrere per giungere alla costruzione di una “identità europea”, basata su una “gestione democratica della diversità culturale in continua espansione in Europa”, individua proprio nel *dialogo interculturale* un “potente strumento di mediazione e di riconciliazione”, atto a fornire “una risposta alle preoccupazioni di frammentazione sociale, favorendo l'integrazione e la coesione sociale”. Collocato all'interno di una cornice etica basata “sulla dignità umana di ogni persona (e sull'idea di una comune umanità e di un destino comune)”, il

---

<sup>29</sup>L'eterogeneità lessicale che si riscontra nella normativa nazionale in merito al concetto di mediazione in contesti plurali, si ritrova anche a livello locale dove, a seconda dei casi, si utilizzano le denominazioni di mediatore culturale/interculturale/linguistico-culturale. Per un approfondimento della legislazione regionale in merito, si veda in particolare Fumagalli, 2004, pp. 54-62. Più chiara è invece la scelta terminologica operata dal CNEL, nel documento del 2009, *Mediazione e mediatori interculturali: indicazioni operative*, che a sua volta aggiorna quello precedentemente formulato nel 2000 dal titolo *Politiche per la mediazione culturale. Formazione ed impiego dei mediatori culturali*. Tale testo può lasciare intendere l'esistenza di una sottile distinzione tra il concetto di “mediazione interculturale” e i “mediatori interculturali”. Si afferma, infatti, che la “mediazione interculturale” è una “dimensione costante delle politiche di integrazione sociale” che “contribuisce a migliorare la qualità e l'efficienza dei servizi a vantaggio di tutti i cittadini”. Nel ribadire che essa è una “dimensione della professionalità degli operatori delle istituzioni e dei servizi pubblici e privati”, si puntualizza che “Il mediatore interculturale è figura professionale specifica per gestire al meglio questa dimensione”. (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, 2009, p.2).

dialogo interculturale è riconosciuto come quello “strumento che permette di trovare sempre un nuovo equilibrio identitario [...] aggiungendo all’identità nuove dimensioni, senza per questo allontanarsi dalle proprie radici”. Esso quindi, proprio in quanto fondato sul “rispetto dei diritti umani”, orienta verso la creazione di reali condizioni di “cittadinanza democratica” per tutti coloro che si trovano in territorio europeo. Nel sottolineare lo stretto rapporto che intercorre tra cittadinanza e dialogo interculturale, quasi ad indicare che l’una è il risvolto politico-sociale dell’altro poiché “ci invita a considerare gli altri non in modo stereotipato – in quanto “altro” – ma come concittadini e nostri simili”, il Libro riconosce, così, che la cittadinanza è “un diritto e anche una responsabilità di partecipazione, insieme agli altri, alla vita sociale ed economica e agli affari pubblici della comunità”.

Pur avendo individuato lo “strumento” atto al raggiungimento degli obiettivi umani ed etici propri di quello che è prospettato essere il fine cui tendere, una società europea inclusiva, il Documento riconosce altresì come proprio la riuscita del dialogo interculturale, di per sé sempre aleatoria in quanto connessa alle singole soggettività coinvolte, richieda la messa in opera da parte dei diversi interlocutori di comportamenti comunicativo-relazionali specifici e opportunamente assunti nel tempo. Nell’affermare che “le competenze necessarie per il dialogo interculturale non sono automatiche: è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita” si sottolinea pertanto il ruolo educativo svolto dalla scuola e dal sistema di insegnamento in generale (da quello primario sino a quello universitario) per lo sviluppo di quelle competenze utili per “imparare a vivere insieme”<sup>30</sup>. A tal riguardo, si riconosce inoltre il “ruolo essenziale svolto a tutti i livelli” dagli educatori, quali facilitatori e testimoni, attraverso l’esempio, di dialogo interculturale, così come si ribadisce l’importanza di una loro formazione adeguata<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup>È interessante notare come, già nel 1996 Delors avesse individuato proprio nell’“imparare a vivere insieme” uno dei quattro pilastri di un’educazione della persona protesa lungo tutto l’arco della sua vita. Il Libro Bianco sembra volersi richiamare a tale Documento approfondendone le implicanze in chiave interculturale (Delors, 1996).

<sup>31</sup>“I programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero prevedere strategie pedagogiche e metodi che preparino a gestire le nuove situazioni determinate dalla diversità, la discriminazione, il razzismo, la xenofobia, il sessismo e l’emarginazione, e a risolvere i conflitti in modo pacifico. Dovrebbero inoltre favorire un approccio globale della vita istituzionale sulla base della democrazia e dei diritti umani, e creare una comunità di apprendimento che saprà tener conto delle percezioni individuali nascoste, del clima scolastico e degli aspetti informali dell’educazione” (Libro Bianco, 2008, p. 33).



L'accento posto dal Libro Bianco sulla promozione delle competenze necessarie allo sviluppo del dialogo interculturale si inserisce, a sua volta, all'interno del più ampio dibattito, tutt'ora in corso a livello europeo, sulla qualità e sul rinnovamento dell'istruzione e della formazione. Si tratta di un processo di riflessione che, avviato dal Consiglio europeo nel 2000 a Lisbona<sup>32</sup>, è proseguito, nella primavera del 2002, con il lancio del Programma "Istruzione e formazione 2010. Urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona". Senza voler ripercorrere, in modo puntuale, tutte le tappe di tale processo, si ritiene utile tuttavia soffermare brevemente l'attenzione su un documento in particolare: *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* del dicembre 2006. Nello specifico, il relativo Allegato, "Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo", dopo aver ribadito che "l'istruzione nel suo duplice ruolo – sociale ed economico – è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave" necessarie per adattarsi in modo flessibile alle interconnessioni e ai cambiamenti indotti dalla globalizzazione, delinea il pacchetto delle "competenze chiave [...] di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza, l'inclusione sociale e l'occupazione".

In aderenza con una visione che riconosce la persona come "principale risorsa" sulla quale l'Europa deve saper investire, al fine di conseguire la meta di uno sviluppo sociale sostenibile, in grado di combinare obiettivi di crescita e competitività economica con obiettivi di promozione e coesione sociale (Consiglio europeo, 2000), la

---

<sup>32</sup>Nel marzo del 2000, il Consiglio europeo riunitosi a Lisbona, riconoscendo che "l'Unione europea si trova dinanzi a una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza", si prefigge come "nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio" quello di portare l'Europa ad essere "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica nel mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale". Per il raggiungimento di tale obiettivo elabora una "strategia globale" articolata nei tre punti nodali: "predisporre il passaggio verso una economia e una società basate sulla conoscenza [...] accelerando il processo di riforma strutturale a fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno"; "modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale"; "sostenere il contesto economico sano e le prospettive di crescita favorevoli applicando un'adeguata combinazione di politiche macroeconomiche". All'interno di tale strategia, si precisa che investire nelle persone, al fine di costruire uno "stato sociale attivo", comporta il definire un quadro europeo di "competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita" (Consiglio europeo, 2000).

Raccomandazione si fa attenta ad inserire tra le “otto competenze chiave”<sup>33</sup> anche quelle “sociali e civiche”. Nel precisare che queste ultime “includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alla persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario”, il Documento intende affermare come tali competenze, proprio in quanto richiedono la capacità di tradurre, sul piano relazionale-comunicativo<sup>34</sup> come anche etico-politico<sup>35</sup>, determinate conoscenze (ad esempio dei “codici di comportamento” utili a saper interagire nei diversi ambienti e società o dei “concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili”) in azioni e comportamenti corrispondenti, rappresentano quei compiti educativi che i sistemi di istruzione e formazione sono chiamati ad assolvere nella prospettiva di un’educazione che duri lungo tutto l’arco della vita.

## Conclusioni

Nell’attuale scenario mondiale caratterizzato dai processi di globalizzazione economica e socio-culturale, l’immigrazione, fenomeno di estensione planetaria, ha reso sempre

---

<sup>33</sup>Nello specifico, le otto competenze che vengono indicate come chiave per una formazione di qualità, oltre a quelle sociali e civiche, sono: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza e espressione culturale. Si precisa inoltre che tali competenze sono non soltanto “ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza” ma anche che esse “si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali in un ambito favoriscono la competenza in un altro”. (Parlamento europeo e consiglio, 2006, Allegato).

<sup>34</sup>“La base comune di questa competenza [sociale] comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. [...] La competenza si basa sull’attitudine alla collaborazione, l’assertività e l’integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a sperare i pregiudizi e a cercare compromessi” (Parlamento europeo e consiglio, 2006, Allegato).

<sup>35</sup>“Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto. Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell’uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze [...] pongono le basi per un atteggiamento positivo [...] Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, anche comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità, alla coesione sociale e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri” (Parlamento europeo e consiglio, 2006, Allegato).

più frequenti, quotidiani e strutturali la prossimità, l'incontro-scontro e l'interazione con gli altri venuti da lontano.

Nei territori di arrivo, la mediazione e i mediatori sono stati individuati, così, come il dispositivo e le figure particolarmente utili a favorire il passaggio da una fase emergenziale di gestione del fenomeno migratorio a una fase di integrazione e di cittadinanza democratica all'interno dei diversi contesti di destinazione e di vita.

Nel corso del capitolo, si è cercato di seguire l'evoluzione che, dai primi anni Novanta a oggi, il concetto e il dispositivo della mediazione hanno avuto in Italia.

L'aver soffermato l'attenzione, in particolare, sul ruolo e sulle funzioni dei mediatori ha permesso di constatare, oltre alla pluralità delle definizioni utilizzate (mediatori culturali, linguistico-culturali, interculturali), la presenza di alcuni rischi di sovrapposizione con i ruoli e le funzioni degli altri operatori dei servizi, in generale, e educativi, in particolare.

Rischi che, nel porre attualmente la mediazione di fronte ad un "bivio", sollecitano a operare in merito una riflessione critico-costruttiva e ad avanzare un'utile distinzione tra mediazione come "professione specifica" e mediazione come "competenza professionale".

Distinzione quest'ultima che risulta quanto mai opportuna e necessaria all'interno degli ambiti educativi e scolastici, in particolare.

Nel prendere in considerazione, infatti, il caso specifico della scuola, si è potuto constatare la presenza di una pluralità di modi di intendere e di utilizzare le figure dei mediatori da parte degli insegnanti. Tale eterogeneità se, da un lato, lascia trasparire una conoscenza e una percezione forse ambigue riguardo ai compiti e alle funzioni proprie dei mediatori in ambito scolastico, dall'altro, e ancor di più, evidenzia, proprio nell'insegnante, un certo grado di insicurezza e di titubanza nel come affrontare e gestire la presenza della differenza culturale-linguistica in classe.

La pluralità dei termini utilizzati per indicare la pratica della mediazione non rappresenta, dunque, solo una questione di eterogeneità e di preferenza linguistica, ma rivela, piuttosto, come proprio tale eterogeneità evidenzia le diverse connotazioni che il concetto e la pratica della mediazione assumono in contesti plurali. Se, infatti, c'è un unanime consenso nell'attribuire alla mediazione il significato di uno "stare tra" che, metaforicamente richiama l'immagine del "ponte", tuttavia proprio tale "fare-essere

ponte” assume connotazioni diverse a seconda di chi è chiamato a svolgere tale ruolo. Il non precisare, anche dal punto di vista lessicale, quale sia l’ambito di significato cui si intende fare riferimento con la parola “mediazione” (diverso è il suo significato a seconda che la si usi per indicare una professione specifica o per evidenziare una competenza professionale e, soprattutto, uno stile educativo) contribuisce a ingenerare una sorta di ambiguità nel modo di concepire e dunque di praticare la mediazione.

Lo sguardo rivolto alla documentazione normativa, nazionale e europea, malgrado abbia confermato il persistere di una eterogeneità nell’uso delle diverse dizioni utilizzate per designare i mediatori, ha permesso, tuttavia, di porre in evidenza la centralità riconosciuta all’istituzione scolastica nello svolgimento delle funzioni di mediazione tra differenti per cultura. Ciò che emerge, infatti, dalle indicazioni di principio, prese in esame, è la sottolineatura del ruolo educativo, proprio della scuola, nella formazione di quelle competenze utili a promuovere, attraverso pratiche di dialogo interculturale, un’identità comune e una cultura di cittadinanza democratica, fondate sul rispetto, sul riconoscimento e sulla partecipazione di quanti si trovano a condividere e ad abitare nel medesimo territorio, italiano e europeo.

Paradossalmente, sembra provenire proprio dall’ambito istituzionale l’invito (seppur metaforicamente inteso) a scrutare, attraverso la “lente” della riflessione pedagogica, i risvolti educativi, formativi e etici, implicati nel concetto stesso di mediazione in contesti plurali.

## Capitolo 2

### PEDAGOGIA INTERCULTURALE COME “SCIENZA DELLA MEDIAZIONE”

#### 2.1. Lo sfondo etimologico per una “semantica della mediazione”

Cercare di riflettere su un dispositivo concettuale al fine di comprenderne il significato e le implicanze per la costruzione della conoscenza e per l’agire educativo in particolare sollecita ad interrogarsi innanzitutto sulle parole che lo veicolano.

In aderenza a una prospettiva teorica che sottolinea la funzione costruttiva del linguaggio, elevato a “strumento” mediante il quale si esprime l’attività intenzionale e intersoggettiva con cui l’essere umano nomina e attribuisce un significato alla realtà così come agli artefatti concettuali che sceglie di utilizzare per “pensare” quella realtà, si ritiene che il riandare all’origine etimologica delle parole possa offrire un contributo importante alla conoscenza di quanto ci si propone di comprendere.

“Mediazione”, cui noi oggi correntemente ricorriamo, è una parola che deriva dal verbo del tardo latino “mediare”, avente il significato dello “stare in mezzo”, dell’“interporre”. A sua volta, tale verbo, così come il sostantivo ad esso legato, “mediatio-onis”, derivano dal termine “medium” del latino classico. Vale la pena soffermarsi brevemente su quest’ultimo, al fine di “scoprire” e di mettere in luce alcune implicanze semantiche che risultano particolarmente utili per comprendere l’impiego della parola-concetto “mediazione” in pedagogia e in educazione.

A seconda, infatti, del suo uso in qualità di sostantivo neutro o di aggettivo, “medium” poteva indicare rispettivamente “il centro”, “il luogo accessibile, visibile, pubblico” quindi “la via di mezzo”, “il compromesso”, oppure qualcosa o qualcuno “che sta in mezzo, che è centrale”, che, dunque, in quanto tale, si può porre ora come “neutrale”, “intermediario”, “mediatore” ora come “ambiguo”, “equivoco”, “mediocre”.

Conservando le connotazioni legate allo “stare o al porre nel mezzo”, il termine “mediazione” denota nella lingua italiana “l’azione svolta da terzi per il raggiungimento di un incontro e di un accordo [...]” e, in filosofia, “l’attività che pone un termine in relazione con un altro” (Devoto, Oli, 1987). Tale mettere in relazione tra loro due termini o due oggetti è una funzione svolta dal *termine medio* nel sillogismo, dalle *prove* nella dimostrazione e dalla *riflessione* (Abbagnano, 1971) che, hegelianamente intesa, conduce a considerare la filosofia come una “mediazione razionale

dell'esperienza" (Garulli, 1990). In senso hegeliano, infatti, la filosofia, pur partendo dall'immediato empirico, è in grado di superarlo e di raggiungere, *mediante* la riflessione, appunto, il piano meta-fisico dell'essere.

Restando in ambito filosofico, ma spostandoci dal piano della logica a quello dell'etica, ritroviamo l'idea di "mezzo", quale "punto centrale", nel concetto aristotelico di "medietà"<sup>36</sup>. Il filosofo stagirita, ritenendo l'uguale come "qualcosa di mezzo tra l'eccesso e il difetto" (Aristotele, 2007, II, 6, 1106b20), considera la *virtù etica* come *medietà*, quale "disposizione" capace di "orientare la scelta deliberata", intesa quest'ultima come quella "via di mezzo" che, evitando gli eccessi, è propria dell'"uomo saggio". La tensione costante verso ciò che si pone come punto di contatto e, quindi, di convergenza tra due estremi (di qui il concetto stesso di uguaglianza come medietà) rappresenta, infatti, la caratteristica specifica della virtù e consente a questa di qualificarsi come "quella disposizione per cui l'uomo diventa buono e per cui compie bene la sua funzione" (Aristotele, 2007, II, 6, 1106b25).

La medietà, dunque, sollecitando l'uomo a essere consapevole delle proprie passioni come delle proprie azioni, implica la *responsabilità*<sup>37</sup> - di questi - di saper deliberare e scegliere, a seconda della specificità delle diverse situazioni, l'azione e la passione corrispondente che, come "giusto mezzo", non inducono a cadere nell'errore dell'eccesso.

Si è voluto, seppur brevemente, indugiare sul piano filosofico della logica e dell'etica, al fine di porre in rilievo come la "semantica della mediazione", attingendo

---

<sup>36</sup>“La virtù, dunque, è una disposizione concernente la scelta, consistente in una medietà in rapporto a noi, determinata in base a un criterio, e precisamente al criterio in base al quale la determinerebbe l'uomo saggio” (Aristotele, 2007, II, 6, 1107a1). Questi, secondo Aristotele, è colui che è capace di orientare costantemente il proprio agire al raggiungimento del bene. È “proprio dell'uomo saggio essere capace di ben deliberare su ciò che è buono e vantaggioso per lui, non da un punto di vista parziale [...] ma su ciò che è buono e utile per una vita felice in senso globale” (Aristotele, 2007, VI, 5, 1140a25-30). La saggezza (*phronesis*), rappresentando quella parte razionale dell'anima (virtù dianoetica) avente per oggetto la scelta dei mezzi più adeguati per il raggiungimento dell'azione morale, si configura, dunque, come un “pensiero pratico” che interpella direttamente la responsabilità del singolo. “La funzione propria dell'uomo si compie pienamente in conformità con la saggezza e con la virtù etica: infatti, la virtù fa retto lo scopo, e la saggezza fa retti i mezzi per raggiungerlo” (Aristotele, 2007, VI, 12, 1144a5-10). È inoltre importante precisare che, in aderenza a una tale visione teleologica della realtà in cui il bene (“ciò cui ogni cosa tende”) coincide con il fine, la medietà, rinvia a qualcosa di ben diverso dal “compromesso”, in quanto essa si definisce sempre e solo in rapporto al bene. “Perciò, secondo la sostanza e secondo la definizione che ne esprime l'essenza, la virtù è una medietà, mentre dal punto di vista dell'ottimo e del bene è un culmine” (Aristotele, 2007, II, 6, 1107°5-10).

<sup>37</sup>“Se dipende da noi compiere le azioni belle e quelle brutte, e analogamente anche il non compierle, e se è questo, come dicevamo, l'essere buoni o cattivi, allora dipende da noi l'essere virtuosi o viziosi” (Aristotele, 2007, III, 5, 1113b).

all'idea del "centro", venga delineando primariamente una sorta di "prospettiva del tra", che, a sua volta, si qualifica ora come attività riflessiva che consente il passaggio tra piani diversi della realtà ora come "giusto mezzo" tra due estremi che, seppur posti in posizioni tra loro "opposte"<sup>38</sup>, non per questo sono di fatto tra loro in conflitto. In tale "prospettiva del tra", la mediazione, inoltre, seppur intrecciandosi con l'orizzonte del conflitto, sembra espandere la propria "visuale" anche a un orizzonte della *differenza*, dove "differente"<sup>39</sup> denota innanzitutto ciò che si "distingue da" senza necessariamente confliggere con.

Nella storia umana passata e contemporanea, è pur tuttavia oggettivamente riscontrabile il fatto che, nei diversi contesti di vita (pubblica e/o privata), ciò che si presenta come "differente" (a livello di posizioni, interessi, opinioni, visioni del mondo, abitudini, comportamenti etc.) viene spesso percepito come un qualcosa che "si scontra con", generando così, a livello latente e/o esplicito, un conflitto che, se non correttamente riconosciuto e affrontato, può degenerare in una escalation senza ritorno dagli esiti anche tragici.

In riferimento, dunque, al piano dell'esperienza, la pratica della mediazione, facendo leva sull'idea di un terzo che si "pone come ponte tra", è divenuta "sinonimo" di strategia di gestione costruttiva dei conflitti, quale "prassi ternaria, discorsiva, conciliatoria, assertiva, che sposta le interazioni potenzialmente o concretamente conflittuali dalla logica 'vincitori-vinti' [...] a quella 'io vinco, tu vinci'" (Ceccatelli, 2003, p. 16). In quanto procedimento discorsivo, in cui il ragionamento si sviluppa per passaggi intermedi, la mediazione<sup>40</sup>, infatti, "costituisce uno sforzo per muoversi [...]

---

<sup>38</sup>Nella lingua latina, il verbo "oppono" (da cui deriva l'italiano "oppongo"), composto dalla preposizione "ob-" ("verso, contro, davanti a") e dal verbo "-pono" ("porre, collocare"), ha il significato di "opporre" nel senso di "mettere qualcosa davanti a-", di "esporre", quindi di "contrapporre", nel senso di "mettere a confronto" o di "mettere dinanzi" qualcosa come ostacolo. Nella lingua italiana, il verbo "opporre" è invece fortemente connotato dall'idea del conflitto e dello "scontro". È inoltre interessante notare come lo stesso termine "conflitto" derivi dal verbo latino "con-fligo", che, se in senso transitivo significa "opporre, mettere a confronto", in senso intransitivo significa "urtare, combattere, venire a conflitto, contrastare". Di qui il sostantivo latino "conflictus", urto, conflitto, lotta. (Castiglioni, Mariotti, 1986)

<sup>39</sup>"Differenza" deriva dal verbo latino "differo" che, nel suo senso intransitivo, assume il significato di: differire, distinguersi da. Di qui l'uso del termine "differentia" in Cicerone come "carattere distintivo" (Castiglioni, Mariotti, 1986).

<sup>40</sup>Castelli, sottolineando la dimensione relazionale e i processi comunicativi implicati in un conflitto, il protagonismo attivo dei partner e la loro responsabilità per una gestione creativa dello stesso, definisce la *mediazione* come "un processo attraverso il quale due o più parti si rivolgono liberamente a un terzo neutrale, il mediatore, per ridurre gli effetti indesiderati di un grave conflitto. Il mediatore, privo di ogni potere che non sia quello derivato dall'autorevolezza che le parti gli attribuiscono, mira a ristabilire il dialogo per raggiungere un obiettivo concreto: la realizzazione di un progetto di riorganizzazione delle

‘mediatamente’ e ‘meditatamente’, nel tentativo di trasformare gli automatismi di risposta aggressivi in momenti di crescita costruttiva attraverso una presa di distanza che, paradossalmente, consente in definitiva di vedere le cose più da vicino” (Castelli, 2001, p. 272).

Come sopra si è avuto modo di rilevare, attingendo ai suoi significati etimologici, la mediazione connota o il “luogo” che, in quanto centrale, rende possibile l’interazione oppure qualcosa o qualcuno che, ponendosi al “centro”, facilita la relazione e lo scorrere del processo comunicativo. In tal senso, la relazione o, meglio, il “porre in relazione” sembra rappresentare il fine stesso dello “stare in mezzo”, del mediare.

La riflessione a questo punto si apre a un nuovo interrogativo: all’interno degli attuali contesti sociali multiculturali, dove la pluralità di lingue e di culture determina di fatto istanze di mediazione, in che modo tale concetto interpella e sollecita, in una direzione interculturale, il sapere pedagogico e l’agire educativo?

## **2.2. Mediazione come categoria pedagogica e educativa**

All’interno del discorso pedagogico “mediazione” si presenta come un concetto poliedrico, capace di evocare significati differenti a seconda degli approcci.

Scopo del presente paragrafo non è quello di condurre un’analisi epistemologica né tanto meno stabilire un confronto tra orientamenti pedagogici diversi, quanto piuttosto quello di rintracciare dove emerga, all’interno del pensiero pedagogico e dell’agire educativo, l’idea e l’esigenza di quello “spazio di mezzo”, di quel “punto centrale” e di “convergenza”, etimologicamente sottese al termine mediazione, facendo ricorso al

---

relazioni che risulti il più possibile soddisfacente per tutti. L’obiettivo finale della mediazione si realizza una volta che le parti si siano creativamente riappropriate, nell’interesse proprio e di tutti i soggetti coinvolti, della propria e attiva responsabile capacità decisionale” (Castelli, 2001, p. 262). Si tratta di una definizione che permette di distinguere il concetto e la pratica della mediazione sia dal negoziato sia dall’arbitrato. In merito alla negoziazione come modalità di gestione costruttiva di una relazione divergente tra due o più parti, si veda in particolare Rumiat e Petroni, i quali definiscono la negoziazione “l’unico meccanismo di coordinamento in grado di risolvere i conflitti creando valore” (Rumiati e Petroni, 2001, p. 55). In riferimento al carattere neutrale del mediatore, Scaparro e altri dissentono nel sottolineare l’imparzialità e la neutralità del mediatore come “terzo”, in quanto proprio lo “stare in mezzo” tra le parti impone al mediatore di partecipare alle posizioni di entrambe le parti, pur rimanendone al centro. Riprendendo il concetto di “medietas”, Resta, sostiene infatti che “la virtù del mediatore è quella dello stare in mezzo, del condividere, e persino dello sporcarsi le mani” e che “il mediatore è allora mezzo per la pacificazione, rimedio per il conflitto grazie allo stare *tra* i contendenti, né più in alto né più in basso, ma nel loro *mezzo*; nello stesso tempo il mediatore è colui che esercita sapere e discernimento e per questo giudica” (Resta, 2001, pp. 50).



contribuito di quei pedagogisti italiani che, nel corso degli ultimi quaranta anni, hanno esplicitamente utilizzato tale termine nell'articolazione del proprio pensiero.

### *2.2.1. Mediazione e scienza pedagogica*

Nell'ambito del dibattito epistemologico che, specie tra gli anni Settanta e Ottanta, vede i pedagogisti italiani interrogarsi e confrontarsi in merito alla questione dell'identità della pedagogia e del suo rapporto con le altre scienze dell'educazione, il concetto di mediazione trova particolare sviluppo, sebbene con tonalità diverse di significato, all'interno del pensiero di alcuni studiosi.

A tal riguardo, Cives afferma che “la pedagogia è *mediazione* per eccellenza” poiché, diversamente dalla maggior parte delle altre discipline, ad essa è richiesta “una così diretta saldatura tra prospettiva filosofica, ricerca delle scienze, ‘arte’ come abilità pratica applicata (l’insostituibile perizia dell’insegnante)” (Cives, 1973, p. XII).

In tal senso, la pedagogica è riconosciuta, dal Pedagogista, come disciplina di snodo e di convergenza tra le altre discipline ed è proprio tale sua peculiarità che la qualifica come scienza. “Il motivo della mediazione, del raccordo è caratteristico del suo stesso costituirsi come scienza, o gruppo di scienze” (Cives, 1973, p. XII). In quanto scienza di “raccordo”, la pedagogia viene definendosi, quindi, non solo per la sua intrinseca “epistemologica interdisciplinarietà” ma anche - e ancor di più - per il suo essere e farsi “mediatrice tra le scienze” (Cives, 1973, p. 306), costantemente attenta a mantenere “il gusto della continuità e della problematicità dell’esperienza” (Cives, 1973, p. XIII). “Nessuna attività e disciplina forse come l’educazione e la pedagogia è sforzo di unificare, cioè di organizzare (non cancellandole ma anzi ponteziandole) le diversità delle esigenze e tendenze personali negli individui, e degli individui nella società, e delle diverse concezioni della realtà nel processo formativo in cui la società si continua e si rinnova” (Cives, 1973, p. 261-262).

Ricondurre, allora, a unità ciò che appare come opposto, senza incorrere nel rischio di confondere la mediazione con il compromesso, quale mero aggiustamento di elementi tra loro contrapposti, impegna la pedagogia in un “compito di armonizzazione continua” che trova nell’atteggiamento “umanistico”, che è proprio della “saggezza”, dell’“equilibrio” e della “ragionevolezza”, il “sinonimo” stesso della propria azione mediatrice (Cives, 1973), ad un tempo, critica, trasformativa e costantemente aperta al

futuro. “L’opera di mediazione non è affatto allora quella di ammorbidimento tattico dei contrasti, di furbesca tacitazione dell’impegno, di soporifera rassicurazione: ma rappresenta viceversa uno sforzo di continua vigilanza critica e una incessante sollecitazione animatrice, a guardare l’esperienza fuori da riduzioni formalistiche e semplificatrici, a problematizzare le situazioni che in esse sono implicate, a superare visioni settarie e unilaterali per una prospettiva il più possibile larga, a vincere pregiudizi per un esame e una valutazione quanto più possibile ‘riflessiva’ ed aperta alla realtà” (Cives, 1973, XVI).

Guardando alle questioni educative da una prospettiva fenomenologica, Bertolini giunge a definire la pedagogica una “scienza mediante”, intesa come una “dialettizzazione dei tre momenti o dei tre filoni interpretativi” emersi nel corso della storia del pensiero pedagogico: quello “teoretico-filosofico, quello scientifico-naturalistico e quello linguistico o formale”<sup>41</sup> (Bertolini, 1983, pp. 41-42). Si tratta di una operazione di dialettizzazione – e dunque di mediazione – che la pedagogica è chiamata a svolgere al fine di eliminare la “negatività” che ognuno di tali filoni potrebbe assumere qualora venisse inteso in senso onnicomprensivo e unilaterale senza riporre l’attenzione dovuta alla specificità pedagogica dei contesti educativi (Bertolini, 1983, p. 42).

---

<sup>41</sup>Secondo Bertolini, il costruire una pedagogica come scienza mediante “significa in primo luogo intendere il riferimento a quei momenti del discorso pedagogico non in direzione contenutistica [...] ma in una direzione [...] metodologica. Per essa, il momento teoretico-filosofico [...] dovrebbe acquistare il significato di una ricerca razionale e critica sul senso della realtà umana costituente l’esperienza educativa. Il momento scientifico-naturalistico [...] dovrebbe acquistare il significato di una ricerca puntale ed il più possibile rigorosa anche dal punto di vista strettamente tecnico di quella stessa realtà umana o di quegli stessi problemi esistenziali. Ed infine, il momento linguistico-formale [...] dovrebbe acquistare la capacità di organizzare correttamente l’universo linguistico della realtà educativa, dalla quale non possono essere certo respinti gli enunciati emotivi e quelli valutativi. In secondo luogo, significa sottolineare che ciascuna di queste modalità di analisi e di sistematizzazione dell’esperienza educativa non può essere condotta od essere intesa autonomamente senza rischiare l’inconsistenza, la velleità o quanto meno la perdita della loro connotazione pedagogica” (Bertolini, 1983, p. 42-43). Sviluppando e approfondendo ulteriormente, in prospettiva fenomenologica, il processo di dialettizzazione tra tali momenti del discorso pedagogico, Bertolini giunge, in seguito, a definire la pedagogica come “scienza rigorosamente fondata” ad un tempo “eidetica”, “pratica” ed “empirica”, volta a cogliere le unità di senso costitutive dell’esperienza educativa, le sue “direzioni intenzionali originarie” (Bertolini, 1988). Queste ultime, in quanto “direzioni intenzionali” e non principi rigidi, consentono alla pedagogica di qualificarsi come una “scienza debole” propugnatrice però di una “educazione forte” (Bertolini, 2001a, p. 101), dove la “debolezza” della scienza pedagogica, attraverso il suo porsi riflessivamente, dinamicamente e criticamente in dialogo con la contingenza e la storicità dell’esperienza educativa, permette, paradossalmente, di offrire una proposta educativa forte, “capace di stimolare sul piano educativo quell’entusiasmo esistenziale attraverso il quale l’individuo si fa protagonista di un proprio processo vivente o, se si preferisce, di una realtà storica sempre aperta al futuro” (Bertolini, 1988, p. 228-229).

Interrogandosi, dal punto di vista personalistico, sulle dimensioni costitutive del discorso pedagogico, Mencarelli, nel sostenere che “le linee di una *teleologia pedagogica* non possono che essere tratte da una *antropologia pedagogica di frontiera*”, ribadisce come il problema da affrontare sia quello di “costruire una antropologia pedagogica, capace di sostenersi ad una pluralità di assi (storiche, psicologiche, sociologiche, filosofiche, ecc.), per poter dare, in virtù d’una mediazione critica, spiegazione della educabilità umana nella concretezza del momento storico-sociale, dei processi bio-psicologici, dei ritmi di sviluppo, delle tensioni ideali e assiologiche che la caratterizzano” (Mencarelli, 1977, p. 70).

A tal fine, il Pedagogista, individuando nella “creatività [...] il concetto più proprio per configurare il potenziale educativo nell’ambito di una pedagogia antropologica di frontiera” (Mencarelli, 1977, p. 71), precisa che tale concetto “si semantizza in virtù d’una mediazione critica, d’una mediazione pedagogica” che riconosce nell’educabilità dell’essere umano il proprio oggetto e il proprio fine, dal momento che “è la persona nella sua unità che si espone all’esperienza educativa e autoeducativa” (Mencarelli, 1977, p. 71). È, dunque, l’orizzonte dell’*educabilità* del soggetto-persona, fine e compito pedagogico per eccellenza, a richiedere alla pedagogia di farsi scienza capace di intrattenere un costante rapporto dialogico non solo tra l’essere presente del soggetto e la sua tensione verso un “dover-essere”, inteso come “essere di più” (Freire, 2002) in umanità, ma anche - e di conseguenza - tra riflessione teorica e azione educativa.

Considerando il pluralismo e la complessità, anzi “l’ipercomplessità”, quali tratti caratterizzanti, a livello fenomenologico-epistemico, il discorso pedagogico, Cambi individua nella mediazione una delle “dimensioni strutturali del sapere pedagogico”<sup>42</sup> (Cambi, 1991, p. 127). Essa, nello specifico, rappresenta quella dimensione (a un tempo teorica e pratica) che si colloca e opera tra le *antinomie* pedagogiche e educative<sup>43</sup>. In quanto “elementi strutturali del ‘fare pedagogia’” (Cambi, 1991, p. 127), le antinomie costituiscono, dunque, il “luogo” in cui il “fare pedagogia” (sia a livello di riflessione

---

<sup>42</sup>Oltre ad essere un “sapere di mediazioni”, “la pedagogica [...] si caratterizza come sapere antinomico, trapassato costitutivamente da antinomie non rimuovibili; come sapere curvato storicamente, intrigato intimamente coi processi storici, politici, ideologici, economici ecc; come un sapere poetico, orientato intenzionalmente (anche se non immediatamente) alla prassi, alla trasformazione del reale (antropologico, sociale, culturale, politico, ecc.)” (Cambi, 1991, p. 126).

<sup>43</sup>“Il sapere pedagogico si costruisce al crocevia di più piani del reale, copre una zona fenomenologica che sta tra essere e dover essere, legata alle intenzioni e alla loro realizzazione, quindi lacerata da profonde antinomie, generate proprio da questo collocarsi su due fronti” (Cambi, 1991, p. 127).

sia di pratica educativa), può esercitare la propria mediazione. “Qui sta proprio la scommessa della pedagogia, il suo punto d’onore e il suo rischio. Qui si annida il suo fallimento (sempre probabile) ma anche il suo ruolo-chiave, culturale e sociale. Quello di essere *scienza* (anche se pratica) *delle mediazioni* (cioè delle trasformazioni intenzionali che si compiono attraverso interazioni tra soggetti, tra soggetti e istituzioni, tra soggetti e tradizioni), delle quali è intessuto (anzi, nelle quali è costituito) tutto il reale storico” (Cambi, 1991, p. 128, il corsivo è mio). Si tratta di una “scienza delle mediazioni” che trova, appunto, nelle antinomie che la caratterizzano non un vincolo o un limite, bensì il proprio “propulsore euristico” (Frabboni, 2009, p. 31)<sup>44</sup>.

In tale direzione la mediazione si configura, allora, quale tensione pedagogica costante a ricomporre in unità, secondo una “logica dell’et-et” (Orlando, 1997, 1999), ciò che appare contrapposto, riconoscendo “il valore positivo delle opposizioni” (Orlando, 1997), di quelle “polarità compresenti” (Orlando, 1999) che, senza escludersi mai a vicenda, caratterizzano la realtà umana e, in particolare, l’esperienza educativa.

### 2.2.2. *Mediazione e educazione*

Nel considerare la mediazione come presupposto della pedagogia sia a livello di riflessione teorica che di pratica educativa e nel definire l’educazione come un “aiutare gli uomini a ‘unificarsi’ [...] cioè a maturare e a farsi uomini”, Cives ritrova lo specifico della mediazione educativa nell’operazione tesa a equilibrare dinamicamente, ad armonizzare e coordinare i vari livelli nei quali viene esprimendosi “la varietà irriducibile” delle caratteristiche personali di ciascuno all’interno di una società che è, a un tempo, “unità ma insieme molteplicità in funzione dei molti individui, autentici in

---

<sup>44</sup> Frabboni, riconoscendo nella ragione il “dispositivo euristico” di una “pedagogia critica che si muove dialetticamente tra istanze di libertà, di evoluzione e di costruzione di mondi possibili: purché a partire da un forte impegno etico-sociale radicato nella problematicità della vita quotidiana”, considera le antinomie pedagogiche “dispositivi bipolari che hanno un potenziale dinamico trasformativo - euristico, per l’appunto - tale da innescare salutarì cortocircuiti dinamici e trasformativi all’interno dei processi formativi: così da innovare e cambiare i percorsi di alfabetizzazione e di socializzazione delle bambine e dei bambini, delle donne e degli uomini” (Frabboni, 2009, pp. 30-31). Pur ritrovando nella ragione – o, forse meglio, nella ragionevolezza – il dispositivo euristico e, quindi, una delle vie lungo le quali procede il pensiero pedagogico, ci sembra tuttavia che proprio un concetto di mediazione come “ricerca delle continuità nelle situazioni dissimili” (Cives, 1973, p. XI) possa offrirsi, a un tempo, come tratto distintivo e come metodo euristico della scienza pedagogica. Da un punto di vista pedagogico si ritiene, infatti, che il compito e la sfida educativa risiedano non soltanto in una ricomposizione dei contrari quanto piuttosto nel generare nuove e consapevoli unità di senso proprio a partire da ciò che appare come reciprocamente contraddittorio. In tale direzione, l’elemento di scoperta risiederebbe nella stessa azione di “armonizzazione” propria della “mediazione pedagogica”.

quanto diversi tra loro, eppure diversi proprio in forza di quel terreno comune della società senza il quale non potrebbe esservi la loro ‘personalizzazione’” (Cives, 1973, p. XII).

Guardando all’esperienza educativa da una prospettiva fenomenologica, che riconosce la relazionalità e l’intenzionalità come le dimensioni ontologiche originarie dell’esperienza educativa, Bertolini giunge a definire la mediazione come “una delle principali funzioni dell’educatore che si esplica sui vari fronti delle relazioni interpersonali di cui egli è protagonista” (Bertolini, 1996).

I “fronti” sui quali si articola la funzione di mediazione sono quelli sia della relazione con l’educando (agendo nei suoi confronti tanto sul versante sociale, mediando nelle relazioni con la famiglia, con il gruppo dei pari, etc., quanto su quello cognitivo, mediando nel rapporto con il compito di apprendimento), sia delle dinamiche di gruppo (mediando, nelle relazioni tra pari, sia sul piano intersoggettivo sia su quello cognitivo), sia delle relazioni con le altre figure adulte coinvolte nel processo educativo.

In tale direzione, è possibile riconoscere, dunque, come la funzione di mediazione possa trovare, seppur implicitamente, una sua specifica collocazione proprio all’interno della natura complessa e sistemica dell’esperienza educativa, intesa quest’ultima come “sistema di sistemi”<sup>45</sup> (Bertolini, 1988) tra loro interrelati e sinergici tra i quali viene a porsi, appunto, l’agire intenzionale e responsabile dell’educatore. A tal proposito, Tarozzi, pur nella consapevolezza di “forzare” il pensiero del suo maestro, avanza

---

<sup>45</sup>La “sistemicità”, intesa da Bertolini, come una delle direzioni intenzionali originarie dell’esperienza educativa, configura quest’ultima come sistema, un “tutto organico [cioè] formato da diversi elementi o fattori (variabili) tra loro in una correlazione tanto stretta da comportare variazioni del tutto a partire da variazioni dei singoli elementi.” Tali variabili, che a loro volta rappresentano “di per sé un sistema organico notevolmente complesso” sono quattro: quella personale o soggettiva, quella sociale o oggettiva, quella culturale e quella strumentale. Esse rappresentano rispettivamente: “l’individuo inteso come soggetto singolo oppure come singolo gruppo” (l’educando, dunque, o il gruppo di educandi); la “comunità educante” nella quale sono incluse istituzioni e persone aventi funzione educativa; il “sapere” costruito dalla comunità sociale e che si è andato sedimentando in “patrimonio comune” (tale sapere in termini antropologici costituisce la cultura di un gruppo); gli strumenti attraverso i quali si rende possibile la comunicazione interpersonale e la trasmissione culturale (Bertolini, 1988, p. 170-171). Secondo Bertolini, inoltre, è proprio facendo riferimento alla funzione metodologico-prassica propria della categoria della sistemicità che “la prospettiva della programmazione educativa e didattica riceve una adeguata legittimazione pedagogica. Essa, infatti, [...] rappresenta la soluzione prassica meglio corrispondente al concetto di sistema, in quanto rinvia alla capacità di compiere dette scelte operative sulla base sia di un preciso riferimento alle direzioni intenzionali dell’esperienza educativa, sia di un consapevole riconoscimento di tutti i fattori che intervengono o che devono intervenire nell’ambito dell’esperienza in questione” (Bertolini, 1988, p. 247). Diversamente detto, la programmazione educativa e didattica realizza “l’indispensabile incontro tra la ‘teoria’ e la ‘prassi’” (Bertolini, 1988, p. 248). Per tale ragione, essa implicitamente rappresenta uno dei luoghi privilegiati nei quali si realizza la funzione di mediazione dell’educatore.

l'ipotesi di considerare la mediazione come “una delle direzioni intenzionali dell'esperienza educativa”, benché riconosca che esplicitare in tali termini la mediazione possa essere superfluo, essendo il suo significato e la sua funzione (cognitiva e prassica) impliciti sia nel discorso fenomenologico in generale che nella definizione di ciascuna delle altre direzioni intenzionali dell'esperienza educativa (Tarozzi, 1998, p. 117, nota 4).

In quanto caratterizzante e qualificante, dunque, il modo di pensare l'educazione e di agire il ruolo educativo, “in pedagogia, la mediazione è sia un abito sia un atto intenzionali che consentono di esplicitare e rendere evidenti i legami che sussistono tra soggetti apparentemente lontani, attraverso incessanti negoziazioni di significati. Per questo mediazione è una parola autenticamente pedagogica” (Tarozzi, 2004, p. 306). Essa, infatti, in quanto dimensione costitutiva dell'agire educativo, “rappresenta l'intenzionalità educativa di trasformare una relazione spontanea in una relazione educativa. In effetti le relazioni *mediate* appaiono autenticamente educative a differenza di quelle *im-mediate*” (Tarozzi, 2004, p. 307).

Riconoscendo nell'“intenzionalità normativa” il tratto qualificante l'agire educativo e formativo, Demetrio sostiene, pertanto, che “la mediazione istituisce la peculiarità di tutte le professioni pedagogiche e di tutte le azioni che siano riconducibili a significati di ordine educativo come ricerca di una conciliazione tra le diverse istanze contrapposte, attraverso esperienze capaci di far evolvere il conflitto” (Demetrio, 1997b, p. 19). In tal senso, “l'onere” dell'educatore è quello di saper “esplicitare le intenzionalità e le modalità” attraverso le quali egli viene realizzando la mediazione di quei “conflitti pedagogici” che caratterizzano i vissuti che l'educando incontra all'interno delle diverse “aree di significato” in cui si articola la sua vita (Demetrio, 1997b, pp. 18-19).

In quanto strettamente connessa all'intenzionalità dell'agire educativo, la mediazione è, inoltre, un processo che, nel rivolgersi all'educando, riguarda direttamente la competenza riflessiva<sup>46</sup> dell'educatore. Una buona conoscenza di sé, delle proprie

---

<sup>46</sup>La promozione della riflessione, come forma di pensiero che si sviluppa a partire da e attraverso l'esperienza, rappresenta uno dei temi nodali della teoria pedagogica di Dewey, secondo il quale “Il pensiero o la riflessione [...] è il discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza. Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero” (Dewey, 1965, p. 186). Tali considerazioni vengono riprese ed approfondite, in seguito, da Schön, la cui *teoria dell'agire riflessivo* (Schön, 1993) rappresenta un punto di riferimento fondamentale

risorse e dei propri limiti, così come delle ragioni del proprio agire, rende infatti quest'ultimo in grado di operare mediatamente collocando se stesso all'interno di quel "circolo ermeneutico" che contraddistingue il lavoro pedagogico. Chi intende interpretare si interpreta, lasciandosi interpretare e considerando l'interpretazione del conflitto suscitato dall'intenzionalità non un fastidioso problema ma una risorsa" (Demetrio, 1997b, p. 20)

In riferimento ai contesti educativi e, nello specifico, a quello scolastico, teatro quest'ultimo di scambio, di confronto e di progettualità educativa "ma anche di conflitti che si presentano sotto varie forme, che investono vari campi e che interessano di volta in volta soggetti e gruppi differenti" (Nigris, 2002, p. IX), Nigris definisce la mediazione come "una realtà polisemica". Concordando con Schnitman, secondo la quale "parlare di mediazione educativa vuol dire parlare di una miriade di disegni più che di un procedimento/processo unidimensionale" (Schnitman, Vecchi, 2001, p.191), la Pedagogista ritiene che la mediazione a scuola individui "l'ambito in cui i diversi processi di mediazione possono avvenire: non le diverse applicazioni alla scuola di una stessa tecnica, e nemmeno [...] obbligatoriamente l'impiego di mediatori esterni" (Nigris, 2002, p. 20).

Tra i diversi processi di mediazione che caratterizzano (o dovrebbero caratterizzare) il contesto scolastico, Nigris definisce pertanto "mediazione pedagogica" e "mediazione didattica"<sup>47</sup> quei processi che si situano all'interno dei conflitti che si generano nelle relazioni tra docenti e alunni. Più precisamente, si tratta di dinamiche conflittuali che, secondo la Pedagogista, riflettono una non adeguata gestione da parte dell'adulto di quelle dicotomie che attraversano il sapere pedagogico e la pratica educativa. "In sintesi, i conflitti che sorgono fra docenti e allievi, fra educatrici e bambini non dipendono soltanto da situazioni e scelte contingenti, da idiosincrasie temperamentali o disarmonie interpersonali, quanto piuttosto dall'incapacità dei soggetti coinvolti a

---

nella letteratura sulla formazione alla pratica riflessiva. Per un approfondimento al riguardo, con specifico riferimento alla formazione dell'operatore educativo, significativo è il contributo teorico offerto da Mortari (si vedano tra gli altri: Mortari, 2003; 2009).

<sup>47</sup>Nel riconoscere come molti dei conflitti che si svolgono a scuola siano riconducibili alla dicotomia tra educazione e istruzione, Nigris ritiene che vi sia un rapporto di stretta interdipendenza tra "mediazione pedagogica" e "mediazione didattica", quindi tra le "strategie relazionali e comunicative" attraverso le quali l'insegnante veicola i contenuti e i metodi utilizzati per affrontare tali contenuti, al punto che "la relazione educativa [...] si costruisce attraverso la mediazione dell'attività scolastica" e la stessa didattica "si snoda e si articola intorno ai sistemi comunicativi che l'insegnante imposta e propone ai suoi allievi" (Nigris, 2002, pp. 136-137).

togliere ambiguità e a esplicitare le reali motivazioni, le effettive cause, origini e tipologie dei conflitti, riconoscendo in essi le antinomie irrisolte dell'educazione" (Nigris, 2002, p. 186). Esplicitare le "effettive cause dei conflitti" rappresenta, tuttavia, data la natura asimmetrica propria della relazione educativa, una capacità che rinvia alla responsabilità e al compito dell'educatore di saper ricercare e agire costantemente "una mediazione possibile" (Nigris, 2002, p. 187) tra istruzione e educazione, tra piano cognitivo, piano affettivo-relazionale e piano socio-relazionale, così come tra contenuti e metodi, tra stili di insegnamento e processi, contesti, strumenti di apprendimento<sup>48</sup>.

Si tratta, quindi, di una mediazione che trova le proprie possibilità di attuazione solo attraverso l'intenzionalità pedagogica dell'insegnante di mettere in atto quelle strategie educativo-didattiche che egli reputa più adeguate a rispondere alla pluralità dei bisogni educativi e di apprendimento che, soggettivamente e intersoggettivamente, si presentano all'interno della classe. Contesto umano quest'ultimo che, data la molteplicità sociale e culturale che lo caratterizza, sollecita a sua volta l'educatore a orientare la propria azione in una prospettiva interculturale.

### 2.2.3. *Mediazione interculturale*

I contesti educativi e scolastici, già dai primi anni Novanta, sono andati sempre più caratterizzandosi come delle realtà multiculturali in cui, il più delle volte, la presenza di bambini e ragazzi differenti per cultura rappresenta un "problema" da gestire e risolvere.

A fronte della necessità di rivendicare, da parte dell'educatore-insegnante, la responsabilità pedagogica di rispondere al bisogno di accoglienza e di integrazione

---

<sup>48</sup>Con particolare riferimento ai processi educativi e di apprendimento, Canevaro definisce "mediatori efficaci" quegli strumenti capaci di promuovere nell'educando il passaggio dall'"istituto", il già dato, all'"istituente", inteso quale "dinamica che potrebbe svilupparsi, che genera novità, promuove progetti, possibilità" (Canevaro, 2008, p. 19). "Per rappresentare la figura dei mediatori possiamo utilizzare la metafora di chi vuole attraversare un corso d'acqua che separa due sponde e non vuole bagnarsi: mette dunque i piedi sulle pietre che affiorano. Forse butta una pietra per costruirsi un punto di appoggio dove manca. Questi appoggi sono i mediatori, coloro che forniscono sostegno e che si collegano uno all'altro. Un mediatore è come un semplice sasso su cui appoggiare il piede per andare all'altra riva" (Canevaro, 2008, p. 8). In tal senso, l'educatore rappresenta "una guida metodologica capace di individuare gli strumenti, di porgerli con cautela, di alimentare un'organizzazione del contatto con le conoscenze lontane e di riorganizzare tali conoscenze, una volta che siano acquisite, all'interno di un processo di integrazione" (Canevaro, 2008, p. 20). L'educatore, dunque, si fa mediatore, esplica la sua funzione mediatrice, sia nel "generare passaggi da una sponda all'altra" sia nel saper individuare quei mediatori, intesi nei termini di strumenti e/o risorse del soggetto e/o comunità, che risulta utile attivare e/o impiegare per favorire quel passaggio. In tale prospettiva, anche il "progetto educativo", così come il "lavoro di rete" rappresentano dei potenti ed efficaci mediatori (Canevaro, 2008)



attraverso l'elaborazione di progetti interculturali piuttosto che attraverso forme di intervento all'insegna dell'improvvisazione, dell'emergenza e/o della folklorizzazione dell'altro in quanto diverso, Demetrio, fin dal 1997, propone di distinguere il *mediatore culturale* dal *mediatore interculturale*<sup>49</sup>. Mentre il primo è “colui o colei che, in quanto membri delle comunità di appartenenza dei bambini, hanno il compito di tutelare che queste non vengano del tutto disperse e di farle conoscere ai bambini italiani”, il secondo è, *in primis*, “l'insegnante che, con consapevolezza, si interroga e attrezza per favorire non tanto la transazione da una cultura all'altra quanto la sintesi – dove possibile – tra culture, allo scopo di creare momenti pedagogici capaci di andare oltre le reciproche differenze” (Demetrio, 1997c, p. 5).

Nel precisare che “l'azione educativa è già di per sé, sempre una mediazione, culturale” tra il sapere formalizzato che l'adulto è chiamato a veicolare e i saperi informali dell'educando, il Pedagogista precisa inoltre che, all'interno di contesti plurali, l'azione di mediazione interculturale si caratterizza per il compito ulteriore di “inventare un metodo, una zona intermedia neutra e franca” quale spazio cognitivo, socio-affettivo e relazionale-comunicativo che permetta ad alunni autoctoni e stranieri di comprendersi reciprocamente (Demetrio, 1997c, p. 5).

La mediazione diventa interculturale, dunque, nel momento in cui l'insegnante predispone, a livello educativo e didattico, le condizioni affinché i punti di vista, gli stili di vita, i desideri e i sentimenti di ciascuno (Demetrio, 1997c, p. 8) possano essere messi in comune e trasformarsi in oggetto di scambio, confronto, condivisione e arricchimento reciproco.

Sebbene, quindi, il mediatore interculturale condivida con il mediatore culturale il compito di “allestire territori intermedi che possano diventare sede di *prestiti reciproci* rispetto al modo di pensare e di comunicare” (Demetrio, 1997c, p. 9), a lui è chiesto, in

---

<sup>49</sup>Al riguardo, Fiorucci propone di utilizzare l'espressione “mediazione culturale”, precisando tuttavia che essa rinvia a un tema che, a sua volta, si articola in quattro livelli diversi: quello *politico-normativo*, rispetto al quale “gli spazi di mediazione sembrano piuttosto ridotti”; quello della *comunicazione culturale*, intesa come mediazione in senso ampio, svolta, anche in modo non intenzionale, ai diversi ambiti del mondo socio-culturale (mass-media, arte, politica, sindacati, associazioni, famiglia, chiesa, etc.); quello della *mediazione interculturale e didattica*, alla quale dovrebbero essere formati, in generale, tutti gli operatori dei servizi socio-sanitari-educativi e, in particolare, gli insegnanti; quello della *mediazione linguistico-culturale*, da non ridursi alla sola azione di traduzione e di interpretariato. (Fiorucci, 2006, pp. 106-121). Rispetto alla scelta terminologica avanzata da Fiorucci, Portera propone, in ogni caso, di “impiegare sempre il concetto di mediazione interculturale”, dato l'accento che il prefisso “inter” pone sui processi connessi alla relazione, allo scambio, al dialogo tra diversi per cultura. (Portera, 2009, p. 120).

particolare, non tanto di impadronirsi dei saperi altrui “‘fingendo’ di essere colto in una cultura che non è la sua” (Demetrio, 1997c, p. 9) quanto piuttosto di promuovere lo sviluppo cognitivo, sociale, relazionale-comunicativo di tutti gli alunni attraverso un “lavoro didattico su quei punti di vista, quegli stili, quei desideri, quelle emozioni e quegli stati d’animo che rappresentano i contenuti della zona franca ipotizzata” (Demetrio, 1997c, p. 9). In tal senso, scopo di una mediazione interculturale è quello di creare “spazi intermedi” in cui, agendo sui processi cognitivi e socio-affettivi implicati nelle relazioni che i soggetti instaurano tanto tra di loro quanto rispetto al comune oggetto di conoscenza, sia data ad ognuno la possibilità di conoscere e di conoscersi, esplorando le reciproche differenze e, nel contempo, riconoscendo le altrettanto reciproche convergenze, a partire dalle quali partecipare alla realizzazione di obiettivi comuni e condivisi<sup>50</sup>.

Proprio per il fatto che l’azione educativa e interculturale è chiamata a trasformare in occasione di crescita ciò che il soggetto incontra nel suo essere in relazione con gli altri e con il mondo, la mediazione richiede, inoltre, a quanti ricoprono una professione educativa, “l’esercizio di una riflessione continua” (Demetrio, 1997c, p. 6) innanzitutto su se stessi, sulle modalità e sulle finalità del proprio operare, così come sulle immagini che essi hanno dell’altro, della differenza e quindi di sé, tanto sul piano personale quanto sul piano professionale.

Il saper agire in senso interculturale implica, allora, interrogarsi su uno dei dualismi chiave attorno al quale ruota l’incontro e l’interazione con l’altro differente per cultura, quello cioè tra identità/pluralità, per trovare proprio nel concetto di mediazione, la soluzione all’impasse teorica rappresentata dall’antinomia uguaglianza/differenza<sup>51</sup>.

Si tratta di un concetto di mediazione quest’ultimo che, fondandosi sulla relazionalità come dimensione costitutiva della soggettività, dell’intersoggettività e dello stesso processo conoscitivo, si lega a sua volta a una costellazione di significati, come quelli

---

<sup>50</sup>In merito alla didattica come “luogo” di mediazione interculturale si vedano tra gli altri: Demetrio, Favaro, 1997; Tarozzi, 1997, 1998; Demetrio, Favaro, 2002; Fiorucci, 2002, 2008; Santerni, 2006.

<sup>51</sup>L’azione di mediazione costituisce, secondo Tarozzi, la “soluzione” che permette di mantenere un costante equilibrio tra “diritto di uguaglianza e “diritto alla differenza”, permettendo, nel contempo, di contenere i rischi derivanti dallo sbilanciamento verso pratiche educativo-didattiche prevalentemente orientate verso approcci di tipo compensativo o di relativismo culturale, che precludono, in particolare quest’ultimo, ogni possibilità non solo di dialogo ma anche di arricchimento reciproco con e tra le differenze. Per un approfondimento si vedano, in particolare, Tarozzi, 1998, 2004.

dello scambio, del dialogo, della negoziazione, tutti volti a creare una convergenza co-costruita tra punti di vista e visioni del mondo differenti (Tarozzi, 2004, p. 316).

Sebbene una tale nozione di mediazione non esaurisca in sé tutta la gamma delle azioni necessarie a garantire l'integrazione tra le differenze culturali nella scuola, essa è tuttavia un "termine-ombrello sotto il quale si collocano molti e differenti atteggiamenti e indicazioni operative [e rappresenta] la nozione centrale del modello interculturale che la scuola ha scelto di darsi a livello normativo" (Tarozzi, 2004, p. 316).

Strutturandosi, dunque, nella pluralità di azioni messe in atto per promuovere, all'interno del contesto scolastico, l'accoglienza e l'integrazione tra soggetti migranti e autoctoni, la mediazione non può essere considerata una funzione affidata solo ai mediatori culturali. Essa si configura, piuttosto, come una funzione che si dispiega nel coinvolgimento di tutti gli attori scolastici, i quali partecipano, insieme, ad attuare il progetto educativo che la scuola ha scelto di perseguire in collaborazione, anche, con il territorio nel quale essa è inserita. Delineandosi come clima scolastico e, ad un tempo, come stile educativo, la mediazione interculturale rappresenta così "una pista fondamentale per costruire a partire dalla scuola una cultura dell'interculturalità" (Tarozzi, 2004, p. 307).

Raccogliere tale sfida implica, allora, per la scuola scegliere di offrirsi quale "luogo di mediazione tra culture" (Sirna, 1997), in cui il contatto con la differenza possa trasformarsi, grazie all'intenzionalità educativa, in una reale esperienza di arricchimento cognitivo e relazionale, mediante la quale ciascuno possa imparare non solo ad apprendere insieme ma anche, e soprattutto, a "vivere insieme" collaborando alla costruzione di un contesto umano realmente condiviso.

In tal senso, promuovere la formazione di una "cultura dell'interculturalità" seguendo la strada della mediazione rappresenta, quindi, una strategia educativa che interpella direttamente la scienza pedagogica.

### **2.3. Alcuni ancoraggi epistemologici per una mediazione pedagogico-interculturale**

Soffermare l'attenzione sui fondamenti epistemologici per una mediazione pedagogico-interculturale richiede primariamente di considerare come essa si collochi all'interno del discorso pedagogico nel suo complesso. Considerazione quest'ultima che appare quanto mai necessaria sia per l'attenzione attualmente riconosciuta alla prospettiva interculturale da parte delle diverse scienze dell'educazione sia per cercare di inquadrare la rilevanza del concetto di mediazione all'interno del sapere pedagogico.

#### *2.3.1. Pedagogia interculturale come pedagogia generale e sociale*

La riflessione pedagogica, maturata nel corso degli ultimi vent'anni in merito all'intercultura, si dimostra concorde nel ritenere la pedagogia interculturale come una delle espressioni attuali del discorso pedagogico e non come una nuova branca specialistica della pedagogia generale, dal momento che essa non si distingue da quest'ultima né per l'oggetto, che rimane l'*educando*, considerato nella sua unicità e integralità, né per particolari obiettivi e strumenti di ricerca<sup>52</sup>. Mantenendo, dunque, come oggetto privilegiato della propria attenzione l'*educando*, la pedagogia interculturale viene delineandosi, primariamente, come una “pedagogia dell'essere più che della cultura; essa ci ricorda che l'educazione è formazione dell'essere, valorizzazione delle proprie potenzialità interiori attraverso una cultura che sempre travalica e verso la quale si apre per arricchirsi, per comprendere gli altri e comunicare con essi” (Secco, 1992, p. 41). In quanto discorso pedagogico rivolto alla formazione dell'*educando*, quale soggetto in relazione con la realtà sociale e culturale attraverso l'interazione con gli altri, la pedagogia interculturale non rappresenta “una pedagogia per stranieri ma è la pedagogia che cambia il suo paradigma da fonte di integrazione assimilativa del diverso in pedagogia della mediazione rispettosa della diversità” (Sirna, 1997, p. 36).

In tal senso, è la pedagogia stessa, in quanto scienza pratica sempre attenta alle peculiarità dei contesti in cui i processi educativi si realizzano, che “si fa interculturale”, in particolare quando, nell'avvertire l'importanza delle problematiche attinenti all'incontro/scontro tra culture, si impegna a proporre orientamenti umani e etici tali da

---

<sup>52</sup>In merito all'oggetto della pedagogia interculturale e, di conseguenza, al rapporto tra pedagogia e pedagogia interculturale si vedano, tra gli altri: Bertolini, 1991; Nanni, 1992; Secco, 1992, 1999; Gobbo, 1992, 2008b; Santelli, 1996; Sirna, 1997; Tarozzi, 1998; Milan, 2002a.

promuovere azioni educative volte a favorire la realizzazione di migliori possibilità di vita individuali e sociali (Sirna, 1997, p. 36).

I nodi concettuali, dunque, attorno ai quali ruota tutto il discorso pedagogico interculturale, riconducibili, in ultima istanza, alla relazione tra identità e differenza, sono i medesimi che attraversano e caratterizzano la riflessione pedagogica generale<sup>53</sup>.

Ne deriva che, da un punto di vista epistemologico, non vi è alcuna distinzione tra “educazione” e “educazione interculturale” poiché “l’educazione o è apertura all’altro in ogni sua possibile dimensione, o non è educazione. In questo senso, educazione interculturale diviene semplicemente una esplicitazione, un rafforzamento dei significati di cui l’educazione, nella sua formula più autentica si è dotata e si è fatta carico”, configurandosi, così, come la “formula attuale” del discorso pedagogico generale, poiché è l’espressione che indica “le necessità emergenti del nostro tempo” (Santelli, 1996, p. 77).

Si potrebbe, peraltro, affermare che la tensione, tutta pedagogica, di offrire risposte umananti ai bisogni relazionali, comunicativi e etico-valoriali che contraddistinguono gli attuali contesti sociali, plurali e multiculturali, consente alla pedagogia interculturale di essere la “formula attuale” non soltanto della pedagogia generale ma anche della pedagogia sociale<sup>54</sup>. In tal senso, la pedagogia sociale si fa, per così dire, interculturale nel momento in cui entra nel vivo delle questioni attinenti, sul piano sociale-politico-economico, la convivenza tra persone di diversa provenienza culturale, come quelle concernenti la cittadinanza, la partecipazione democratica, la tutela e il rispetto dei diritti fondamentali della persona umana<sup>55</sup>.

In quanto “nuovo modo di fare pedagogia a partire dai bisogni”, emergenti all’interno dei contesti sociali multiculturali, la pedagogia interculturale si configura, infatti, come “pedagogia in situazione” (Sirna, 1997, p. 35), volta a promuovere

---

<sup>53</sup>“Si avverte allora come le categorie forti, i principi che diventano base per la dimensione interculturale riprendono e valorizzano punti e riferimenti che sono della pedagogia generale, quasi che la dimensione interculturale consenta di evidenziarne i significati pedagogici autentici e profondi” (Santelli, 1996, p. 76).

<sup>54</sup>La socialità, in quanto dimensione costitutiva dell’essere umano, attraversa tutto il discorso pedagogico, rappresentando, indipendentemente dall’orientamento di fondo (fenomenologico, personalista, problematicista), una delle strutture portanti dell’esperienza educativa. Di conseguenza, Santelli sostiene che la precisazione ‘sociale’, pur nel sottolineare un carattere che già attiene al discorso pedagogico in quanto tale, consente tuttavia di rafforzarne l’incidenza e la portata (Santelli, 2001).

<sup>55</sup> In proposito, si vedano tra gli altri: Pati, 1992; Rizzi, 1992a-b; Pomi, 1997; Santerini, 2001, 2003; Santelli, 2003; Sarracino 2001. Per quanto concerne, in particolare, il ruolo della mediazione interculturale nel rapporto tra autoctoni e Rom, si veda Tuozzi, 2000.

l'espressione piena della soggettività e della socialità umane proprio laddove esse sembrano incontrare, soprattutto oggi, maggiori difficoltà o comunque incertezze e, cioè, nell'interazione e nella convivenza tra altri, diversi per cultura.

L'attenzione pedagogica ai vincoli e alle possibilità che contraddistinguono le situazioni in cui si attuano, nel tempo presente, la relazionalità e l'intersoggettività dell'essere umano, possono indurre a rimarcare l'identificazione della pedagogia interculturale con il discorso pedagogico (generale e sociale) a tal punto da poter affermare, con Tarozzi, che non soltanto "la pedagogia nel suo complesso è, essa stessa, interculturale" (Tarozzi, 1998, p. 13), ma anche che, "se e quando [...] la pedagogia divenisse consapevole della propria natura costitutivamente interculturale, diverrebbe essa stessa una scienza delle mediazioni" (Tarozzi, 1998, p. 17).

Ma la pedagogia è o diventa interculturale, secondo Sirna, anche per un altro aspetto. Quando, cioè, nel rivolgere la propria attenzione ai diversi contesti (sociali, culturali, psicologici, giuridici, politici) in cui maturano e si sviluppano i processi educativi, si apre al confronto interdisciplinare mantenendo, tuttavia, l'originalità e la specificità della propria chiave interpretativa dei fenomeni educativi.

Affrontare secondo un approccio interdisciplinare i problemi educativi rappresenta così per la pedagogia (anche nella sua "accezione" interculturale) la possibilità di arricchire il proprio discorso dei contributi provenienti dalle altre scienze, sapendoli però integrare e ricomporre all'interno di una prospettiva, quella pedagogica appunto, che riconosce come proprio fine l'educabilità dell'"homo educandus" (Orlando, 1997), quale possibilità di crescita globale della persona considerata nell'integralità delle dimensioni che la costituiscono<sup>56</sup>. "Sta iscritto, infatti, nel suo orientamento interculturale questo ruolo di scienza della *mediazione*, promotrice di un nuovo atteggiamento di responsabilità etica a tutti i livelli (personale, sociale, internazionale) e in tutti i campi del sapere e della scienza [...]. Nasce proprio dalla riflessione sulla

---

<sup>56</sup>Come giustamente osserva Sirna, quella della interdisciplinarietà è una "questione vecchia" e molto dibattuta all'interno del discorso pedagogico che, a seconda dei momenti e delle contingenze storiche, ha visto la pedagogia ancilla, prima, della filosofia e, successivamente, delle altre scienze umane (psicologia, sociologia, antropologia). Rivendicando la necessità di "evitare che la pedagogia diventi appannaggio" di volta in volta delle altre scienze e considerando la pedagogia interculturale come "pedagogia in situazione", attenta ai bisogni emergenti all'interno dei contesti educativi e sociali multiculturali, la Pedagogista sottolinea che "Parlare di pedagogia interculturale oggi non significa assumere come nuova finalità del processo educativo l'integrazione culturale dell'individuo, ma ampliare l'angolatura visuale fino a comprendere anche questo parametro antropologico, divenuto fondamentale per la nostra società complessa" (Sirna, 1997, p. 39).

educabilità dell'uomo l'esigenza di creare contesti in cui questa umanità non sia soffocata né asservita da logiche monopolizzatrici o trattata come forza da controllare, ma possa continuare a esistere nella sua capacità creativa" (Sirna, 1997, p. 40).

Se, dunque, la pedagogia interculturale come "pedagogia della mediazione rispettosa della diversità" e come "pedagogia in situazione" ritrova nelle coordinate del discorso pedagogico le proprie stesse direttrici di senso, attraverso le quali farsi "scienza della mediazione" anche nel rapporto con le altre scienze, risulta importante soffermare l'attenzione su tali coordinate di senso, al fine di comprendere in che modo esse rappresentino quegli aspetti nodali attorno ai quali viene configurandosi il concetto stesso di mediazione pedagogico interculturale.

### *2.3.2. Le tre direttrici esistenziali per una mediazione pedagogico-interculturale*

Sulla base della letteratura, elaborata negli ultimi vent'anni, è possibile rilevare come la proposta pedagogica interculturale sia andata articolandosi lungo tre direttrici fondamentali: quella antropologica, quella etico-valoriale, quella sociale e culturale.

Considerare il problema della pluralità e della differenza attraverso tali direttrici della vita soggettiva e intersoggettiva consente, altresì, di riconoscere come esso affondi le sue radici in uno stato di *crisi esistenziale*, intesa come "crisi del senso che può e deve avere l'esistenza umana, o, meglio, che deve continuamente darsi l'uomo tanto se inteso come singolo quanto se inteso come comunità sociale" (Bertolini, 1988, p. 46).

All'interno degli attuali contesti sociali, caratterizzati dalle categorie della pluralità, della complessità e della liquidità, l'esistenza umana appare, infatti, frantumarsi e disperdersi nella discontinuità, nella frammentarietà, nell'incertezza e nella precarietà delle scelte, delle azioni e dei propositi (Bertin, 2004b, p. 118) attraverso i quali il singolo (inteso sia come soggetto che come comunità) cerca di dare forma alla propria identità. Quella che sembra delinearsi è, pertanto, una *crisi di progettualità esistenziale*, intesa, in primis, come crisi del protagonismo del soggetto nel conferire significato al proprio essere-nel-mondo-con gli altri, impegnandosi, nel contempo, a co-costruire itinerari esistenziali dotati di senso per sé e per gli altri. Tale stato di incertezza e di disorientamento progettuale viene configurandosi così come una sorta di sfida esistenziale che, se non responsabilmente raccolta, finisce con l'acuire quell'esperienza di "frantumazione" e di "disagio esistenziale" (Milan, 2002a) che il soggetto può

incontrare nel suo essere in relazione con se stesso, con gli altri, con il mondo (intendendo con quest'ultimo termine non solo la realtà fisica ma anche quella metafisica, quale orizzonte trascendente attinente alla sfera etica dei valori).

È lungo, dunque, queste ultime tre direttrici relazionali che si ritiene importante proseguire la riflessione, dal momento che esse rappresentano quei “luoghi” esistenziali all'interno dei quali la pedagogia e l'educazione sono chiamate a esercitare un importante ruolo di mediazione in chiave interculturale.

### 2.3.2.1 La direttrice antropologica

Nel cercare di tratteggiare i “luoghi” nei quali si viene a esprimere, oggi, l'esigenza di una mediazione pedagogica in prospettiva interculturale, risulta utile soffermare dapprima l'attenzione su quest'ultimo aggettivo in quanto lo si ritiene, di per sé, rivelatore di quell'orizzonte, ad un tempo semantico e antropologico, che si intende qui delineare.

A differenza dei prefissi “multi-” e “pluri-”, indicanti da un punto di vista descrittivo la compresenza, entro un medesimo territorio, di soggettività e/o entità culturali diverse<sup>57</sup>, il prefisso “inter-” invita ad alzare lo “sguardo” dall'oggettività empirica di

---

<sup>57</sup>Al riguardo, si ritiene importante precisare che, mentre nei paesi dell'area delle lingue neolatine si riscontra un unanime consenso nell'impiegare i termini “pluricultura” e “multicultura” (e relativi aggettivi) come categorie descrittive volte a enfatizzare e a valorizzare le differenze, nei paesi di area anglosassone (Gran Bretagna, USA, Australia, Canada) tali parole sono utilizzate come sinonimi di “interculturalità”, per indicare cioè quella prospettiva democratica volta a favorire il rispetto e l'interazione tra le differenze. (Si vedano, in merito, tra gli altri: AA.VV., 1992, Chang, Checchin, 1996, Sirna, 1997). Per tali ragioni, risulta particolarmente interessante la scelta, espressa da Gundara, di utilizzare l'aggettivo “interculturale” per discutere di programmi, politiche e attività da perseguire in ambito educativo, rispetto all'aggettivo “multiculturale”. Termine quest'ultimo che egli ritiene avere ormai assunto, in Gran Bretagna, una valenza razziale “in quanto inteso come relativo agli immigrati” (Gundara, 2005, p. 82. Per un approfondimento dell'orientamento interculturale proposto dallo studioso in merito alle sfide educative, socio-culturali e politiche che impegnano il sistema scolastico nelle attuali realtà multiculturali, si veda inoltre Gundara, 2001). Risulta utile, altresì, ricordare come, a livello di Unione Europea, si registri un unanime consenso nell'impiegare la parola “interculturalità” per indicare quella prospettiva di dialogo, di rispetto e di partecipazione democratica tra diversi, anche per cultura, sulla quale poter fondare l'identità del cittadino europeo (Libro Bianco, 2008). Si tratta di una consensualità che, in realtà, riflette e forse rafforza una scelta terminologica (e prospettica) compiuta a livello del Consiglio d'Europa in merito alle questioni connesse alla diversità culturale già a partire dalla metà degli anni Settanta (si veda al riguardo Chang, Checchin, 1996). Per quanto attiene una disamina delle differenze semantiche legate ai termini “multicultura” e “interculturalità” si veda, inoltre, Gimenez, 2008a-b. Tale studioso propone, nello specifico, di utilizzare la parola “interculturalismo” rispetto a quella di “interculturalità”, al fine di dare un maggiore risalto all'ampliamento che la prospettiva interculturalista può offrire alla società nel suo insieme, a livello nazionale come a quello sovranazionale. Pur riconoscendo le sfumature di significato tra questi due ultimi termini, chi scrive concorda con Gobbo nell'impiegare il lemma “interculturalità” come sinonimo di “interculturalità” e di interculturalismo” poiché, benché si riconosca che



una presenza fattuale, verso una relazionalità da progettare e realizzare, intesa come quella “dimensione tra” (Milan, 2002a) all’interno della quale, soltanto, è possibile pervenire a quello che viene intravisto come il fine comune cui tendere, la co-costruzione, cioè, di contesti umani nei quali sia data a tutti la possibilità di essere, di riconoscersi, di agire e di partecipare<sup>58</sup>.

Il prefisso “inter”, richiamando l’idea del “tra”, consente, quindi, di prefigurare come l’orizzonte semantico dell’intercultura sia, appunto, quello eminentemente relazionale.

Il riconoscere la relazione come il “cuore dell’intercultura” (Perotti, 1994) sollecita, tuttavia, a interrogarsi su chi siano i partners coinvolti nella relazione domandandosi, altresì, quali implicanze, sul piano assiologico, abbia tale relazione sui partners stessi.

Cercare orientamenti di risposta alla prima questione invita a proiettarsi in un orizzonte epistemologico che, nel considerare la relazione quale dimensione ontologica dell’essere-al mondo-con gli altri, permette di riportare al centro dell’intercultura il protagonismo dei soggetti implicati nella relazione. Si tratta di un’operazione quest’ultima che, nel restituire valore ai singoli interlocutori, li riconosce quali soggetti attivi che, attraverso la messa in gioco delle reciproche intenzionalità, si rendono artefici responsabili non soltanto dei significati attraverso cui vengono definendo se

---

possano esservi “differenziali sfumature di significato tra l’uno e gli altri, esse non sembrano così di rilievo da dover prendere posizione e sostenere *soltanto* uno dei tre” (Gobbo, 1992, p. 8).

<sup>58</sup>Abdallah-Pretceille, nel sottolineare che il prefisso “inter” del termine “interculturale”, proprio in quanto indicante un mettere in relazione e un prendere in considerazione le interazioni tra gruppi, individui, identità diverse, non corrisponde ad una realtà oggettiva, precisa inoltre che è il tipo di approccio all’oggetto di studio che conferisce, a quest’ultimo, un carattere interculturale (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 49). Non è, quindi, l’oggetto dello sguardo ad essere di per sé interculturale quanto piuttosto è la prospettiva relazionale nella quale ci si pone che consente di rendere interculturale la realtà (umana ed empirica) che si va ad osservare. Per tale ragione, la Studiosa critica quella che definisce la “dominazione del modello culturalista” tipico di quegli studi che, pur definendosi “interculturali”, si arrestano ad un piano puramente descrittivo, esplicativo e anche prescrittivo” e finiscono con il rinchiudere in un rapporto di causalità e di determinismo culturale gli individui ed i gruppi (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 51). “L’orientamento interculturale è in questo senso un altro modo di analizzare la diversità culturale, non a partire dalle culture prese come delle condizioni, come delle entità indipendenti ed omogenee, ma a partire dai processi, dalle interazioni secondo una logica della complessità, della variazione (e non delle differenze), secondo una ‘scienza generativa’” (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 52). Animata dal proposito di non ingessare l’altro entro le sue specificità culturali (per lo più prodotte dallo sguardo degli autoctoni), la Studiosa preferisce utilizzare i termini “variazione” e “diversità” rispetto a quello di “differenza”, parola quest’ultima che accentuerebbe maggiormente “l’angolo dello scarto da una norma” (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 13-14). In tal senso, con l’espressione “antropologia generativa”, ella intende indicare “la conoscenza dei processi, dei fenomeni culturali (acculturazione, assimilazione, resistenza culturale, identità culturale...) nel loro valore generico. Le differenze etnografiche e le informazioni culturali non permettono di comprendere le dinamiche. Se questi sapere sono necessari, essi non sono insufficienti” (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 76)

stessi, la realtà, gli altri ma, anche e di conseguenza, la qualità delle proprie relazioni<sup>59</sup>. Accostarsi all'intercultura con un approccio fenomenologico consente, dunque, di guardare alla cultura non come a una realtà sociale in sé definitiva che può essere appresa in modo oggettivo, quanto piuttosto come a un "vissuto" del quale si tratta di ricostruire il senso (Abdallah-Preteille, 2005, p. 55). Nel suo delinarsi come "ricerca del nucleo di senso", l'intercultura si presenta, allora, come un'"ontologia" che, nel suo costruirsi in base al rapporto con l'altro, rinvia a una "concezione relazionale e multipolare legata alla dialettica tra identità/alterità" (Abdallah-Preteille, 2005, p. 56).

In tal senso, quella interculturale si profila come una prospettiva che sollecita primariamente a spostare lo sguardo dal piano culturale a quello dell'*identità relazionale* dell'essere umano, quale "realtà" che questi viene costruendo nel proprio riconoscersi come io rispetto all'altro da sé e, nel contempo, come altro rispetto ad un altro-io. Si tratta, cioè, di un'identità che acquista progressivamente forma solo all'interno di quel *movimento dialogico* che procede dall'io all'altro da sé per ritornare ricorsivamente da questi all'io. Considerare la dialogicità come struttura ontologica dell'essere umano proietta, dunque, la riflessione sulla soggettività e sull'intersoggettività su di un orizzonte assiologico che, non soltanto riporta al centro della dimensione relazionale l'alterità ma che sospinge, anche, a pensare e a vivere l'io proprio a partire dalla presenza e dall'iniziativa dell'altro. È l'esperienza del Tu che offre all'io l'opportunità di riconoscersi tale. "L'uomo diventa io a contatto con il tu" (Buber, 1993, p. 79), senza il quale "L'io non può mai trovarsi in se stesso, e per questo si deve cercare nel tu" (Ebner, 2005, p. 111)<sup>60</sup>.

Sospingendo ulteriormente la riflessione in direzione allocentrica, si può riconoscere con Ebner che, sul piano esistenziale-ontologico, l'io può attingere alla piena coscienza di sé solo nel momento in cui si riscopre nella propria "natura di tu", come quel tu al quale qualcuno, per primo, ha rivolto e rivolge la parola. "Ciò che si esprime nell'uomo, l'io, ha il suo fondamento spirituale nel suo poter essere interpellato, nel fatto che

---

<sup>59</sup>Nel fare riferimento ad una interpretazione eidetica ed empirica dell'uomo, Bertolini riconosce come "la cultura – in quanto insieme dei significati che intersoggettivamente diamo a ciascuno e a tutti noi stessi come a ciò che ci è esterno – è qualcosa di costitutivo per l'uomo. Anzi, poiché la dialettica tra singolo individuo e gruppo sociale di appartenenza è la medesima che si stabilisce tra il singolo gruppo e gli altri gruppi sociali – in una considerazione della storia della umanità che necessariamente va al di là degli angusti limiti del rapporto tra individuo e gruppo di appartenenza – va detto con forza che la cultura si pone sempre come *interculturale*" (Bertolini, 1991, p. 43).

<sup>60</sup>Si precisa che ciascuna delle citazioni di Ebner, qui riportate, corrispondono a quanto tradotto e citato da Ducci, in Ducci 2005.

diventa un tu: facitore della parola è l'uomo soltanto in quanto è stato prima uditore. Mentre la parola parla all'uomo, mentre lo rende un tu, egli diventa cosciente di se stesso, del suo io"<sup>61</sup> (Ebner, 2005, p. 100). È proprio nello scoprirsi, quindi, come un "essere interpellato" e come un "uditore di parola", che l'uomo può, a sua volta, rispondere "sono io" e farsi così "facitore di parola". La parola in quanto espressione e facoltà dell'essere dell'uomo si offre, così, come "il mediatore tra l'io e il tu", come quel punto di incontro e di convergenza tra identità che trovano, nella dialogicità che le caratterizza, l'opportunità di attestarsi ricorsivamente e reciprocamente nella propria natura di io e di tu. Ma di quale parola si tratta? Non delle "parole" che incapsulano l'io e il tu nelle categorie solipsistiche dell'anonimato e della chiacchiera, ma della "parola giusta", quella cioè che costantemente dispone all'incontro, all'apertura all'altro da sé, attingendo, sollecitando e facendo continuamente appello alla natura relazionale dell'essere umano che si dà nella dualità dell'io e del tu.

Saper interpellare l'altro, rivolgendogli la "parola giusta", così come lasciarsi interpellare dalle "parole giuste" che l'altro rivolge all'io, rappresenta, allora, da un punto di vista pedagogico, la "via" lungo la quale perseguire l'educabilità dell'essere umano nel suo essere e diventare persona (Ducci, 2005).

L'educabilità, dunque, come espressione e potenziamento della parola e della relazione che è nell'uomo, rappresenta, soprattutto nell'epoca attuale, in cui proprio la relazione con l'alterità costituisce uno dei principali fattori di criticità della contemporaneità, il fine teleologico quanto mai urgente e necessario di un agire educativo in contesti plurali.

Promuovere l'educabilità dell'essere umano significa, allora, promuovere la scoperta e la relazione con quell'alterità che, in quanto realtà esistenziale-ontologica, è sempre,

---

<sup>61</sup>Il pensiero di Ebner rappresenta un'analisi sull'uomo, condotta attraverso una riflessione sulla parola, intesa quale realtà d'essere che, nel dare vita all'io, lo abita caratterizzandolo come "natura parlante". In quanto riflessione sulla natura spirituale dell'io che trova proprio nella parola la sua "formula oggettiva", il pensiero ebneriano si porge come *pneumatologia*, quale appunto "riflessione oggettiva dell'uomo su se stesso come natura parlante" (Ebner, 2005, p.131). Nonostante quella di Ebner sia una riflessione sull'uomo profondamente ancorata alla Parola evangelica ("In principio era la parola", compresa nella pienezza del suo significato: questo non è altro che la restituzione oggettiva dell'essere nella parola"), dalla quale la "parola che è nell'uomo" prende origine e slancio vitale, si ritiene tuttavia che essa, nel valorizzare la natura spirituale dell'essere umano, quale struttura esistenziale-ontologica che nella parola-relazione trova la propria modalità di espressione, possa offrire un contributo molto significativo alla comprensione dell'umano che abita i molteplici volti che l'io ed il tu assumono all'interno dell'attuale realtà sociale plurale e multiculturale. (Si vedano al riguardo, Ducci, 2005; Zucal, 1999)

ad un tempo, sia estrinseca che intrinseca allo stesso io.<sup>62</sup> In tal senso, si tratta di riconoscere, con Ricoeur, come l'io di un soggetto si profili quale concetto dinamico e narrativo che, nel suo progressivo dispiegarsi temporale, si definisce mediante l'intreccio costante tra medesimezza e ipseità, tra innovazione e sedimentazione di quei tratti attraverso cui l'identità personale viene attestandosi nel corso di un'intera vita<sup>63</sup>.

Se, dunque, “la vera natura dell'identità narrativa si rivela [...] soltanto nella dialettica dell'ipseità e della medesimezza” (Ricoeur, 1993, p. 231) e se la mediazione rappresenta uno dei tratti specifici dell'identità narrativa, si può quasi arrivare ad affermare che l'identità personale, nel suo delinarsi in senso narrativo, si profili proprio nel segno della mediazione, quale identità appunto, per così dire, “mediata e mediante”.

È possibile allora riconoscere come un'ermeneutica fenomenologica del sé rappresenti un significativo ancoraggio epistemologico per una pedagogia interculturale che intenda definirsi come “scienza della mediazione”, come scienza cioè della costruzione in direzione narrativa e mediata di quell'identità personale intesa quale *identità dialogica* e, per ciò stesso, *porosa* poiché costantemente aperta alle contaminazioni con quelle alterità che non soltanto la abitano ma che, nel contempo, essa incontra fuori di sé nella pluralità dei “volti” nei quali si incarnano i molteplici “tu” che compongono la comunità umana.

In un'epoca, come quella contemporanea, in cui l'esperienza della pluralità si presenta fortemente connotata di “problematicità”, diventa quanto mai urgente considerare, inoltre, la questione dell'identità dell'essere umano alla luce della

---

<sup>62</sup>Nella teoria ermeneutica fenomenologica del sé, Ricoeur riconosce “il carattere *polisemico* dell'alterità”, in base al quale l'Altro non si riduce unicamente all'alterità di un Altro ma si esprime anche in quell'alterità vissuta ed esperita sia nel rapporto con il proprio corpo che nell'intimità della relazione di sé con se stessi, quale è la coscienza (Ricoeur, 1993).

<sup>63</sup>Secondo Ricoeur il problema dell'identità personale è strettamente connesso alla *questione della permanenza nel tempo dell'identità stessa*. Individuando nel “carattere”, che “designa in modo emblematico la medesimezza della persona”, e nella “parola mantenuta”, la fedeltà a sé come ipseità, il Filosofo francese sostiene che le polarità di tali due modelli di permanenza nel tempo della persona, oltre ad attestare “pienamente l'irriducibilità delle due problematiche [dell'idem e dell'ipse] l'una nell'altra”, suggerisca anche “un intervento dell'identità narrativa nella costituzione concettuale dell'identità personale, al modo di una medietà specifica fra il polo del carattere, nel quale *idem* e *ipse* tendono a coincidere, e il polo del mantenersi in cui l'ipseità si affranca dalla medesimezza” (Ricoeur, 1993, p. 207-208). Più precisamente, considerare la problematica dell'identità nei termini di polarità tra medesimezza del carattere e di mantenimento del sé nella fedeltà alla parola data, proietta la questione dell'identità nell'orizzonte etico della “promessa” all'altro da sé, aprendo così “*un intervallo di senso*” tra i due poli considerati che resta tutto da colmare. È, dunque, nell'ordine della temporalità che, secondo Ricoeur, va ricercata quella “mediazione” che il concetto stesso di identità narrativa viene ad occupare ed esercitare tra i due modelli di permanenza nel tempo del sé come intreccio di idem e ipse (Ricoeur, 1993, p. 214).

“differenza”, intesa quest’ultima come “principio per il quale ogni essere umano ha diritto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe, e/o mezzo per funzioni che lo ‘necessitano’ trascendendo la sua consapevolezza e soprattutto il suo consenso. Ha diritto, invece, ad essere considerato come potenziale portatore di una trascendenza esistenziale (intesa nel senso nietzscheano del *superamento* dell’uomo nell’immanenza), da rendere, anziché velleità utopica, volontà lucida e audace di individui e gruppi [...] di sfidare il mare – sconfinato e tumultuoso, ma aperto alla speranza – del possibile” (Bertin, 2004a, p. 66)<sup>64</sup>

In tale prospettiva, la differenza in quanto diritto a una trascendenza esistenziale, si delinea come capacità del soggetto di protendersi oltre il determinismo derivante dai condizionamenti imposti dalla sua realtà biopsicologica, sociale, culturale<sup>65</sup>. Nel suo configurarsi come possibilità esistenziale di continuo trascendimento, la differenza si profila altresì come istanza che sollecita e impegna il soggetto in quel compito di *progettazione esistenziale* attraverso il quale poter giungere a costruire se stesso come personalità<sup>66</sup> originale e distinta dagli altri e, pur tuttavia, compartecipe con gli altri al processo di costruzione di sé e del mondo.

In tal senso, considerare il problema della formazione dell’identità quale profilo di una personalità all’insegna del principio della differenza, sollecita a riconoscere la differenza come cifra esistenziale dell’identità stessa, intesa quest’ultima come processo mai concluso di configurazione creativa e responsabile di quelle pluralità che, nel caratterizzare, al tempo stesso, definiscono la singolarità di ognuno. Si tratta, cioè, di una configurazione dell’identità personale che, proiettandosi nell’orizzonte del possibile, si struttura solo mediante l’impegno del soggetto a ricercare il senso del proprio essere-al mondo-con gli altri nella trasformazione di quei “dati di fatto” che

---

<sup>64</sup>Tale categoria della differenza proposta da Bertin, viene ripresa e sviluppata anche da Rossi, all’interno della sua proposta pedagogica di stampo personalista, in merito alla formazione dell’identità personale e socio-culturale (Rossi, 1994).

<sup>65</sup>Considerare il “diritto alla differenza” da un punto di vista problematicista sollecita a distinguere la categoria della differenza da quella della diversità. Mentre quest’ultima “si riferisce a caratteristiche esistenti, al ‘dato di fatto’ di tipo biopsicologico e sociale”, la “differenza” riguarda invece la possibilità esistenziale del soggetto di protendersi al di là di tale realtà. Essa rappresenta, dunque, quell’atteggiamento esistenziale che spinge il soggetto a superare e a liberarsi dai “condizionamenti impliciti in quei ‘dati di fatto’ che rappresentano la sua identità più convenzionale, d’appartenenza, ma nello stesso tempo più rigidamente cristallizzata dallo sguardo degli altri e dalla propria autopercezione” (Contini, 1997, p. 95).

<sup>66</sup>Secondo il problematicismo pedagogico la *personalità* è intesa come “unità individuale”, problematica e non dogmatica, che si dà non come ‘dato di fatto’ quanto piuttosto come “obiettivo da progettare”. Essa rappresenta pertanto “l’idea regolativa di un processo di costruzione esistenziale” (Bertin, 2004b).

passivamente ritrova come attribuzioni di sé, in quel valore aggiunto che rivela la propria “differenza”.

Una tale riflessione sull’identità come differenza sollecita allora, soprattutto se ricondotta a una prospettiva interculturale, a porre attenzione ai significati “nascosti” sottesi all’impiego di espressioni quali “identità meticcia”, “identità ibrida” così come di termini quali “meticciamiento”, “ibridazione”<sup>67</sup>. Si tratta di espressioni che, attingendo in senso metaforico alla biologia (e più precisamente alla genetica), possono, paradossalmente, rinviare a concetti, come quelli di “razza” e di “accostamento disarmonico di tratti eterogenei”, fuorvianti e ben lontani da quell’orizzonte dialogico e di scambio arricchente tra “differenti” che, esplicitamente, intendono invece promuovere.

Perseguire, dunque, la formazione di identità narrative, dialogiche e porose, capaci di riconoscersi nel segno della differenza, sembra indicare, da un punto di vista pedagogico interculturale, un qualcosa d’altro rispetto alla “semplice” commistione, spesso involontaria e casuale – meticciamiento appunto – di quei tratti “diversi” che, negli attuali contesti multiculturali, segnano l’io e il tu, così come il “noi”. Ciò che viene posto in rilievo è, piuttosto, l’impegno di saper trasformare un tale “mescolamento” in un progetto di costruzione personale e interpersonale dotato di senso per sé e per gli altri. Aspetto quest’ultimo che proietta la questione della relazionalità dell’identità umana su di un orizzonte eminentemente etico.

---

<sup>67</sup> Interessante e significativa è l’analisi critico-pedagogica, condotta da Gobbo, in merito alle metafore maggiormente impiegate in ambito interculturale. La Studiosa evidenzia come “in quanto metafore, meticciamiento e ibridazione implicano due ordini di idee: da un lato, l’esistenza di entità (le razze) che sarebbero caratterizzate da specificità e da omogeneità di tratti genetici, dall’altro un processo di incrocio (il *crossbreeding* della biologia) i cui risultati sono spesso, ma non sempre, positivi e che dunque valorizzano la diversità e il cambiamento” (Gobbo, 2008b, p. 165). Nel riconoscere che la pedagogia interculturale ricorre di tali espressioni metaforiche al fine di valorizzare lo scambio tra identità e culture diverse, Gobbo conclude affermando che, sebbene le metafore “biologiche” vogliano “celebrare” la diversità umana e culturale, esse tuttavia “non sono indispensabili per promuovere esperienze educative e culturali che potenzino le nostre capacità critiche e creative e ci facciano riconoscere e apprezzare la diversità presente tra di noi” (Gobbo, 2008b, p. 167).

### 2.3.2.2. La direttrice etico-valoriale

Il riconoscere la relazionalità quale struttura ontologica dell'identità umana proietta la questione della soggettività e dell'intersoggettività in una prospettiva che, prima di tutto, è etica<sup>68</sup>.

L'accogliere, infatti, il principio secondo il quale l'essere umano è un soggetto che viene formando se stesso e la realtà nella quale è immerso solo all'interno della relazione dialogica con l'altro da sé, riconosciuto come un altro-sé che pur tuttavia non è sé, rivela come l'essere-al mondo-con gli altri sia una questione che si snoda all'insegna della *reciprocità* e della *responsabilità*, intese quali "categorie" umano-axiologiche intrinsecamente implicate l'una nell'altra.

Pur affermando, con Ricoeur, che "l'istanza etica più profonda sia quella della reciprocità, che costituisce l'altro in quanto mio simile e me stesso come il simile dell'altro" (Ricoeur, 2006, p. 41), è altrettanto necessario riconoscere, con Lévinas, come quel "volto", nel quale si esprime la realtà d'essere dell'altro, sia una presenza che, nel suo manifestarsi, si "impone" come "appello a me" che, nel sollecitarmi alla responsabilità di rispondere, mi apre, nel contempo, alla scoperta e all'esercizio della mia libertà. "L'essere che si esprime si impone, ma appunto facendo appello a me con la sua miseria e la sua nudità [...] senza che io possa restare sordo al suo appello. Così nell'espressione, l'essere che si impone non limita ma promuove la mia libertà, facendo nascere la mia bontà. L'ordine della responsabilità [...] è anche l'ordine in cui la libertà è invocata in modo così ineluttabile che il peso irremissibile dell'essere fa nascere la mia libertà" (Lévinas, 1990, p. 205-206).

---

<sup>68</sup>Al riguardo, si ritiene importante sottolineare la distinzione, proposta da Ricoeur, tra etica e morale. Sebbene entrambi i termini, pur derivando etimologicamente l'uno dal greco e l'altro dal latino, rinviano all'idea di "costumi", il filosofo sottolinea come quest'ultima possa assumere una "duplice connotazione": "di ciò che è *stimato buono* e di ciò che *si impone* come obbligatorio". Nell'esplicitare la sua intenzione di utilizzare il termine di etica per indicare "la *prospettiva* di una vista compiuta" e quello di morale per indicare invece "l'articolazione di tale prospettiva all'interno di *norme*", Ricoeur riconosce in tale distinzione "l'opporci di due eredità, una eredità aristotelica, in cui l'etica è caratterizzata dalla sua prospettiva *teleologica*, e una eredità kantiana, in cui la morale è definita dal carattere di obbligazione della norma, dunque da un punto di vista *deontologico*". Rispetto a queste due connotazioni, il Filosofo sostiene "il primato dell'etica sulla morale, cioè della prospettiva sulla norma". Soltanto, infatti, se si ammette che il momento deontologico è subordinato alla prospettiva teleologica, risulta possibile, secondo Ricoeur, superare lo "scarto fra dover essere ed essere". In tale direzione, egli giunge a definire prospettiva etica "la prospettiva della 'vita buona' con e per l'altro all'interno di istituzioni giuste" (Ricoeur, 1993, pp. 264-266). Si tratta di un'etica che, in riferimento ad un'ermeneutica fenomenologica del sé, trova espressione nel rapporto che lega la "stima di sé" alla "sollecitudine", intesa quest'ultima quale "movimento del sé verso l'altro, che corrisponde alla chiamata a sé da parte di un altro" (Ricoeur, 2006, p. 41).

L'esercizio della responsabilità, quale "potere"<sup>69</sup> (che si esplica pur tuttavia come libertà) di rispondere all'appello dell'altro, unitamente all'istanza della reciprocità, intesa come mutuo rivolgersi e riconoscersi dell'io nel tu, rappresentano dunque quegli assi ontologico-axiologici che, nel fondare il principio stesso di giustizia umana, invitano a considerare le relazioni tra l'io e il tu sotto il segno della *solidarietà* piuttosto che della tolleranza<sup>70</sup>. Concetto, quest'ultimo, che sebbene necessario si dimostra tuttavia insufficiente a orientare in direzione pienamente umana e umanante l'agire soggettivo e intersoggettivo<sup>71</sup>.

Nello specifico delle problematiche connesse alla multiculturalità, affrontare la questione della relazione tra identità e alterità attraverso le categorie etiche della

---

<sup>69</sup>Secondo Lévinas l'altro stimola e, nel contempo, sfida il mio "potere di potere". Da un lato, la sua presenta richiama l'io alla sua responsabilità, sollecitandolo al potere di saper rispondere, dall'altro limita la pretesa di un esercizio del potere, inteso come volontà di possesso da parte dell'io. "Il volto si sottrae al possesso, al mio potere. [...] L'espressione che il volto introduce nel mondo non sfida la debolezza del mio potere, ma il mio potere di potere" (Lévinas, 1990, p. 203). In tal senso, l'idea di Infinito che l'epifania del volto esprime si oppone con una "resistenza etica" ad ogni tentativo di dominazione (quindi di definizione e di contenimento) del "volto" da parte dell'io. "La 'resistenza' dell'Altro non mi fa violenza, non agisce negativamente; ha una struttura positiva: etica" (Lévinas, 1990, p. 202). In merito ad una riflessione sul potere, connessa alla responsabilità umana, particolarmente significativo risulta, inoltre, il contributo offerto da Jonas. Egli, nell'affermare che "fondare il 'bene' o il 'valore' nell'essere significa colmare il divario tra essere e dover essere" (Jonas, 1990, p. 101), giunge a riconoscere nella responsabilità quel "dovere del potere" caratterizzante l'essere umano in quanto tale. Più precisamente, secondo il Filosofo si tratta di un potere che, nel riconoscere all'altro "il suo diritto di esistere a partire da ciò che è o può essere", si esprime nei termini di "dovere fare" del soggetto chiamato ad averne cura" (Jonas, 1990, p. 117-118). In tal senso, la responsabilità scaturisce come "dovere" rispetto al primario "diritto di essere", stabilendo nel contempo l'aderenza tra essere e dover essere. "L'archetipo di ogni responsabilità è quella dell'uomo per l'uomo. Questo primato della parentela soggetto-oggetto nel rapporto di responsabilità è insito inconfutabilmente nella natura della cosa. Esso significa tra l'altro che il rapporto, pur essendo unilaterale in se stesso e in ogni caso singolo, è tuttavia reversibile e include una potenziale reciprocità. [...]. Ciò che contrassegna l'uomo, e cioè che soltanto lui può *avere* una responsabilità, significa contemporaneamente che egli *deve* avere per i suoi *simili*, essi stessi soggetti potenziali di responsabilità, e che, in un modo o nell'altro, già la possiede: la capacità di averla è la condizione sufficiente alla sua attualizzazione [...]. In questo senso un dovere essere è contenuto molto concretamente nell'essere dell'uomo esistente; la sua stessa qualità di soggetto capace di agire causalmente implica un'obbligazione *oggettiva* sotto forma di responsabilità esterna. In tal modo egli non è ancora morale, ma può essere morale, ossia tale da poter essere morale o immorale" (Jonas, 1990, p. 124-125).

<sup>70</sup>In ambito europeo, il concetto di tolleranza nasce e si afferma, durante il XVIII secolo, come risposta della ragione illuministica al problema della diversità. Negli attuali contesti sociali multiculturali, quotidianamente abitati dalla pluralità, tale concetto "sembra non bastare più" (Nanni, 1992, p. 163). Il termine "tollerare", infatti, dal punto di vista etimologico e semantico, rinvia al significato di "sopportare" che, a sua volta, appare limitante rispetto ad una prospettiva interculturale tesa a costruire con l'alterità-differenza una relazione di mutuo scambio e arricchimento. In merito all'ambiguità implicita nel termine tolleranza si vedano tra gli altri: Bertolini, 1997, Sirna, 1997, 2005; Demetrio, Favaro, 2002.

<sup>71</sup>Nel definire la solidarietà come "direzione intenzionale originaria dell'esperienza umana", Bertolini sottolinea che tale principio, lungi dal profilarsi in senso moralistico, si declina come movimento di reciprocità e di partecipazione attiva di tutti gli attori della comunità (Bertolini, 1991).



reciprocità, della responsabilità, della giustizia e della solidarietà apre, allora, ad una prospettiva delle forti implicanze umane e umananti.

Sollecita prioritariamente ad ammettere come tra me e l'altro, diverso anche per cultura, vi sia quell'*uguaglianza sostanziale* che consente a entrambi di riconoscerci uguali e a un tempo differenti. Si tratta di un'uguaglianza che non tradisce e non si oppone all'alterità quanto piuttosto rivela una comune struttura d'essere che, a sua volta, non può che esprimersi nel segno della pluralità e della differenza.

In tal senso, non soltanto la differenza reintroduce l'altro, ma l'alterità stessa risiede sul riconoscimento del *principio di universalità* (Abdallah-Preteille, 2005, p. 59). Da intendersi quest'ultimo non come appiattimento e omologazione delle singolarità di ciascuno quanto piuttosto come espressione di quella comune matrice umana che caratterizza i molteplici "volti" che abitano gli attuali contesti sociali multiculturali.

"L'epifania del volto come volto apre la umanità" (Lévinas, 1990, p. 218) e, nel far questo, riconduce l'altro-differente entro le categorie della "prossimità" e della "fratellanza umana". "È necessario che la società sia una comunità fraterna perché sia all'altezza della rettitudine – della prossimità per eccellenza – nella quale il volto si presenta alla mia accoglienza. Il monoteismo significa questa parentela umana, questa idea di razza umana che risale all'incontro dell'altro nel volto, [...], nella responsabilità per sé e per gli altri" (Lévinas, 1990, p. 219).

Accettare l'ineluttabilità della dimensione etica, quale orizzonte di costante mediazione tra l'io e il tu anche e soprattutto quando questi afferiscono a mondi culturali tra loro diversi, costringe a spostare, dunque, il punto focale dello "sguardo" dalla cultura al "volto". Sollecita, cioè, a riconoscere come al centro della questione culturale, così come dei rapporti tra le culture, vi sia *in primis* la "persona", qui intesa quale realtà d'essere intrisa di valore in sé che, intenzionalmente e responsabilmente, costruisce, nella relazione con l'altro/gli altri, se stessa e il mondo culturale nel quale è immersa.

In tal senso, è solo all'interno della relazionalità, quale piattaforma ad un tempo esistenziale-ontologico-axiologica, che i molteplici volti-persone possono sperimentare la possibilità di scoprirsi quali soggetti portatori di quei tratti umani e umananti che definiscono la loro reciproca appartenenza alla medesima comunità umana.

Quello attuale è probabilmente il tempo in cui il termine “appartenenza”, anche per effetto del moltiplicarsi dei contatti sempre più frequenti tra identità culturali prima lontane, esprime un concetto quanto mai denso di criticità e di problematicità.

A tal riguardo, il compito che sembra imporsi, oggi, è duplice. Si tratta, da un lato, di imparare a considerare l'appartenenza culturale che caratterizza ciascun essere umano non come “vincolo” ma come “condizione” e “occasione di dialogo”, mediante i quali “dar vita a un nuovo orizzonte di scambio/intesa con altre culture, con altre forme di appartenenza, per distillare insieme dei nuovi orizzonti comuni o da poter rendere comuni, tramite incontro e accordo” (Cambi, 2001, p. 94). Dall'altro, di riconoscere l'esistenza anche, e primariamente, di un'altra forma più globale di appartenenza, un'appartenenza che si delinea come una meta-appartenenza, come un'appartenenza a “statuto etico” (Cambi, 2001), appunto.

Si tratta di una forma di appartenenza quest'ultima che, sebbene connaturata ad ogni essere umano, richiede tuttavia l'impegno e la responsabilità reciproci di saper ricercare, attraverso la dialogicità della relazione con l'altro, quelle comunanze che, proprio in quanto tali, possono essere riconosciute ed elevate al rango di valori condivisi.

Il ricondurre al centro dell'intercultura la dimensione etica comporta, quindi, il riconoscere che l'io e il tu sono ugualmente caratterizzati da un insieme di diritti che, in qualità di tratti costitutivi, identificano in loro la comune dignità umana<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup>Dal punto di vista giuridico i diritti umani rappresentano dei “diritti soggettivi”, espressione di *bisogni fondamentali e vitali*, la cui piena soddisfazione consente alla persona umana di essere, di crescere e di realizzarsi pienamente sul piano sia materiale che simbolico-spirituale. Trattandosi pertanto non di attribuzioni esterne bensì di “tratti” connaturati all'essere umano in quanto persona e qualificanti la sua stessa dignità, tali diritti sono riconosciuti come: *inviolabili, inalienabili, imprescrittibili, indivisibili* e tra loro *interdipendenti* (Si veda a tal riguardo la Dichiarazione di Vienna, adottata dalla Seconda Conferenza Mondiale delle Nazioni Unite sui diritti umani, nel 1993, la quale rappresenta una sintesi della dottrina ufficiale sui diritti umani). Il fatto che tali diritti appartengano intrinsecamente alla persona in quanto essere umano (costituendo in tal modo un “pacchetto” di “punti in comune” a livello planetario tra l'io e il Tu, tale da definirne la reciproca appartenenza ad un “Noi” comune) non rappresenta tuttavia una condizione sufficiente a determinare né il loro riconoscimento né la loro attuazione. Processi quest'ultimi che risultano, infatti, fortemente vincolati alla dimensione del tempo e della cultura. Lo testimoniano, da un lato, le tre diverse “generazioni” di diritti umani che, nel corso della storia, ne hanno scandito il cammino (segnato dall'avvento, all'interno del contesto degli Stati liberali del XIII sec., dei *diritti civili e politici*, seguiti, nel corso del XIX, anche per impulso di un pensiero di matrice socialista, dai *diritti economici, sociali e culturali*, quindi, in epoca recente, dai diritti così detti di “terza generazione”, quali l'autodeterminazione dei popoli, la pace, lo sviluppo, l'ambiente), dall'altro il progressivo allargamento e incardinamento, nel corso del XX sec., dei diritti umani all'interno della documentazione giuridica di paesi anche non occidentali (si pensi ad esempio alla *Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli*, adottata dall'Organizzazione dell'Unione Africana - oggi Unione Africana, UA - a giugno del 1981 ed entrata in vigore ad ottobre del 1986). In merito allo sviluppo temporale del sapere di diritti umani, si veda, in particolare, De Stefani, 2001, AA.VV., 2008.

Definire, allora, l'appartenenza dell'essere umano su base etica implica non soltanto riconoscere, rispettare, tutelare e adoperarsi per dare garanzia a diritti che, in quanto "umani", si profilano come universali ma, anche, accettare di considerare tali principi come quelle "meta-regole" (Cambi, 2001) capaci di coordinare positivamente l'incontro, il confronto, l'interazione tra "volti" afferenti a orizzonti culturali diversi.

In quanto "cifra" del valore intrinseco proprio di ogni soggetto-persona, i diritti umani rappresentano, pertanto, quel "metro" attraverso il quale si rende non solo possibile ma anche doveroso misurare e valutare ciascuna cultura (Papisca, 1998). Essi, cioè, costituiscono quel paradigma axiologico che, fondato sul valore ontologicamente universale di ciascun essere umano, consente, superando ogni approccio relativistico, di valorizzare l'uguaglianza nella pluralità delle differenze o, se si vuole, di riconoscere queste ultime come "segni" attraverso i quali viene esprimendosi quell'uguaglianza ontologica che accomuna e unisce ciascun essere umano<sup>73</sup>.

È sulla base di tale uguaglianza che risulta, oggi, quanto mai urgente trovare allora le "vie" giuridico-politiche atte a garantire al soggetto-persona "in carne ed ossa" un diritto di cittadinanza valido a livello planetario. La sfida che, nel tempo attuale, sembra porsi è quella, infatti, di imparare, seguendo la strada etica, a globalizzare l'essere umano, riconoscendo e difendendo il primato di una "cittadinanza terrestre" (Morin, 2000), di una cittadinanza del "volto" umano, rispetto a quella che anagraficamente lega e vincola il riconoscimento dei diritti del singolo al "suo" territorio locale<sup>74</sup>.

Accogliere, quindi, le istanze umane evidenziate da una tale prospettiva etica comporta, sul piano giuridico-politico (nazionale internazionale) in particolare, il dovere di promuovere il principio di *inclusione*<sup>75</sup> di sé e dell'altro/gli altri all'interno della

---

<sup>73</sup>“La cultura - compito e realizzazione della persona - è fondamentalmente cultura dell'umanità dell'uomo, nel senso che la cultura deve offrire ad ogni persona [...] tutte quelle condizioni che le permettono di esprimere il proprio essere. Dunque: la cultura, in quanto tende alla realizzazione dell'umanità dell'uomo, tende all'universale” (Montani, 1991, pp. 513). In tale senso, ogni "cultura particolare" definisce il "luogo concreto della realizzazione della 'cultura' e al tempo stesso circoscrive una realtà sociale, prodotta dall'uomo [...] Ogni 'singola cultura' sarà, dunque, una realizzazione limitata (più o meno riuscita) della 'cultura'; sarà uno dei modi possibili (mai esaustivo) di concretizzare la natura umana” (Montani, 1991, pp. 513-514).

<sup>74</sup>“Definiamo la cittadinanza come lo statuto della persona umana nella comunità politica, uno statuto che non discende dalla potestà anagrafica di uno Stato ma dal fatto che i diritti umani sono della 'persona' prima che del 'cittadino'. Altrimenti detto, la persona è cittadino per ascrizione, in quanto essere umano dotato di un corredo di diritti fondamentali riconosciuti dalla legge scritta universale, non in quanto 'appartenente' a uno Stato” (Papisca, 1998, p. 16).

<sup>75</sup>In merito al concetto di inclusione come principio e meta di una prospettiva educativa di tipo interculturale si veda, in particolare, Gundara, 2000.

medesima comunità umana, presso la quale ognuno ha, per diritto naturale, uguale cittadinanza.

A tal riguardo, Habermans, nel sostenere una teoria morale e giuridica fondata su un “universalismo estremamente sensibile alle differenze”, afferma che “l’eguale rispetto per chiunque non concerne chi è simile a noi, bensì la persona dell’altro nella sua specifica diversità. E la responsabilità solidale per un altro visto *come uno di noi* si riferisce in realtà al ‘noi’ flessibile di una comunità che [...] estende sempre ‘più in là’ i suoi porosi confini.” (Habermans, 1998, p. 9). Una reale “comunità morale” è, secondo il filosofo tedesco, quella che si rende capace, dunque, di includere l’altro nell’ambito del reciproco rispetto, nella convinzione che il termine “inclusione [...] non significa “accaparramento assimilatorio né chiusura contro il diverso. Inclusione dell’altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche – e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere” (Habermans, 1998, p. 10). Con particolare riferimento all’attuale “società pluralistica”, egli riconosce, inoltre, proprio in una “inclusione che sia sufficientemente sensibile allo sfondo culturale delle differenze individuali e di gruppo” (Habermans, 1998, p. 157) il principio morale e giuridico atto a eliminare ogni forma di discriminazione contro le “minoranze interne” ai contesti sociali multiculturali.

Cercare, allora, di dare attuazione ai principi umani di inclusione e di cittadinanza è una sfida etica che, proprio per il fatto di riguardare la gamma complessa delle questioni implicate dall’essere-al mondo-con gli altri, coinvolge, senza esclusione, i diversi ambiti (da quello sociale e culturale a quello economico e politico) all’interno dei quali quotidianamente si svolge la vita delle persone e delle collettività.

Sebbene “la questione sociale” si componga dell’interdipendenza tra tali ambiti, si ritiene opportuno, ai fini della riflessione che qui si sta conducendo, soffermare l’attenzione unicamente sulle implicanze che, in una prospettiva relazionale, la dimensione dell’intersoggettività e della cultura hanno sulla “educabilità interculturale” dell’essere umano.

### 2.3.2.3. La direttrice sociale e culturale

Al fine di comprendere l'intreccio di influenze che legano indissolubilmente la dimensione sociale a quella culturale nella formazione di identità dialogiche, si ritiene importante soffermare primariamente l'attenzione su un concetto di per sé polidimensionale e polisemico come quello di "cultura"<sup>76</sup>.

Nel tentativo di delineare la cornice semantica entro la quale collocare il termine "cultura", risulta utile avviare la riflessione a partire dalla definizione proposta, nel 1871, da Taylor, in base alla quale "La cultura, o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società"<sup>77</sup>. Si tratta di una affermazione questa che ha, senza dubbio, il grande pregio di configurare, per la prima volta, la "cultura" come un concetto ampio e sistemico che, proprio per il fatto di includere "ogni capacità e abitudine" acquisita (ed acquisibile) dall'uomo in quanto membro di una società, interconnette tra loro i campi del "*che cosa* si fa (conoscenze, credenze, arte,...), del *come* lo si fa (morale, diritto, costume,...) del *perché* lo si fa (valori)" (Garcea, 1996, p. 28).

Pur intessendo aspetti di ordine cognitivo, simbolico, ed empirico-prassico, tale concezione corre il rischio, tuttavia, di consegnare una visione oggettivante e statica della cultura, lasciando in ombra il ruolo che gli attori sociali hanno nell'elaborare quell'"insieme complesso" che la cultura stessa rappresenta.

Un apporto significativo in tale direzione è offerto dalla *teoria interpretativa* di Geertz, secondo il quale "la cultura è essenzialmente un concetto semiotico", poiché

---

<sup>76</sup>Si precisa che lo scopo che i si prefigge non è quello di ricostruire il percorso che, dal suo costituirsi come scienza sino ad oggi, il sapere antropologico ha seguito in merito ai concetti di cultura e di differenza culturale. L'intenzione è, piuttosto, quella di richiamare (per nella consapevolezza dei limiti insiti in ciascuna scelta di campo) quei contributi che sembrano, a chi scrive, poter contribuire maggiormente allo sviluppo di una riflessione sulla mediazione in chiave pedagogico interculturale, quale è quella che qui si sta cercando di condurre.

<sup>77</sup>Citazione riportata in Garcea, 1996, p. 28. Risulta interessante rilevare, inoltre, come tale affermazione tayloriana configuri un concetto di cultura fortemente affine a quello ufficialmente espresso oggi a livello internazionale, come dimostra la definizione formulata dall'Unesco, secondo la quale: "la cultura in senso lato può essere considerata come l'insieme degli aspetti spirituali, materiali, intellettuali ed emozionali unici nel loro genere che contraddistinguono una società o un gruppo sociale. Essa non comprende solo l'arte e la letteratura, ma anche i modi di vita, i diritti fondamentali degli esseri umani, i sistemi di valori e le credenze" (Unesco, 1982, 2001).

essa consiste nelle “reti di significato”<sup>78</sup> (Geertz, 1987, p. 41) che l’uomo produce, intese queste ultime quali “strutture di significato socialmente stabilite, nei cui termini le persone fanno cose” (Geertz, 1987, p. 50). In tal senso, la cultura rappresenta una “sorta di documento agito” che coincide con il “discorso sociale” (Geertz, 1987, p. 47) che le persone “dicono”, in modo spontaneo e spesso inconsapevole, nell’atto stesso in cui agiscono socialmente.

Posta in tali termini la cultura è paragonabile a un “testo” o, meglio, a un “insieme di testi” che l’antropologo è chiamato a “leggere” e quindi a interpretare, elaborando a sua volta delle “descrizioni dense”, ossia delle descrizioni espresse sulla base delle interpretazioni che l’altro attribuisce alle proprie pratiche sociali e, tramite queste, al mondo in cui vive (Geertz, 1987). Si tratta di descrizioni che, in quanto prodotte a partire dal punto di vista dell’altro, costituiscono lo strumento mediante il quale conoscere e comprendere il modo in cui i nativi “vedono” sé stessi, gli altri, la “realtà”.

Sebbene l’approccio interpretativo solleciti a considerare la cultura in primo luogo come una questione di “semantica sociale” (Geertz, 1987), esso sembra trascurare paradossalmente, secondo Caronia, il contesto pragmatico all’interno del quale lo stesso processo interpretativo si genera ed evolve. Ciò implica il sottovalutare il fatto che il significato di un’azione, di un comportamento, di una pratica sociale, non sta (solo) nella mente degli attori ma si costruisce attraverso un’interazione sociale (Caronia, 1996, p. 61), quella cioè che coinvolge tanto gli attori tra loro quanto l’antropologo impegnato con loro in una conversazione sul campo. In tal senso, è proprio la piattaforma relazionale all’interno della quale avviene il concreto scambio dialogico con

---

<sup>78</sup>Essendo la cultura un “concetto semiotico”, l’antropologia in generale e, in particolare, quella sociale o culturale, rappresenta, secondo Geertz, una “scienza interpretativa in cerca di significato”. Nel suo declinarsi in senso etnografico, tale scienza mira a produrre delle “descrizioni dense” della cultura dell’altro, trasformando cioè il “detto” che l’altro pronuncia mediante il proprio agire sociale, in uno “scritto”. “L’etnografo ‘inscrive’ il discorso sociale, lo *annota*: nel farlo, lo trasforma da avvenimento fugace, che esiste solo nell’attimo in cui si verifica, in un resoconto che esiste nei suoi scritti e si può consultare” (Geertz, 1987, p. 57). In tal senso, compito dell’etnografo è quello di interpretare le interpretazioni per così dire “agite” degli altri, trasformando i concetti “vicini all’esperienza” dei nativi (quelli cioè che le persone in modo spontaneo e inconsapevole esprimono mediante il proprio comportamento), in concetti “lontani dall’esperienza” (le interpretazioni che l’antropologo-etnografo elabora) (Geertz, 1988). Pur nella consapevolezza della differenza che separa la “cultura” come “discorso agito” dagli attori e “l’interpretazione antropologica” di essa, Geertz sostiene che ciò che, comunque, determina la validità di una descrizione etnografica (preservando al tempo stesso lo “status della conoscenza antropologica”) è il grado in cui essa rende possibile l’accesso al mondo semantico e simbolico dell’altro. “L’interesse di un resoconto etnografico non si basa sull’abilità del suo autore [...] ma sul grado in cui è capace di chiarire ciò che accade in quei luoghi, di ridurre la perplessità – che tipo di uomini sono questi? – naturalmente suscitata da atti poco familiari che emergono da uno sfondo sconosciuto” (Geertz, 1987, p. 54).

l'altro, considerato non solo come riproduttore ma, anche e primariamente, come produttore di cultura, la condizione preliminare e, nel contempo, determinante la possibilità stessa di comprendere il punto di vista dei "nativi".

Spostare l'attenzione da un approccio interpretativo a un approccio dialogico porta, allora, il concepire la cultura (e dunque anche la differenza culturale) non come il "prerequisito dell'interazione, ciò che l'interazione mi svela", bensì come "il prodotto dell'interazione. Un mondo viene costruito sotto una certa descrizione in e attraverso un'interazione in cui chi interpreta (deforma, riformula, sposta...) non è solo l'antropologo ma anche e fin dall'inizio l'informatore: egli costruisce la sua versione della realtà, al limite la sua versione di ciò che conta come rappresentazione pubblica della sua cultura" (Caronia, 1996, p. 63).

Il porre l'accento sulle interazioni prima ancora che sui segni culturali, stimola due ordini di considerazioni tra loro strettamente interrelate e complementari.

Invita, da un lato, a riconoscere come le culture non siano soltanto dei costrutti e degli artefatti<sup>79</sup> sociali aventi la funzione di mediare i rapporti tra il soggetto e il proprio ambiente e quelli tra i membri di un gruppo o di una etnia. Esse rappresentano anche, e forse ancor di più, delle "cornici di senso" (Sclavi, 2002) dai contorni dinamici, flessibili e porosi, a loro volta, continuamente "mediati" dagli attori sociali che li elaborano, situandoli, attraverso il loro agire, in un tempo e in uno spazio determinati<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup>Tali termini, indicanti il prodotto del processo di elaborazione sociale implicato nell'atto del conoscere e, dunque, nel concetto stesso di cultura, sono particolarmente usati da approcci teorici afferenti al paradigma *costruttivista*. Per un approfondimento di tale paradigma, con particolare riferimento a studi di tipo psicologico, si vedano tra gli altri: Bruner, 1992; Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1995; Varisco, 2002, 2004). Si sottolinea, inoltre, come alla valorizzazione del concetto di "costruzione", implicato nelle modalità di rapporto che legano a livello soggettivo ed intersoggettivo l'essere umano alla "realtà", hanno concorso una serie di orientamenti teorici che, seppur da angolature diverse, hanno focalizzato tutti la loro attenzione sia sul ruolo attivo del soggetto che sul carattere interattivo dell'azione sociale. Tra questi, è importante ricordare, oltre all'*approccio interpretativo* di Geertz (Geertz, 1987; 1988): *l'approccio fenomenologico* che, dal pensiero filosofico di Husserl, si estende all'ambito pedagogico e sociologico, rispettivamente tramite il pensiero di Bertolini e le elaborazioni teoriche di Schutz, a loro volte riprese e sviluppate da Berger e Luckmann (si vedano: Bertolini, 1988; Berger, Luckmann 1969); *l'interazionismo simbolico*, sviluppato a partire dal pensiero di Mead e Blumer, e *l'approccio teatrale* di Goffamn (si veda al riguardo Smelser, 1987); gli *approcci della sociolinguistica*, nello specifico, *l'etnografia della comunicazione* di Hymes e *l'etnometodologia* di Garfinkel (al riguardo si rimanda a Zani, Selleri, David, 1994).

<sup>80</sup>“Le culture non sono dei plasmis esistenziali ma sono mediate dagli individui e attualizzate in un tempo e in un luogo segnato dalla storia, dall'economia, dalla politica etc., i tratti culturali sono da considerarsi non tanto come il riflesso d'una realtà quanto piuttosto come lo specchio di una situazione. Le variabili situazionali (lo status di una minoranza, i rapporti di potere, per esempio) e strutturali interferiscono e non possono essere isolati senza affondare in una deriva culturalista” (Abdallah, 2005, p. 64, la traduzione è mia). In merito alla funzione di mediazione della cultura e al ruolo attivo dei soggetti come "agenti" di

Il focalizzare l'attenzione innanzitutto sulle interazioni tra soggetti, sollecita, dall'altro lato, ad optare per una visione "personalista"<sup>81</sup> della cultura, tesa a riportare al centro della questione culturale e dei rapporti tra le diverse "visioni della e sulla realtà" le persone: quei "volti" umani "in carne ed ossa" ai quali riconoscere il potere creativo di intenzionare e di co-intenzionare, attraverso l'interazione con gli altri, la realtà trasformandola così in un contesto culturale soggettivamente e intersoggettivamente significativo.

Prendendo "a prestito" dalla teoria gestaltica il rapporto tra figura e sfondo, si può dire che il guardare alle persone prima ancora che alle culture rappresenta una sorta di "capovolgimento prospettico" dalle forti implicanze per la teoria pedagogica e la prassi educativa in chiave interculturale.

Si tratta di un cambiamento di visuale che invita, infatti, a focalizzare l'attenzione più che sui tratti culturali che l'altro esibisce, sui processi cognitivi ed emotivo-affettivi che entrano in gioco nel "qui ed ora" della relazione con e tra differenti anche per cultura. Ciò che diventa rilevante per un educatore-insegnante non è tanto il possedere o l'acquisire il "sapere" degli antropologi, ritenendo tale "sapere" una prerogativa vincolante la possibilità di "gestione" dell'alunno straniero, quanto, piuttosto, l'imparare il "loro mestiere" (Caronia, 1996), impadronendosi cioè di quelle modalità di "lavoro sul campo" (che nello specifico educativo attiene all'interazione situata in classe) attraverso le quali poter giungere a costruire con l'altro un contesto relazionale reciprocamente arricchente. L'interesse di un insegnante-educatore è quello, allora, di

---

cultura, si veda, inoltre, il contributo offerto dagli studi condotti nell'ambito della psicologia culturale. Per un approfondimento si rinvia, tra gli altri, a Mantovani, 2004; 2005. In particolare, tale Studioso nell'affermare che "tutta l'esperienza è mediata dalla cultura", a patto però di non intendere la cultura come una 'cosa' che definisce un gruppo" (Mantovani, 2004, p. 74) e che "la cultura, [...], è essenzialmente un dispositivo di mediazione", sottolinea come il concetto di mediazione ponga l'accento sull'azione umana nell'ambiente e sull'interazione tra persone e ambiente. "La mediazione spiega sia che le persone sono uniche perché modellate da storie e sistemi di artefatti particolari, sia che esse sono partecipi di comunità specifiche perché situate in ambienti che mettono a loro disposizione sistemi specifici di risorse 'condivise, contestate, negoziate, per conseguire scopi. I protagonisti, i narratori della cultura, sono le-persone-nel-loro-contesto-sociale." Egli propone, inoltre, di usare il termine "agenti" al fine di "sottolineare il fatto che le persone non si limitano a conoscere, [...], ma sono attive nell'ambiente, lo modificano per adattarlo alle proprie esigenze e nello stesso tempo sono capaci di adattarsi ad esso" (Mantovani, 2004, p. 85).

<sup>81</sup>È possibile rinvenire tale distinzione tra approccio "culturalista" e approccio "personalista" alla cultura ed alla educazione interculturale già nei documenti prodotti, al riguardo, dal Consiglio d'Europa fin dagli anni Ottanta del secolo scorso e, successivamente, ripresi e approfonditi in chiave pedagogica da Rizzi (Rizzi, 1992, pp.114-150). A tal riguardo, si veda inoltre quanto riportato nel paragrafo 1.3.1. in merito al Documento pubblicato nel 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione dal titolo: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.



riuscire a comprendere non tanto la cultura di cui l'altro sarebbe "portatore"<sup>82</sup>, quanto piuttosto l'interpretazione soggettiva che egli ha non solo della propria cultura ma anche di sé sia come rappresentante di quella cultura sia come membro di un ambiente culturale (come può essere una classe) "nuovo" e, per ciò stesso, diverso. "Più che partire dal prodotto finale (l'interpretazione di una cultura) che sappiamo precario e debolmente rappresentativo dell'altro che ci sta di fronte, conviene guardare al processo (il mestiere dell'antropologo) e impegnarci a ricostruire la cultura dell'altro che ci sta di fronte a partire dai segni che lui stesso ci invia circa ciò che conta per lui, in quel contesto, come adeguata rappresentazione di sé e della sua cultura" (Caronia, 1996, p. 71).

In una prospettiva interculturale l'obiettivo pedagogico diventa, allora, non tanto quello di apprendere la cultura dell'altro quanto piuttosto di "apprendere l'incontro" con l'altro (Abdallah-Pretceille, 2005). Compito questo che sollecita l'educatore, *in primis*, ad apprendere quelle modalità relazionali che consentono non soltanto la conoscenza, lo scambio, la negoziazione tra l'io e i molteplici tu, ma anche di poter educare all'incontro con e tra differenti.

Apprendere e educare all'incontro interculturale sollecita, pertanto, ad acquisire, da un lato, e a promuovere, dall'altro, un agire relazionale capace di trasformare l'interazione con l'altro/gli altri da "accadimento" accidentale in una reale *palestra di socializzazione al plurale*. In uno "spazio dialogico" cioè in cui, proprio attraverso i processi di incontro-scontro, di confronto e di negoziazione tra "diversi", a ciascuno sia data l'occasione di imparare ad allargare i rispettivi punti di vista (su di sé, sugli altri, sulla realtà) e a co-costruire "contesti di senso" condivisi, mediante i quali poter

---

<sup>82</sup>In merito all'espressione "portatore di cultura", cui spesso si fa riferimento per indicare l'orizzonte culturale dal quale un soggetto proviene e al quale afferisce, Gobbo invita ad utilizzare tale "metafora" con attenzione, al fine di non incorrere nel rischio, implicito, di considerare le culture come una sorta di requisito stabile che, in qualche modo, una persona "trasporta" passivamente ovunque vada. Nel richiamarsi agli studi antropologici di Goodenough e di Wolcott, la Pedagogista precisa, infatti, che "quello di cui si sarebbe 'portatori' (se proprio non si vuole fare a meno di sobbarcarci questo compito) non è tanto *la* cultura, o *una* cultura, ma semmai la 'prospettiva personale', cioè quanto di una cultura ha acquisito o ha potuto acquisire una persona." In tal senso, la Studiosa, nel sottolineare che il processo di inculturazione è oggi inteso "nei termini di un apprendimento che dura tutta la vita" e che implica l'attiva partecipazione del soggetto, ribadisce come tale processo di acquisizione culturale sia "soprattutto un "processo di riformulazione e rielaborazione [che] mette in evidenza la capacità di agire delle persone (*agency*, o agentività) [...] e invita a considerare la dimensione culturale come effetto e indice dell'azione umana, meno facilmente disponibile dunque (se non per decisione ideologica) a essere definita, compattata e trasportata" (Gobbo, 2008b, pp. 155-156).

scoprire oltre alle reciproche diversità anche, e soprattutto, le somiglianze che uniscono, in un vincolo di reciprocità-responsabilità-solidarietà, sé agli altri.

La sfida che, in tal senso, si pone è quella di imparare e di educare a rendere flessibile e mobile il proprio “sguardo”, spostando ricorsivamente il “punto di vista” dalla propria “postazione” (fatta di immagini, di conoscenze, di credenze, così come di emozioni e di stati d’animo) a quella dell’altro. Esercizio costante di *decentramento* quest’ultimo che, nel sottintendere un atteggiamento fenomenologico di *epochè*, sollecita, quanti hanno responsabilità educativa, a “familiarizzare con la differenza”, allenandosi e allenando, non solo a “giudicare strano ciò che è familiare e familiare ciò che appare come strano”<sup>83</sup>, ma anche a saper gestire costruttivamente quello “spiazzamento cognitivo ed emotivo”<sup>84</sup> che l’incontro con la diversità inevitabilmente determina.

Tale esperienza di spiazzamento, caratterizzata dall’“urto” soggettivo e intersoggettivo tra modi diversi di agire, di pensare, di essere, costituisce uno dei “luoghi” privilegiati, dunque, in cui l’insegnante-educatore è chiamato a esercitare un’azione di mediazione interculturale. Intesa quest’ultima come azione volta a orientare le interazioni all’interno del gruppo classe verso l’attivazione di reali processi di integrazione “interattiva e a due vie” (Demetrio, 1992). Un’integrazione cioè che, fondandosi sulla relazionalità, non può che delinarsi nel segno della reciprocità e della pluralità, coinvolgendo tutti e ciascuno in un mutuo processo di socializzazione e di apprendimento, attraverso il quale costruire, insieme, un contesto sociale di comune appartenenza.

È attraverso un’attenta, intenzionale e responsabile azione di mediazione interculturale che si rende possibile per l’insegnante-educatore promuovere, quindi, atteggiamenti e comportamenti di reale *coesione sociale* all’interno del gruppo-classe. Intesa, quest’ultima, come quel clima intersoggettivo attraverso il quale poter educare all’esperienza del “Noi”, favorendo nel contempo lo sviluppo di una *cultura della*

---

<sup>83</sup>Si tratta di un atteggiamento mentale che, sebbene attualmente caratterizzi e contraddistingua l’approccio etnografico al lavoro sul campo, ha delle origini piuttosto lontane nel tempo. È possibile, infatti, ritrovare le prime significative sollecitazioni ad un decentramento culturale già nel pensiero cosmopolita di Diogene di Sinope, detto il Cinico, e successivamente in quello degli stoici della Roma del primo secolo a.c. (Per un approfondimento in merito si veda Nussbaum, 1999).

<sup>84</sup>In merito all’esperienza di spiazzamento tra soggetti afferenti a “cornici culturali” diverse e ai processi di esplorazione e di autoconsapevolezza emozionali, intesi quest’ultimi quali strategie per una gestione costruttiva dei conflitti tra diversi per cultura, si veda in particolare Sclavi, 2002.

*convivialità*<sup>85</sup> e della *partecipazione democratica* tra soggetti umani “differenti” e pur sempre “uguali”. In tal senso, il termine *coesione* (dal latino “co-haerere”: essere unito a, formare un tutto connesso, stare insieme), dimostrandosi coerente con una prospettiva interculturale, che riconosce nella relazionalità il proprio fondamento ontologico e assiologico, appare connotare e indicare l’orizzonte sociale verso il quale rivolgere un agire educativo che intenda promuovere reali contesti di reciproca integrazione tra i molteplici “io” e “tu” che abitano, a livello locale e globale, i medesimi “territori” umani.

Dal punto di vista pedagogico agire, dunque, una concreta mediazione interculturale implica educare, attraverso l’esperienza della differenza, alla *comprensione* di sé, dell’altro, degli altri, riconoscendo nella tolleranza un principio e una disposizione necessari ma non sufficienti a raggiungere il fine, umano ed etico, del proprio stesso agire: la crescita e la formazione della persona umana quale essere relazionale, sociale e “interculturale”.

## **Conclusioni**

Negli attuali contesti sociali ed educativi all’interno dei quali la differenza si impone sempre più come “problema” da sapere gestire, è possibile individuare nella mediazione quel concetto poliedrico dalle forti implicanze sul piano pedagogico ed educativo in prospettiva interculturale.

Etimologicamente ancorato all’idea dello “stare o del porre nel mezzo”, il termine mediazione sembra connotare, infatti, un agire educativo capace di collocarsi tra quei “luoghi” nei quali si articola l’esperienza esistenziale del soggetto-persona, quale essere umano ontologicamente e assiologicamente orientato alla relazione con se stesso, con gli altri, con il mondo.

Attingendo, in particolare, alla intenzionalità e alla responsabilità dell’educatore di saper promuovere processi cognitivi ed emotivo-affettivi attraverso i quali rendere

---

<sup>85</sup>Rispetto al termine “convivenza”, denotante un “vivere insieme”, nella letteratura interculturale con l’espressione “convivialità delle differenze” si vuole indicare oltre alla dimensione del “vivere insieme” in modo pacifico anche quelle della condivisione e della partecipazione ad un “bene comune”, implicitamente richiamato dal riferimento, metaforico ed etimologico (cum-vivium), della “mensa comune”. “La convivialità, a livello profondo, evoca il cibo, la tavola imbandita, la festa [...] con tale significato diventa sinonimo di *commensalità*. E dunque convivialità non è semplice ‘stare insieme’ ma ‘mangiare insieme’. Convivialità è banchetto, è il *faccia a faccia* di chi siede attorno allo stesso tavolo e mangia insieme nel banchetto” (Nanni, 1994, p. 166).

possibile a ciascuno di fare esperienza delle differenze come opportunità per riconoscere la reciproca appartenenza alla comune famiglia umana, la mediazione si presenta, a un tempo, come impegno e compito che investe primariamente la persona (ancor prima che il ruolo) di quanti sono chiamati a operare in contesti educativi.

Tra questi, un'attenzione particolare è rivolta alla scuola riconosciuta come quel luogo privilegiato di mediazione tra culture, in cui è non solo possibile ma anche doveroso favorire la costruzione di una “cultura dell'intercultura”.

L'invito è, allora, quello di cercare di conoscere se e in che modo la mediazione educativo interculturale trovi posto all'interno del contesto scolastico e, in particolare, se e in che modo essa rappresenti uno dei tratti caratterizzanti la professionalità educativa di coloro che all'interno della scuola di fatto operano.

### Capitolo 3

## DAL DISEGNO ALLA STRATEGIA DI RICERCA

### 3.1. Dal problema agli obiettivi di ricerca

L'analisi condotta nei precedenti capitoli ha cercato di mettere in luce come, negli attuali contesti multiculturali, la mediazione si presenti come un concetto poliedrico, alternativamente definito in senso culturale, linguistico-culturale, interculturale.

Raccogliendo l'istanza, suggerita da Favaro, sulla necessità di “sostare sulla mediazione”, distinguendo, anche a livello semantico, tra mediazione come “professionalità specifica” e mediazione come “competenza professionale”, si è ritenuto opportuno focalizzare la riflessione sulla connotazione interculturale del concetto di mediazione. Connotazione, quest'ultima che, soprattutto quando si situa all'interno di contesti educativi, ritrova nelle direttrici di senso della pedagogia interculturale, quale “scienza della mediazione”, le proprie coordinate teorico-pratiche.

È questa la “cornice semantica” entro cui trova giustificazione l'intenzione di esplorare se, come e in che grado si realizzino effettive pratiche di mediazione interculturale all'interno di quel contesto educativo che, per motivi di diritto-dovere di istruzione e formazione<sup>86</sup>, è luogo quotidiano di incontro-scontro tra differenti anche per cultura: la scuola.

A tal fine, l'intero lavoro di ricerca si è articolato intorno ad alcuni interrogativi di base. Nello specifico, le domande cui si è cercato di dare risposta sono state le seguenti:

- qual è il livello di consapevolezza attualmente raggiunto dagli attori scolastici in merito alla “mediazione interculturale” e, di conseguenza, qual è il livello di “cultura interculturale” del sistema scuola preso in esame?
- quali sono gli aspetti sui quali, da un punto di vista formativo, risulta importante lavorare, al fine di promuovere una “professionalità interculturale”?

A partire da tali quesiti guida, sono stati individuati due rispettivi *gruppi di obiettivi di ricerca*. Nello specifico, rispetto al primo interrogativo di indagine, ci si è proposti di:

- operare una “sistematizzazione teorico-semantica” rispetto ai significati e ai ruoli implicati dalle espressioni “mediazione interculturale/linguistico-culturale”;

---

<sup>86</sup>A tal riguardo, si veda, in particolare, il D.Lg. n.76 del 2005, art. 1, comma 6.

- esplicitare la valenza pedagogica ed educativa racchiusa nell'espressione "mediazione interculturale"<sup>87</sup>;
- delineare un quadro di "competenze specifiche" proprie dell'educatore-insegnante come "mediatore interculturale";
- delineare un quadro di "competenze trasversali" proprie della mediazione interculturale tali da caratterizzare una "professionalità interculturale".

In riferimento al secondo interrogativo, ci si è proposti di giungere a *conoscere e comprendere*:

- quale è il grado di conoscenza e di consapevolezza che gli attori scolastici hanno in merito al proprio ruolo professionale all'interno di contesti educativi plurali;
- come essi agiscono il proprio ruolo;
- quali sono i significati che essi attribuiscono al proprio ruolo e al proprio agire professionale;
- quali sono i bisogni formativi intorno ai quali orientare lo sviluppo di una consapevolezza e di una competenza nella mediazione interculturale.

### **3.2. Dal paradigma all'approccio di ricerca**

In coerenza con un quadro teorico incentrato sulla pregnanza euristica della relazionalità, sia essa intesa a livello fenomenologico-esistenziale che gnoseologico ed epistemologico, e in aderenza con degli obiettivi di indagine tesi non solo a conoscere ma anche a comprendere la realtà osservata a partire dal punto di vista dei "nativi", la scelta si è orientata verso quel paradigma<sup>88</sup> di ricerca che maggiormente potesse dare respiro a tale "ontologia" di fondo (Mortari, 2007).

Nell'ambito della "svolta paradigmatica" che, seppur avviata, fin dalla prima metà del Ventesimo secolo, dalle scienze della natura (Mortari, 2007, p. 28), trova la sua prima significativa formulazione (Corbetta, 2003a) nella distinzione proposta dal filosofo tedesco Dilthey tra "scienze della natura" e "scienze dello spirito", il progetto di ricerca si è articolato attraverso quello che, nel distinguersi da un paradigma

---

<sup>87</sup>Per un approfondimento del lavoro svolto intorno a questi primi due obiettivi di ricerca (sui quali si è concentrata, in particolare, la fase di esplorazione teorica) si veda i primi due capitoli del presente lavoro.

<sup>88</sup>Con tale termine, si intende qui fare riferimento all'accezione proposta da Kuhn, all'inizio degli anni Sessanta, quale "finestra mentale" (Corbetta, 2003a) ed insieme di assunzioni o premesse che performano l'azione epistemica (Mortari, 2007).

normativo (di matrice positivista e neo-positivistica), viene definito come *paradigma interpretativo* (Cohen, Manion, Morrison, 2007), la cui caratteristica distintiva è proprio quella di comprendere “il mondo soggettivo dell’esperienza umana” (Cohen, Manion, Morrison, 2007, p. 21) così come colto, vissuto e comunicato dagli attori coinvolti nell’indagine.

Si tratta dunque di una prospettiva di ricerca d’impostazione ermeneutica che, nel riconoscere l’influenza dello sguardo del ricercatore sull’oggetto di indagine, sposta l’attenzione dai “fatti”, quali datità in se stesse concluse, ai significati che ciascun soggetto indagato vi attribuisce e attraverso i quali, nel contempo, definisce progressivamente se stesso. “Un aspetto fondamentale di questo genere di investigazione è comprendere il senso che tale soggetto (o gruppo di soggetti) attribuisce alla propria esperienza, alle proprie condotte. In altre parole, un’interpretazione da parte del ricercatore, per quanto legittima, in genere non viene ritenuta sufficiente. Occorre considerare anche il senso soggettivo dal punto di vista delle persone implicate nella ricerca” (Baldacci, 2001, p. 49).

Di conseguenza, si è ritenuto necessario seguire un *approccio di ricerca di tipo qualitativo* in quanto teso, quest’ultimo, ad accostarsi all’esperienza soggettiva delle persone indagate, secondo una prospettiva olistica e, ad un tempo, attenta a cogliere quegli aspetti ideografici racchiusi negli stessi obiettivi di ricerca.

Quest’ultima, nell’ambito della metodologia della ricerca pedagogica, intende proporsi come “ricerca empirica orientata alle decisioni”<sup>89</sup>, avendo come scopo quello di contribuire all’individuazione e all’elaborazione delle “scelte educative da compiere e/o [delle] decisioni didattiche da prendere in una data situazione di lavoro” (Baldacci, 2001, p. 41). Si ritiene, infatti, tale orientamento empirico alle decisioni educative particolarmente pertinente con una progettualità di ricerca che, a partire da un “compito di intuizione” (inteso come impegno a leggere in chiave critico-costruttiva i bisogni emergenti dal contesto socio-culturale ed educativo preso in esame), intende procedere, in direzione pedagogica, attraverso un “compito di intenzione” (inteso quale sguardo

---

<sup>89</sup>Attraverso un procedere dialettico tra le diverse categorie antinomiche, che caratterizzano l’attuale fenomenologia della metodologia della ricerca pedagogica, Baldacci giunge a proporre una mappa delle forme di ricerca pedagogica dalla struttura “ad albero”. Tale struttura, nel distinguere la ricerca pedagogica in due rami principali, quali quello della “ricerca teorica” e quello della “ricerca empirica”, differenzia ulteriormente quest’ultima in altri due rami, quali quello della “ricerca orientata alla conoscenza” e quello della “ricerca orientata alle decisioni” (Baldacci, 2001, p. 17).

teleologicamente orientato in senso interculturale), verso un “compito di attuazione” (Milan, 2007), qui declinato nell’individuazione dei punti di forza e di debolezza sui quali risulta importante concentrare l’attenzione formativa al fine di promuovere lo sviluppo e/o il rafforzamento di competenze educative proprie della mediazione interculturale in ambito scolastico.

### *3.2.1. Fasi della ricerca empirica*

Procedere a livello empirico attraverso i “tre compiti pedagogici” sopra descritti ha implicato inoltrarsi in un lavoro di indagine sul campo scandito nelle fasi che brevemente si vanno qui di seguito ad indicare rinviando il loro approfondimento ai successivi paragrafi.

Dopo avere individuato nella Rete interculturale R.I.S.M. del Distretto scolastico n. 35 il contesto specifico di ricerca<sup>90</sup>, si è ritenuto importante conoscere, innanzitutto, lo sfondo multiculturale che lo caratterizza. A tale scopo, si è scelto di condurre, durante gli anni scolastici 2008-2009 e 2009-2010, il monitoraggio degli alunni non italiani presenti in ciascuna delle scuole comprese nella Rete, richiedendo i relativi dati alle rispettive segreterie scolastiche.

Al fine di poter conoscere, inoltre, il grado di “cultura interculturale” caratterizzante ciascuna delle realtà scolastiche coinvolte, si è ritenuto importante svolgere, durante la primavera dell’a.s. 2008-2009, delle interviste semi-strutturate rivolte a quelli che erano stati precedentemente individuati quali testimoni privilegiati strategicamente significativi: gli insegnanti referenti e/o figure strumentali per l’intercultura di ciascuna delle realtà scolastiche della Rete.

I dati così raccolti (ed analizzati durante l’estate del 2009), si sono rivelati particolarmente utili all’individuazione degli aspetti nodali intorno ai quali strutturare la traccia delle successive interviste narrative focalizzate, condotte durante l’autunno-inverno dell’a.s. 2009-2010 e rivolte ad alcuni degli insegnanti presenti in ciascuna

---

<sup>90</sup>L’ipotesi iniziale, poi di fatto confermata, di scegliere come campo di indagine la realtà scolastica rappresentata dalla Rete nasce in seguito a precedenti occasioni di conoscenza e di collaborazione (a livello di consulenza pedagogico interculturale e/o di conduzione di percorsi formativi) che la scrivente aveva avuto modo di intessere con il Dirigente della scuola capofila e/o con alcune delle scuole coinvolte. Una volta appurata, dunque, la fattibilità di tale scelta, al fine di poter “formalizzare” la presenza di una persona esterna all’interno degli ambienti della Rete, su suggerimento dello stesso Dirigente, è stata predisposta una lettera di presentazione e di richiesta ufficiale (Si veda *Allegato n.1*).



delle scuole della Rete così come ad alcuni componenti del personale scolastico (amministrativo e ausiliario) di alcune delle scuole coinvolte.

### **3.3. Il campo di indagine**

A seguito delle indicazioni normative nazionali in merito all'autonomia scolastica<sup>91</sup>, dai primi anni Duemila, in Veneto, le scuole hanno incominciato ad organizzarsi in rete, al fine di conseguire una migliore ottimizzazione delle risorse (intese sia in termini di strumenti gestionali e didattici che economici) utili alla promozione dell'educazione e dell'integrazione interculturale, così come auspicato a livello Ministeriale<sup>92</sup>.

Secondo le ultime rilevazioni condotte dall'Ufficio scolastico regionale del Veneto, dall'a.s. 2007-2008, l'84% delle scuole presenti in Regione (616 istituti scolastici) risulta associato in rete, per un totale di 45 reti di scuole, salite a 48 nell'a.s. 2008-2009 (647 scuole in rete) (Ufficio scolastico regionale per il Veneto, 2009, p. 21).

Tra le province venete, Venezia si colloca al primo e secondo posto, rispettivamente per percentuale di scuole in rete (92,1%, 117 scuole) e per numero di reti (7, rispetto alle 8 registrate in provincia di Treviso).

Definite una "miniera di esperienze e attività, di risorse umane e competenze, di progetti e di quotidianità educativa" (Ufficio scolastico regionale per il Veneto, 2009, p. 45), le reti scolastiche venete per l'intercultura sono attive, per quasi il 90%, da almeno 4 anni, hanno una composizione numerica variabile e prevedono, spesso, la partecipazione di altri soggetti presenti nel territorio<sup>93</sup>.

Dal punto di vista operativo, tutte le reti sono organizzate in gruppi di lavoro cui partecipano, mediamente, uno o due docenti tra quelli inclusi nella rete. In tal modo, il numero di docenti coinvolti con compiti di responsabilità nelle attività della rete risulta

---

<sup>91</sup>La normativa italiana in materia di autonomia scolastica fa esplicito riferimento alla promozione di reti scolastiche per il raggiungimento delle finalità istituzionali delle rispettive scuole. Si vedano in particolare: Legge n. 59, 1997, capo IV, art. 21, comma 4 e relativo Regolamento attuativo, D.P.R. n. 275, 1999, art. 7.; C.M. n.2, 2010.

<sup>92</sup>A tal proposito, si vedano, in particolare: Legge n. 40, 1998; Decreto Legislativo n. 286, 1998 e relativo Regolamento attuativo, D.P.R. n. 394, 1999; C.M. n. 24, 2006; Ministero della Pubblica Istruzione, ottobre 2007.

<sup>93</sup>Si precisa che, dal punto di vista quantitativo, la composizione delle reti varia da un minimo di 3 ad un massimo di 37 scuole, con un numero medio di 13,5 scuole per rete. Esse sono costituite: da scuole, per l'85,4% dei casi; dal 10,3% da altre Istituzioni ed Enti; dal 3,9% da associazioni culturali e di volontariato del territorio (Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, 2009, p. 49).

essere complessivamente piuttosto limitato rispetto al totale dei docenti veneti<sup>94</sup> (Ufficio scolastico regionale per il Veneto, 2009, p. 50).

Per quanto riguarda i risultati conseguiti<sup>95</sup>, il 97,7% delle reti scolastiche ha prodotto materiali didattici e gestionali (ad esempio: protocollo di accoglienza, portfolio).

La gamma delle attività educative e formative fino ad ora realizzata risulta, inoltre, variegata sia per la tipologia (dai laboratori, agli sportelli, alle attività culturali), che per il “focus delle azioni” (linguistico nella quasi totalità dei casi, seguito a pari merito - circa per il 70% - da quello disciplinare, culturale, educativo e di orientamento).

La maggioranza delle reti individua come destinatari delle proprie azioni, tutti gli alunni immigrati (nel 84,1%) e quelli neo-arrivati (nel 68,2%). Poco più della metà delle reti attua azioni rivolte a tutti gli alunni (nel 54,5%).

Alta è invece la percentuale (86,4%) delle reti impegnate con iniziative di formazione che, sebbene rivolte prevalentemente ai docenti (77,3%) e ai dirigenti scolastici (43,2%), coinvolgono, in misura minore, anche il personale ATA (27,3%) e le famiglie (25%).

All'interno di questo quadro scolastico veneto, trova collocazione la *Rete scolastica R.I.S.M.* (Rete Interculturale delle Scuole del Miranese), attiva dal 2005 e composta da 19 istituzioni scolastiche (di cui 5 Direzioni Didattiche, 3 scuole Secondarie di primo grado, 6 Istituti comprensivi e 5 scuole Secondarie di secondo grado), distribuite nei 7 Comuni del Distretto Scolastico di Mirano n. 35 (si veda *Allegato n. 2*).

Tali caratteristiche strutturali della Rete, unitamente alla possibilità di avere un contatto diretto e facilitato con il dirigente della scuola capofila, così come l'opportunità di conoscere e comprendere, proprio attraverso tale realtà, l'esperienza professionale di insegnanti afferenti a ordini scolastici diversi, sono stati i fattori principali che hanno indotto ad individuare nella Rism il campo di indagine della ricerca empirica.

Prima di entrare nel merito del lavoro condotto sul campo, si ritiene tuttavia importante presentare brevemente qual è la realtà multiculturale che fa da sfondo

---

<sup>94</sup> A tal riguardo, le singole scuole, nell'esprimere una valutazione generalmente positiva (soprattutto per quanto concerne la ricaduta sulla didattica) in merito alla qualità raggiunta dalla propria rete di appartenenza, nel 9,1% dei casi rilevano, tuttavia, una non soddisfacente ricaduta sulla programmazione collegiale (Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, 2009, p. 54).

<sup>95</sup> Si precisa che i dati qui di seguito riportati sono attinti da Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, 2009, pp. 50-53.

all'intera indagine. Lo scopo non è quello di offrire un'analisi approfondita relativa alla presenza di alunni non italiani all'interno della Rete Rism, quanto piuttosto quello di offrire un quadro generale che consenta, da un lato, di conoscere il grado di pluralità culturale caratterizzante tale territorio scolastico in rapporto a quello nazionale, regionale e provinciale, dall'altro, di poter meglio comprendere la specificità dell'esperienza professionale quotidianamente vissuta dai docenti delle scuole della Rete.

### *3.3.1. La realtà multiculturale della scuola italiana*

Gli alunni non italiani iscritti nelle scuole della Rete Rism, nell'a.s. 2009-2010, hanno raggiunto le 1.279 unità, con un'incidenza media dell'8,3% sul totale della popolazione scolastica presente in tale realtà scolastica<sup>96</sup>.

Si tratta di dati che, se confrontati con quelli registrati a livello nazionale, territoriale e regionale, rivelano come all'interno della Rete trovino, in generale, conferma le maggiori tendenze in atto nei superiori livelli territoriali (*Tabella n. 1*).

A livello nazionale, ove si registrano 673.592 alunni non italiani con un incremento annuale del 7,1%<sup>97</sup>, è possibile rilevare, per il secondo anno consecutivo, la tendenza ad un ridimensionamento dei ritmi di crescita di questa fascia della popolazione studentesca, se si considera che nell'anno scolastico 2008-2009 l'incremento è stato pari al 9,5% rispetto a quello del 14,4% dell'anno precedente (Caritas, 2008).

Si tratta di una tendenza che è possibile riscontrare sia nell'area del Nord Est che nel Veneto, dove si registrano rispettivamente, nel 2009-2010, un incremento pari al 6,8% (rispetto al 10,1% del 2008-2009) e al 5,1% (rispetto al 9,5% dell'anno precedente).

All'interno delle scuole della Rete Rism, nell'a.s. 2009-2010, gli alunni stranieri sono aumentati del 9,5% raggiungendo in percentuale valori più alti di quelli registrati nei superiori livelli territoriali.

---

<sup>96</sup>Gli alunni non italiani iscritti nelle scuole della Rete Rism costituiscono l'1,6% e il 12,6% della popolazione studentesca non italiana rispettivamente presente in Veneto e in provincia di Venezia (Elaborazioni su dati ARIS, a.s. 2009-2010).

<sup>97</sup> Se si considera che i residenti non italiani al 1° gennaio 2010 sono 4.235.000 con un'incidenza del 7% sulla popolazione italiana (dato quest'ultimo in costante aumento rispetto al 5,8% del 2008 e al 6,5% del 2009), è possibile rilevare come i cittadini stranieri rappresentino una componente stabile e strutturale del tessuto sociale nazionale. Tale aspetto è, ulteriormente confermato dal numero dei soggetti di seconda generazione (573.000 unità, pari al 13,5% del totale della popolazione straniera residente) così come dall'aumento del numero dei nati stranieri in Italia (77.148 unità rispetto alle 72.472 dell'anno precedente) (Caritas, 2010).

Se si prendono, invece, in considerazione i dati relativi all'incidenza si constata come quest'ultima continui ad avere un andamento positivo a tutti i livelli territoriali.

A fronte, infatti, di un'incidenza media italiana del 7,5% (rispetto a quella del 7% dell'anno precedente), il Nord Est, con l'11,9 % (l'11,2%, nell'anno precedente), si conferma come l'area con la più alta percentuale di alunni stranieri sul totale della popolazione scolastica territoriale. Con valori di poco inferiori a quelli territoriali e ben superiore a quelli nazionali, il Veneto, registrando un'incidenza del 11,5% (11% nel 2008-2009), continua a collocarsi in quarta e in seconda posizione rispettivamente tra le regioni italiane (dopo il 12,0% della Lombardia, il 13,5% dell'Emilia Romagna e il 12,9% dell'Umbria) e tra quelle del Nord Est (dopo l'Emilia Romagna)<sup>98</sup>.

**Tabella n. 1. Alunni italiani e non italiani, a.s. 2009-2010.**

A. S. 2009-2010							
			Stranieri			Pop.ne scolastica (su 2008-2009)	
	Pop.ne scolastica	Stranieri	Incid. (%)	Aum.to (su 2008/2009)	Incr.to (%) (su 2008-2009)	Aumento	Incr.to (%)
<b>Italia</b>	8.957.089	673.592	<b>7,5</b>	44.655	<b>7,1</b>	13.293	<b>0,1</b>
<b>Nord Est</b>	1.603.128	190.475	<b>11,9</b>	12.081	<b>6,8</b>	15.820	<b>1,0</b>
<b>Veneto*</b>	703.758	81.004	<b>11,5</b>	3.923	<b>5,1</b>	4.187	<b>0,6</b>
<b>Prov. di Venezia</b>	113.389	10.113	<b>8,9</b>	563	<b>5,9</b>	490	<b>2,2</b>
<b>Rete Rism</b>	<b>15.493</b>	<b>1.279</b>	<b>8,3</b>	<b>111</b>	<b>9,5</b>	124	<b>0,8</b>

**Fonte:** elaborazioni su dati Caritas, 2010 per dati Italia, Nord Est, Veneto. Dati Ufficio scolastico regionale per il Veneto (Aris), a.s. 2008-2009 e 2009-2010 per Provincia di Venezia. Dati personalmente raccolti per Rete Rism.

\* Secondo rilevazioni Aris, il totale degli alunni non italiani in Veneto è pari a 79.057 rispetto ad una popolazione scolastica uguale a 704.306.

Tali tendenze si riscontrano anche all'interno delle scuole della Rete Rism, dove la percentuale di alunni stranieri continua a crescere, passando dal 7,6% nel 2008-2009 al

<sup>98</sup>Si veda al riguardo: Caritas, 2010, p. 195. È importante, tuttavia, sottolineare come tale aumento dell'incidenza degli alunni stranieri risenta anche di una crescita molto lenta della popolazione scolastica, la quale, in Veneto, ha un incremento dello 0,6% nell'anno scolastico 2009-2010 rispetto allo 0,9% registrato nel 2008-2009. Se osservata a livello nazionale, tale tendenza rivela valori estremamente bassi pari allo 0,15% e allo 0,11% rispettivamente nel 2009-2010 e nel 2008-2009. Anche nell'area del Nord Est, sebbene, l'incremento della popolazione scolastica si attesti su valori più alti rispetto sia a quelli nazionali che locali, manifesta comunque un decremento passando dal 1,2% nel 2008-2009 al 1%, nel 2009-2010 (Rielaborazioni su dati Caritas 2009 e 2010). All'interno della Rete Rism, invece, è possibile rilevare come l'incremento della popolazione studentesca presenti valori vicini a quelli registrati nel Nord Est e in Regione.

8,3% nel 2009-2010, mantenendosi al di sopra della media nazionale e al di sotto della media regionale e territoriale (*Tabella n. 2*).

**Tabella n. 2. Alunni italiani e non italiani, a.s. 2008-2009.**

	A. S. 2008-2009				
	Totale	Stranieri	Incid.(%)	Aum.to (su 2007/2008)	Incr.to (%) (su 2007-2008)
<b>Italia</b>	8.943.796	628.937	<b>7,0</b>	54.804	<b>9,5</b>
<b>Nord Est</b>	1.587.308	178.394	<b>11,2</b>	16.417	<b>10,1</b>
<b>Veneto</b>	699.571	77.081	<b>11,0</b>	6.666	<b>9,5</b>
<b>Prov. di Venezia</b>	111.171	9.550	<b>8,5</b>		
<b>Rete Rism*</b>	15.369	1.168	<b>7,6</b>		

**Fonte:** elaborazione su dati Caritas, 2009 e 2010 per Italia, Nord Est, Veneto. Dati Ufficio scolastico regionale per il Veneto (Aris), a.s. 2009-2010 per provincia di Venezia. Dati personalmente raccolti per Rete Rism.

\*Secondo rilevazioni Aris, il totale degli alunni non italiani in Veneto è pari a 76.797 rispetto ad una popolazione scolastica uguale a 698.476.

\*\*La raccolta dati si è svolta nel periodo compreso tra gli a.s. 2008-2009 e 2009-2010. Per tale ragione non sono rinvenibili i dati relativi all'aumento e all'incremento sull'a.s. 2007-2008.

I dati relativi alla *distribuzione scolastica* degli alunni stranieri, consentono di evidenziare delle ulteriori linee di tendenza, riscontrabili in modo scalare dal piano nazionale a quello locale.

È possibile, in primo luogo, constatare come gli alunni non italiani si concentrino maggiormente nelle scuole Primarie e Secondarie di primo grado, raggiungendo, all'interno della Rete Rism, valori superiori (41,6% alla Primaria e 26,8% alla Secondaria di primo grado) a quelli rinvenibili negli altri livelli territoriali (*Tabella n.3*).

Se si prendono in considerazione, però, i dati relativi all'incremento registrato nei diversi gradi scolastici, si riscontra come siano le scuole dell'*Infanzia* e quelle *Secondarie di secondo grado*<sup>99</sup> quelle in cui gli alunni non italiani hanno un maggiore aumento percentuale (*Tabella n. 4*). Indice quest'ultimo di una presenza significativa delle *seconde generazioni* all'interno del sistema scolastico italiano<sup>100</sup>.

<sup>99</sup>Confermando la tendenza in atto, già da alcuni anni, a livello nazionale (Caritas, 2010), la maggioranza (84%) degli alunni non italiani iscritta, nell'a.s. 2009-2010, alle scuole secondarie di secondo grado della Rete Rism, frequenta gli Istituti Tecnici (62,7%) o quelli Professionali (21,3%). Il restante 16% è iscritto ad un Liceo (prevalentemente Linguistico, 7,7%, e Scientifico, 6,5%).

<sup>100</sup>Risulta importante sottolineare come il 39,3% degli alunni non italiani presenti nel sistema scolastico italiano (263.524 su 673.592) sia nato in Italia: in media ogni 10 iscritti non italiani 4 sono di seconda generazione. Tale rapporto sale a circa 5 su 10 nella scuola Primaria e a quasi 8 su 10 nella scuola dell'Infanzia (Caritas, 2010, p. 191). Si tratta di cifre, quest'ultime, che acquistano particolare rilevanza in

Osservando inoltre i dati nel dettaglio, è possibile rilevare come, in tali ordini scolastici, a fronte di un incremento nazionale rispettivamente dell'8,5% e del 10,2%, il ritmo di crescita degli alunni non italiani presenti all'interno della Rete Rism, oltre a registrare, in generale, valori superiori a quelli riscontrabili negli altri livelli territoriali, risulti particolarmente significativo nel secondo grado scolastico (22,5%).

Prendendo in esame, invece, i dati relativi alla distribuzione dell'incidenza, si può constatare come il peso percentuale degli alunni non italiani vari a seconda della fascia territoriale nel quale i diversi ordini scolastici si collocano. Così, se a livello nazionale la scuola Primaria risulta essere quella in cui si registra l'incidenza più alta (8,7%), seguita dalla Secondaria di primo grado (8,5%), dalla scuola dell'Infanzia (8,1%) e dalla Secondaria di secondo grado (5,3%), nel Nord Est e nel Veneto tale tendenza registra valori medi ampiamente superiori a quelli nazionali<sup>101</sup>. A livello locale (provinciale e di Rete Rism), pur continuandosi a rilevare cifre percentuali alte, si riscontra, tuttavia, un diverso andamento nella distribuzione dell'incidenza.

Nello specifico della provincia di Venezia, la Secondaria di primo grado è la scuola in cui il numero degli studenti non italiani ha un peso maggiore sul totale della popolazione presente in tale ordine scolastico (10,2%), seguita dalla scuola Primaria (9,7%), da quella dell'Infanzia (9%) e dalla Secondaria di secondo grado (7%).

Per quanto concerne la distribuzione dell'incidenza nella Rete Rism, si osserva, infine, come quest'ultima, oltre ad attestarsi su valori ampiamente superiori a quelli riscontrabili negli altri livelli territoriali (ad eccezione della Secondaria di secondo grado con il 4,7%), registri punte percentuali più alte nella scuola dell'Infanzia (14%), seguita dalla Primaria (8,3%), dalla Secondaria di primo grado (8,9%) e dalla Secondaria di secondo grado (4,7%).

---

merito alla quota del 30% (stabilito dalla C.M. n. 2 del 8-01-2010) consentita di alunni non italiani per classe. Secondo le rilevazioni pubblicate dal Miur a marzo del 2010, il 70% circa delle scuole (Primarie e Secondarie di primo grado) registra una presenza di alunni stranieri che non supera il 15% del totale degli alunni italiani. Del restante 30% di scuole, sono circa 470 (nel caso della Primaria) e 140 (nel caso della Secondaria di primo grado) quelle in cui la quota di alunni non italiani supera il 30%. Tali dati, disaggregati all'interno delle singole classi, dimostrano come il 5% delle classi della scuola Primaria ed il 4% di quella Secondaria di primo grado rilevino una presenza di alunni non italiani superiore al 30%. %, Se, però, si prendono in considerazione gli alunni nati in Italia, quest'ultimi valori calano rispettivamente al 1% e al 2% (Miur, 2010).

<sup>101</sup>A tal riguardo, risulta importante considerare come rispetto ad una media nazionale del 24%, gli alunni non italiani nati in Italia sono pari al 25,2%, nel Nord Est (seconda area territoriale dopo il Nord Ovest con il 26,6%), e al 26,6% in Veneto (terza regione italiana per numero di alunni non italiani nati sul territorio nazionale, dopo la Lombardia, 28%, e l'Emilia Romagna, 26,8%) (Caritas 2010, p. 195).

**Tabella n. 3. Distribuzione scolastica alunni non italiani, a.s. 2008-2009.**

	Quote alunni non italiani			
	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
<b>Italia</b>	20,1	36,3	22,3	21,3
<b>Nord Est</b>	20,4	36,3	22,1	21,1
<b>Veneto*</b>	21,2	37,7	22,6	18,5
<b>Prov. di Venezia</b>	20,1	35,6	23,3	21,1
<b>Rete Rism</b>	18,4	41,6	26,8	21,1

**Fonte:** elaborazioni su dati Caritas, 2010 per dati Italia, Nord Est, Veneto. Dati Ufficio scolastico regionale per il Veneto (Aris), a.s. 2008-2009 e 2009-2010 per Provincia di Venezia. Dati personalmente raccolti per Rete Rism.

\*Secondo rilevazioni Aris, il totale degli alunni non italiani in Veneto è pari a 79.057 rispetto ad una popolazione scolastica uguale a 704.306.

**Tabella n. 4. Distribuzione scolastica alunni non italiani, a.s. 2009-2010.**

A.S. 2009-2010								
	Infanzia		Primaria		Secondaria I grado		Secondaria II grado	
	Inc. za (%)	Incr.to (%)	Inc. za (%)	Incr.to (%)	Inc. za (%)	Incr.to (%)	Inc.za (%)	Incr.to (%)
<b>Italia</b>	8,1	8,5	8,7	4,4	8,5	7,6	5,3	10,2
<b>Nord Est</b>	12,4	8,2	13,2	3,7	13,2	7,2	9,0	10,5
<b>Veneto*</b>	12,5	6,5	13,3	2,9	13,0	4,4	7,7	9,0
<b>Prov. di Venezia</b>	9,0	7,6	9,7	2,5	10,2	4,4	7,0	12,2
<b>Rete Rism</b>	14,0	8,8	8,3	6,6	8,9	8,9	4,7	22,5

**Fonte:** elaborazioni su dati Caritas, 2010 per dati Italia, Nord Est, Veneto. Dati Ufficio scolastico regionale per il Veneto (Aris), a.s. 2008-2009 e 2009-2010 per Provincia di Venezia. Dati personalmente raccolti per Rete Rism.

\*Secondo rilevazioni Aris, il totale degli alunni non italiani in Veneto è pari a 79.057 rispetto ad una popolazione scolastica uguale a 704.306.

### 3.4. Strumenti di indagine

Direttamente collegata all'atto di interrogare qualcuno al fine di ricevere da questi informazioni, l'*intervista* rappresenta uno dei "principali 'attrezzi' nella cassetta del ricercatore" (Bichi, 2002, p.17). Intesa in senso generale, essa identifica una "interazione sociale tra un intervistatore, che la richiede, e un intervistato. Ha finalità di tipo conoscitivo ed è guidata da un intervistatore che usa uno schema di interrogazione" (Bichi, 2007, p.15).

Considerare tale strumento di indagine come il prodotto di un'interazione non è un'operazione metodologicamente neutra in quanto rivela la precisa intenzione di porre

l'atto dell'interrogare all'interno di una prospettiva "partecipata" (Kanizsa, 1998) e "partecipativa" (Bichi, 2002), tesa a riconoscere e a valorizzare la relazione di influenza reciproca che, pur nella distinzione dei ruoli, lega tra loro intervistatore e intervistato, considerato, quest'ultimo, non come semplice depositario di opinioni cui attingere, bensì come "fonte produttiva di conoscenza" (Bichi, 2002).

In aderenza con tale modo di intendere l'atto dell'intervistare, nello specifico dell'indagine empirica, si è scelto di utilizzare due diverse tecniche di rilevazione dei dati, in funzione delle fasi e degli obiettivi di ricerca così come della tipologia delle persone intervistate: le interviste semi-strutturate e le interviste narrative focalizzate.

#### 3.4.1. *Le interviste semi-strutturate*

Tra le diverse forme di intervista, la semi-strutturata è quella che presenta la maggiore versatilità, unendo stili e modalità differenti, in funzione sia delle domande di conoscenza che il tema di indagine propone sia dell'economia interna dell'intervista stessa (Bichi, 2007).

Caratterizzandosi come un'intervista non del tutto standardizzata e non del tutto direttiva, la semi-strutturata è quella che consente la massima flessibilità di utilizzo.

I tratti relativi alla direttività e alla standardizzazione<sup>102</sup> possono essere considerati, infatti, come i poli estremi di un continuum all'interno del quale tale forma di intervista si colloca in modo variabile, tanto da indurre a considerare, piuttosto che di un'unica modalità di interrogazione, di "interviste semi-strutturate, al plurale" (Bichi, 2007, p. 55).

Richiedendo inoltre una traccia<sup>103</sup> non rigida ma che si limita ad indicare, in modo generale, la gamma dei possibili nuclei tematici in riferimento ai quali si intendono ricavare elementi conoscitivi funzionali agli obiettivi di indagine, tale tecnica di rilevazione dei dati, come il nome stesso denota, prevede un grado di strutturazione

---

<sup>102</sup>“Si può definire la *direttività* come la possibilità, da parte del ricercatore, di stabilire i contenuti dell'intervista o anche, rovesciando il punto d'osservazione, la non-libertà, da parte dell'intervistato, di decidere i contenuti delle sue risposte. La *standardizzazione* considera invece, l'infermità degli stimoli offerti, per quanto riguarda sia la loro forma sia l'ordine della loro presentazione” (Bichi, 2002, p. 20).

<sup>103</sup>“Per traccia si intende lo strumento di interrogazione, cioè la griglia che consente lo svolgimento dell'intervista, l'elenco delle domande o degli stimoli che si intendono sottoporre all'intervistato” (Bichi, 2002, p. 19).



variabile<sup>104</sup> e in ogni caso inferiore a quello previsto dalle interviste pienamente strutturate.

Nel caso particolare della ricerca realizzata, è stato scelto di fare ricorso alle interviste semi-strutturate allo scopo di reperire informazioni utili a conoscere, almeno formalmente, quanto di fatto ogni singola istituzione scolastica stava - e sta - attuando in merito all'integrazione degli alunni (italiani e non) in una prospettiva interculturale. Nello specifico, l'intenzione è stata quella di ottenere dati che permettessero di soddisfare la seguente gamma di obiettivi specifici:

- raccogliere elementi utili a conoscere ed inquadrare, dal punto di vista istituzionale, la realtà della Rete Rism;
- conoscere la situazione generale di ciascuna delle realtà scolastiche in merito all'educazione interculturale (pratiche attivate relativamente all'accoglienza-integrazione);
- conoscere i punti di forza e di debolezza che gli attori scolastici (in primis gli insegnanti) incontrano nell'attuare una "scuola dell'intercultura" e, di conseguenza, individuare quali sono i problemi e le difficoltà che, al riguardo, essi maggiormente sperimentano;
- conoscere le opinioni degli insegnanti sulla figura dei mediatori linguistico-culturali;
- conoscere il tipo di relazione tra la scuola e il territorio (altre scuole; amministrazione comunale; associazioni);
- ottenere elementi per elaborare la griglia dell'intervista narrativa focalizzata.

In riferimento a tali obiettivi conoscitivi, è stata elaborata una traccia di intervista contenente l'insieme delle domande che sono state poste ai singoli interlocutori secondo un ordine e una modalità variabile in base alla specificità che ogni intervista, intesa quale relazione partecipata, andava di volta in volta presentando (*Scheda n. 2 e n. 3*).

---

<sup>104</sup>Per quanto concerne il concetto di strutturazione/non strutturazione dell'intervista, si intende fare qui riferimento all'approccio proposto da Bichi. Partendo dal presupposto che per intervista strutturata si intende "un'intervista in cui siano precisate le modalità di interrogazione, dunque in cui lavori una traccia adeguatamente dettagliata e in cui sia presente un'articolazione prestabilita", la studiosa rileva come proprio tale definizione abbia dato luogo ad un malinteso, in quanto "precisare le modalità di interrogazione (il funzionamento) e costruire una traccia di intervista dettagliata (dare forma alla traccia) sono due proprietà distinte. Il funzionamento attiene alla direttività e non alla strutturazione che [...] si limita a definire l'articolazione della traccia, dunque la sua forma". Seconda tale articolazione, Bichi afferma inoltre che "mentre la strutturazione attiene direttamente alla traccia, la standardizzazione e la direttività attengono solo indirettamente alla traccia, mentre si riferiscono in maniera diretta alla conduzione" (Bichi, 2002, p. 20).

In tal senso, l'attenzione del ricercatore-intervistatore è sempre stata quella, da un lato, di affrontare con ognuna delle persone intervistate la totalità dei punti enucleati nella traccia, dall'altro, di instaurare con l'interlocutore un clima di fiducia tale da consentire a quest'ultimo di scegliere liberamente la modalità di espressione così come il livello di approfondimento dei contenuti che andava esponendo.

Per quanto concerne la tipologia delle persone intervistate, data la natura generale dei dati che si cercava di acquisire, si è ritenuto opportuno intervistare, in qualità di *testimoni privilegiati*, gli *insegnanti referenti e/o figure strumentali per l'intercultura*. Per il ruolo istituzionale (riconosciuto dal rispettivo Collegio docenti), tali figure docenti svolgono, infatti, una funzione di raccordo e di coordinamento in materia di intercultura tra le scuole afferenti ai rispettivi Circoli didattici e/o Presidenze scolastiche. Proprio in quanto docenti, essi hanno inoltre, rispetto ai loro dirigenti scolastici, probabilmente maggiore possibilità di conoscere, anche attraverso il confronto costante con i loro colleghi, la pluralità delle "questioni interculturali" che quotidianamente si presentano all'interno della vita della scuola come della singola classe.

Sono state pertanto realizzate sedici interviste semi-strutturate della durata media di un'ora e rivolte, sia al dirigente della scuola capofila della Rete Rism, sia a ciascuno dei referenti e/o figure strumentali per l'intercultura afferenti ad almeno una delle Direzioni e Presidenze scolastiche presenti nei territori comunali coinvolti<sup>105</sup>.

I testi delle interviste semi-strutturate, integralmente trascritti utilizzando i segni grafici di trascrizione e la punteggiatura interpretativa (si veda *Tabella n. 5*), sono stati successivamente analizzati cercando di enucleare, mediante lo strumento "carta e matita", i principali nuclei di significato emergenti all'interno delle risposte che ogni intervistato aveva dato a ciascuna delle domande indicate nella traccia e effettivamente poste durante il colloquio.

---

<sup>105</sup>La fase dedicata alle interviste semi-strutturate è stata preceduta da un breve periodo durante il quale, tramite comunicazioni prevalentemente telefoniche (rivolte alle Presidenze scolastiche coinvolte nella Rete Rism), si è proceduto all'individuazione degli insegnanti che, all'interno delle diverse realtà scolastiche, svolgono il ruolo di referenti/figura strumentale per l'intercultura. Una volta ottenuti tali nominativi, le persone interessate sono state contattate telefonicamente per porgere loro l'invito all'intervista e per concordare con loro tempi e luogo di svolgimento della stessa. Nello specifico, il setting di intervista ha coinciso con quegli ambienti della scuola che, nell'orario definito, potevano garantire un colloquio il più possibile tranquillo e "riservato".

**Tabella n. 5: Segni grafici di trascrizione e punteggiatura interpretativa.**

-	pausa ritmica
--	pausa breve
=	estensione non fonetica alla fine di una parola, specialmente con “e“
parola taglia-	interruzione di parola
<u>sottolineato</u>	accento enfaticante di una parola
(...)	testo indecifrabile
( )	indicazione del non-verbale
[...]	elisione di testo
[parola]	inserimento di parola
[I.	sovrapposizione di parola
[R.	
I.	Intervistato
R.	Ricercatore
.	caduta dell’intonazione per sottolineare la fine di una frase
,	cambio di intonazione
!	tono esclamativo
?	tono interrogativo
“....”	discorso diretto riportato dall’intervistato

Adattamento da: Alheit, Bergamini, 1996.

**Scheda n. 2: Traccia dell’intervista semi-strutturata, rivolta al Dirigente della scuola capofila della Rete Rism.**

- Mi può descrivere che cos’è la Rete RISM, specificandomi quando, come e con quale scopo essa è nata?
- In cosa consiste la sua funzione di dirigente della scuola capofila della Rete?
- Quali sono i punti di forza e di debolezza che maggiormente incontra nello svolgere la sua funzione di scuola capofila della Rete?
- Quali sono i prodotti realizzati dalla Rete?
  - Quali sono le scelte operative promosse e perseguire dalle scuole aderenti alla Rete?
- Secondo lei, in che misura le disposizioni della Rete vengono messe in atto dalle scuole aderenti? Sulla base di cosa fonda il suo giudizio?
- Come Rete RISM avete rapporti di collaborazione con il territorio (Comuni, Associazioni)?
  - Di che tipo?
  - Come considera tali rapporti?

**Scheda n. 3: Traccia delle interviste semi-strutturate rivolte agli insegnanti referenti e/o funzioni strumentali per l'intercultura**

- Mi può descrivere *in cosa consiste la sua funzione* di insegnante referente per l'intercultura?
  - Da quanto svolge tale funzione?
- Quali sono le *pratiche scolastiche* attivate dalla sua scuola per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri?
  - Chi le ha elaborate
  - Chi le attua
  - Come si svolgono (in cosa consistono)
  - C'è un Protocollo di accoglienza?
  - C'è una Commissione interculturale? Cosa fa?
- Quali sono i *punti di forza e di debolezza che incontra* nello svolgere la sua funzione di insegnante referente?
  - I suoi colleghi come vivono la presenza di alunni stranieri nella loro classe?
  - Quali sono le difficoltà che maggiormente Le comunicano?
- Avete avuto esperienze di *mediazione culturale* nella scuola?
  - Chi svolgeva tale funzione?
  - Come?
  - Come si sono rivelate tali esperienze?
  - Quali i punti di forza e di debolezza di tali esperienze?
  - Quale ruolo avevano gli insegnanti interessati?
- Come scuola avete *rapporti con il territorio*?
  - Di che tipo?
  - Come considera la natura di tali rapporti?

*3.4.2. Le interviste narrative focalizzate*

All'interno del "campo biografico", inteso quale insieme degli approcci teorici e metodologici che utilizzano il repertorio biografico come materiale di indagine, trova specifica collocazione la "ricerca biografica", quale particolare modo di fare ricerca che impiega come tecnica di raccolta dei dati l'"intervista biografica" (Bichi, 2002). Quest'ultima può essere definita come "il racconto – quanto più onesto e completo possibile, fatto da una persona a un/una ricercatore/trice che guida l'intervista – di un segmento della propria esperienza o dell'intero percorso della propria vita. È costituita da ciò che la persona sceglie di raccontare, ricorda e vuole che gli altri conoscano" (Bichi, 2002, p. 53).

Tale definizione, nel fare riferimento esplicito all'atto del raccontare<sup>106</sup>, riprende la distinzione riscontrabile all'interno dell'approccio narrativo tra: *life story* e *story*<sup>107</sup>. Mentre la prima rappresenta “un lungo racconto in prima persona in cui un singolo individuo presenta la sua esperienza che ha vissuto nel corso di tutto l'arco della sua esistenza o di un periodo significativo di essa”, la seconda costituisce, invece, “un racconto breve in prima persona in cui un singolo individuo presenta un'esperienza vissuta in riferimento a uno specifico tema definito dal ricercatore” (Atkinson, 2002, p. IX-X).

La centratura tematica propria del racconto di vita consente, dunque, di ricondurre quest'ultimo alla forma dell'“intervista focalizzata”<sup>108</sup> (Bichi, 2002), intesa quale atto dell'interrogare che, collocandosi all'interno di un approccio biografico-narrativo, “localizza” (Mantovani, 1998) la narrazione dell'esperienza del soggetto intorno ad uno specifico argomento e/o tema preventivamente stabilito dal ricercatore.

Si tratta, nello specifico, di una tecnica di indagine, dall'intento esplorativo e analitico-descrittivo, che consiste in un tipo di intervista semi-strutturata, caratterizzata dal basso grado di direttività e di standardizzazione (Bichi, 2002, 2007; Mantovani, 1998).

Per quanto concerne la strutturazione, ogni intervista narrativa focalizzata prevede l'elaborazione, da parte del ricercatore, di una traccia “indicativa” e il più possibile “aperta, nascosta e interiorizzata” (Bichi, 2002), da utilizzare come “promemoria” (mai esibito in fase di intervista) degli aspetti attraverso i quali egli intende esplorare il tema preventivamente definito e concordato con l'intervistato.

---

<sup>106</sup>A tal riguardo, all'interno dell'approccio narrativo, è stata evidenziata una distinzione, seppur minima, tra due parole della lingua italiana comunemente considerate come sinonimi, quali *narrare* e *raccontare*, sottolineando, in particolare, il richiamo alla dimensione emotiva ed evocativa, che tende a caratterizzare maggiormente il primo dei due termini sopraindicati (Alheit, Bergamini, 1996, p. 45-46).

<sup>107</sup>Oltre alla *life story* e alla *story*, Atkinson rileva, tra i principali “materiali di ricerca” propri di un approccio narrativo, anche la “*history*, ovvero la cronaca, un racconto in terza persona in cui il ricercatore presenta l'esperienza di un singolo individuo utilizzando le proprie parole [...]” (Atkinson, 2002, p. X).

<sup>108</sup>“Focused interview” è una locuzione utilizzata, per la prima volta negli anni quaranta del IX sec. da Merton e Kendal, per indicare una particolare tecnica di raccolta dei dati da loro impiegata all'interno di una ricerca centrata sull'esperienza massmediologica. Nata inizialmente come intervista di gruppo, tale tecnica è stata successivamente adattata anche a intervista individuale (Bichi, 2002, 2007). Tra i principali tratti caratterizzanti tale tipo di intervista, sono da considerarsi sia il basso grado di direttività sia l'essere focalizzata sull'esperienza soggettiva delle persone che hanno preso parte a una determinata situazione (ad esempio aver visto un film, aver ascoltato un programma radiofonico, aver letto un libro). In proposito, si vedano in particolare: Bichi, 2002, 2007; Cohen, Manion e Morrison, 2007.

La situazione dell'intervista, infatti, prende avvio e si costruisce progressivamente a partire dal "patto biografico" che, esplicitato e stipulato tra intervistatore e intervistato nella fase iniziale, ha la funzione di orientare e di pre-centrare "il colloquio sotto forma di filtro implicito attraverso il quale l'intervistato sceglie ciò che potrà rispondere alle attese del ricercatore" (Bichi, 2002, p. 33).

È in funzione della traccia e di tale "patto" che, durante la conduzione dell'intervista focalizzata, si esprime la direttività, seppur minima, del ricercatore il quale, pur orientando in modo discreto, mediante tecniche non direttive<sup>109</sup>, il racconto dell'intervistato attorno al tema concordato, è principalmente volto ad offrirsi al proprio interlocutore come ascoltatore il più possibile disponibile ed attivo. Attento cioè non solo a rispettare il flusso narrativo che spontaneamente l'intervistato decide di seguire, ma anche di lasciare libero quest'ultimo di raccontare e di raccontarsi secondo la modalità e il grado di profondità che preferisce.

L'interesse del ricercatore-intervistatore è quello infatti di poter accedere, attraverso il procedere narrativo, al mondo soggettivo della persona intervistata, al fine di riuscire a comprendere i significati che questi attribuisce alla propria esperienza e di conseguenza alla propria concezione di sé così come della realtà nella quale è coinvolto. In tal senso, "l'intervista narrativa non solo riflette il flusso di significati che la persona utilizza per dare senso alle situazioni ma consente di *accedere alle situazioni* [...], ovvero di "osservarle" attraverso gli occhi del soggetto" (Atkinson, 2002, p. XVIII).

Seppur orientato in modo discreto dal ricercatore è l'intervistato, dunque, che decide come, cosa, quanto dire e secondo quale ordine. Da qui deriva, oltre al basso grado di standardizzazione che distingue l'intervista narrativa focalizzata, anche la possibilità che ogni singola intervista si concluda senza aver esaurito tutti i punti previsti dalla traccia. Quest'ultima, essendo pensata in funzione della collettività delle persone intervistate, prevede appunto la possibilità che non tutte le dimensioni in essa considerate vengano toccate e/o approfondite da ciascun soggetto. È solo l'insieme delle

---

<sup>109</sup>Senza voler entrare nel merito dello stile comunicativo utile alla gestione e alla conduzione delle interviste narrative e focalizzate, si intende con tale espressione fare riferimento alle modalità relazionali-comunicative derivanti sia dalla teoria pragmatica della comunicazione, proposta dalla Scuola di Paolo Alto, sia dall'approccio alla relazione d'aiuto così come sviluppato e realizzato da Rogers. A tal riguardo, si vedano in particolare: Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971; Rogers, 1978; Franta, Salonia, 1992; Carkhuff, 1993; Colasanti, Mastromarino, 1994; Gordon, 1994, 1995.

interviste che consente di saturare la griglia e, di conseguenza, di poter ritenere conclusa la fase di rilevazione (Bichi, 2002; 2007).

Facendo riferimento a tale criterio di saturazione, nel caso specifico della ricerca empirica effettivamente svolta, è stato condotto un totale di ventuno interviste narrative focalizzate<sup>110</sup>, della durata media di un'ora e rivolte sia ad alcuni insegnanti (della fascia dell'obbligo scolastico), presenti negli ordini di scuola, distribuiti rispettivamente in ognuno dei Comuni inclusi nella Rete Rism, sia ad alcuni rappresentanti del personale A.T.A. (amministrativo-tecnico-ausiliario)<sup>111</sup>. Tali interlocutori sono stati individuati su base volontaria facendo affidamento, per quanto concerne la comunicazione e l'invito all'intervista, a coloro che, fin dall'inizio, erano stati individuati come testimoni privilegiati: i docenti referenti e/o figure strumentali per l'interculturalità<sup>112</sup>.

L'obiettivo principale che si è inteso perseguire attraverso il ricorso a tale tecnica di indagine, è stato quello di comprendere come il singolo attore scolastico si "posizioni" a livello interculturale: se e come, cioè, egli vive ed agisce in senso interculturale il

---

<sup>110</sup>Si precisa che, in realtà, sono state svolte ventiquattro interviste narrative focalizzate. Di queste, si è ritenuto opportuno, tuttavia, non considerare valide tre interviste. I motivi che hanno indotto a tale scelta sono stati i seguenti: l'interruzione dell'intervista; il non consenso dell'intervistato, una volta visionato il testo della propria intervista, all'utilizzo di quest'ultimo a fini di ricerca; la non adeguatezza della situazione dell'intervista. In quest'ultimo caso infatti la persona da intervistare aveva invitato, di propria iniziativa, una sua collega a partecipare all'intervista.

<sup>111</sup>Nello specifico sono stati intervistati: 6 insegnanti della scuola Primaria, 6 insegnanti della scuola Secondaria di primo grado e 5 insegnanti della scuola Secondaria di secondo grado. Sono stati esclusi dall'indagine gli insegnanti della scuola dell'Infanzia. Due sono state le ragioni che hanno determinato tale scelta. Da un lato, il rilevare, durante la fase delle interviste semi-strutturate, come la scuola dell'Infanzia rappresentasse, secondo le parole dei referenti per l'interculturalità, il contesto scolastico dove il processo di integrazione dei bambini non italiani fosse vissuto con meno preoccupazione da parte degli educatori. Dall'altro, la necessità di circoscrivere il numero degli insegnanti giudicati potenzialmente interessanti ai fini dell'indagine. Il criterio seguito per la scelta delle persone da intervistate è stato, dunque, quello di cercare, per quanto possibile, di ascoltare il racconto dell'esperienza di almeno un docente di ciascuno degli ordini scolastici (dalla Primaria alla Secondaria di secondo grado) distribuiti nel territorio della Rete Rism. Sono stati inoltre intervistati 4 operatori, rispettivamente 2 amministrativi e 2 collaboratori scolastici. Tali persone sono state individuate (su base volontaria) all'interno di quelle realtà scolastiche in cui, durante le interviste semi-strutturate, i testimoni privilegiati vi avevano fatto esplicito riferimento.

<sup>112</sup>Nello specifico, il nominativo delle persone resesi disponibili all'intervista narrativa focalizzata è stato raccolto mediante la seguente procedura: dopo aver predisposto una lettera di presentazione e di invito all'intervista (si veda *Allegato n. 3*), è stata chiesta la collaborazione degli insegnanti referenti/figura strumentale per l'interculturalità affinché essi provvedessero a darne comunicazione a tutti i loro colleghi all'interno delle rispettive realtà scolastiche (nella maggioranza dei casi tale comunicazione ha coinciso con una circolare resa nota nel Consiglio Docenti e/o affissa nell'aula docenti). Una volta individuata la disponibilità dei colleghi, il nominativo e i relativi recapiti telefonici sono stati comunicati dagli insegnanti referenti per l'interculturalità alla scrivente. Quest'ultima ha, quindi, provveduto a prendere personalmente contatto con le persone interessate, concordando con loro tempi e luogo di svolgimento dell'intervista. Nello specifico, il setting dell'intervista, tranne un unico caso in cui la scrivente si è recata a casa dell'insegnante, ha coinciso con quegli ambienti della scuola che, nell'orario definito, potevano garantire un colloquio il più possibile tranquillo e "riservato".

proprio ruolo professionale all'interno della scuola. L'intento è stato, in particolare, quello di riuscire a riconoscere, ponendosi dal punto di vista delle persone coinvolte, i punti di forza e di debolezza che esse sperimentano nell'esercitare la propria funzione di "mediazione interculturale", individuando nel contempo i bisogni formativi sui quali risulta importante intervenire.

Rispetto alle interviste semi-strutturate, realizzate durante la seconda fase della ricerca empirica ed aventi prevalentemente (anche se non esclusivamente) una funzione informativa, le interviste narrative focalizzate sono state condotte perseguendo una finalità principalmente esplorativa, tesa a riconoscere nelle parole delle persone intervistate lo statuto di verità soggettiva<sup>113</sup> e, proprio in quanto tale, rilevante ai fini della ricerca.

A tal riguardo, la fase di conduzione di tali interviste è stata supportata da una traccia orientativa, precedentemente elaborata sulla base dei principali nodi tematici emersi dalle interviste semi-strutturate (*Schede n. 4 e n.5*).

Si è trattato di uno strumento che è risultato molto importante sia nella fase di conduzione sia in quella successiva di analisi delle interviste. I testi di quest'ultime, infatti, dopo essere stati integralmente trascritti (utilizzando i segni grafici di trascrizione e la punteggiatura interpretativa<sup>114</sup>) e restituiti agli autori per essere da questi accettati e confermati, sono stati analizzati, mediante lo strumento "carta e matita", utilizzando come categorie di analisi i nuclei tematici individuati nella traccia.

---

<sup>113</sup>A tal riguardo Atkinson, nel ribadire la centratura dell'intervista narrativa sulla comprensione dell'esperienza soggettiva della persona intervistata, sottolinea l'importanza di saper distinguere tra "fatti" e "storie". "Non è possibile dare un resoconto puramente fattuale di un evento, perché ogni resoconto è verità (soggettiva) ma non è – né può essere – l'evento. Nessun racconto può dunque essere la realtà: solo storie e sempre storie, mai fatti" (Atkinson, 2002, p. XVI).

<sup>114</sup>A tal riguardo, si veda la *Tabella n. 5*, riportata al paragrafo 3.4.1.



**Scheda n. 4: Traccia delle interviste narrative focalizzate rivolte agli insegnanti della Rete Rism.**

**Passato: “back-ground” esperienziale**

- ↵ sentimenti/emozioni (di sé/dell'altro) provati
- ↵ quale “immagine” dell'alunno straniero
- ↵ azioni intraprese per quali scopi
  - in classe
  - nella scuola
- ↵ formazione personale-professionale in ambito interculturale (corsi di aggiornamento, laboratori formativi, ai quali la persona che sentito bisogno e/o desiderio di partecipare)

**Presente**

**Piano pedagogico**

- ↵ bisogni educativi e formativi ai quali l'insegnante ritiene di rispondere mediante il proprio lavoro
- ↵ finalità dell'agire formativo che l'insegnante si dà (questo aspetto si apre anche alla dimensione del futuro)
- ↵ bisogni di formazione. “aspetti” dei quali l'insegnante sente necessità sia per sé che per i propri colleghi (su quali ambiti e per quale motivo).

**Piano educativo – didattico**

- ↵ Modalità di relazione-comunicazione con:
  - l'alunno straniero
  - la classe
  - la famiglia/le famiglie
- ↵ “Prassi” metodologico-didattiche in classe
- ↵ Approccio alle discipline/ai saperi
  - “standard”
  - interculturale
- ↵ “Stile” di progettazione e di valutazione

**Percezioni e credenze su:**

- ↵ *intercultura, integrazione*
- ↵ mediazione linguistico-culturale
  - chi la realizza
  - in che modo la realizza e con chi
  - attese verso il mediatore
- ↵ *sul proprio ruolo professionale in rapporto all'intercultura*
- ↵ sulla scuola:
  - in rapporto ai suoi compiti-responsabilità educative
  - rispetto alla relazione con le famiglie (autoctone e straniere)

**Futuro: propositi ed impegni educativi**

- ↵ cosa, come e “perché” l'insegnante si propone di realizzare nel e attraverso il proprio lavoro (a livello di intendimenti, progettualità future – che intende realizzare nel successivo semestre, anno scolastico....).

**Scheda n. 5: Traccia delle interviste narrative focalizzate rivolte al personale amministrativo e ausiliario della Rete Rism.**

**Passato: “back-ground” esperienziale**

- ↺ sentimenti/emozioni (di sé/dell'altro) provati
- ↺ quale “immagine” dell'alunno straniero
- ↺ azioni intraprese per quali scopi
  - in classe
  - nella scuola
- ↺ formazione personale-professionale in ambito interculturale (corsi di aggiornamento, laboratori formativi, ai quali la persona che sentito bisogno e/o desiderio di partecipare)

**Presente**

**Piano professionale**

- ↺ bisogni educativi e formativi ai quali l'insegnante ritiene di rispondere mediante il proprio lavoro
- ↺ finalità dell'agire formativo che l'insegnante si propone (questo aspetto si apre anche alla dimensione del futuro)
- ↺ bisogni di formazione: “aspetti” dei quali la persona sente necessità sia per sé che per i propri colleghi (su quali ambiti e per quale motivo).

**Piano relazionale - comunicativo**

- ↺ Modalità di relazione-comunicazione con: la famiglia/le famiglie
- ↺ Azioni svolte
- ↺ Strategie messe in atto per facilitare la comunicazione

**Percezioni e credenze su:**

- ↺ intercultura, integrazione
- ↺ mediazione linguistico-culturale
  - chi la realizza
  - in che modo la realizza e con chi
  - attese verso il mediatore
- ↺ sul proprio ruolo professionale in rapporto all'intercultura
- ↺ sull'altro/altri (alunno straniero – la sua famiglia – la classe – le famiglie autoctone...)
- ↺ sulla scuola:
  - in rapporto ai suoi compiti-responsabilità educative
  - rispetto alla relazione con le famiglie (autoctone e straniere)

**Futuro: propositi ed impegni educativi**

- ↺ propositi che intende mettere in atto per migliorare lo svolgimento del proprio lavoro (individuando azioni attraverso le quali concretizzare tali intendimenti)

## Capitolo 4

### **“PAROLE” PER “VEDERE”, CONOSCERE, COMPRENDERE**

#### **4.1. Dalla voce degli insegnanti referenti per l’intercultura...**

Iniziare il lavoro di raccolta dei “dati” ha rappresentato per me<sup>115</sup> un po’ come dare avvio effettivo a quel “viaggio” che, studiato e preparato da tempo, si è rivelato in realtà un percorso fatto di incontri che progressivamente mi hanno permesso di “entrare” dapprima nelle singole realtà scolastiche e, successivamente, in alcune classi, attraverso la “voce” e lo “sguardo” delle persone che quotidianamente vi lavorano.

Indispensabile è stato, all’inizio, il supporto ricevuto da coloro che avevo individuato come le mie “guide di viaggio”: gli insegnanti referenti e/o figure strumentali per l’intercultura<sup>116</sup>.

Ascoltare le loro “parole” e rileggere, successivamente, i testi delle interviste semi-strutturate loro rivolte, mi ha pian piano indotto a riconoscere quelli che, mediante il lavoro di analisi e di interpretazione del materiale raccolto, “scoprivo” emergere come i principali nuclei di significato toccati e variamente sviluppati dalle persone intervistate (*Mappa n. 1*).

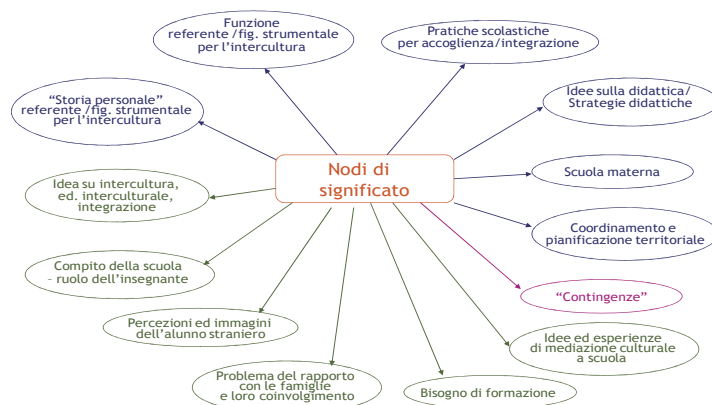
Nel tentativo di intrecciare un “dialogo” con i testi raccolti, intendo addentrarmi nell’approfondimento di tali nodi, prendendoli non singolarmente bensì articolandoli all’interno di “categorie tematiche” generali, individuate in riferimento agli obiettivi di ricerca così come alla traccia dell’intervista semi-strutturata precedentemente elaborata.

---

<sup>115</sup>Nel corso del presente capitolo ritengo opportuno fare riferimento alla prima piuttosto che alla terza persona. Il motivo di tale scelta si intreccia strettamente con una modalità di analisi dei dati di tipo qualitativo. Nella consapevolezza, infatti, del pieno e diretto coinvolgimento del ricercatore in ciascuna delle singole fasi del processo di ricerca (del suo punto di vista, così come delle sue personali modalità di “sentire” e di entrare in relazione con le persone e con le realtà indagate), considero importante dare respiro, proprio attraverso il ricorso alla prima persona, alle “risonanze” che, a livello cognitivo ed emotivo, mi hanno abitato e accompagnato durante il lavoro di ricerca empirica, costringendomi a una costante azione di revisione e di riflessione a partire dalle sollecitazioni che continuamente ricevevo dalle persone e dai contesti che incontravo e nei quali entravo.

<sup>116</sup>Come ho avuto modo di apprendere direttamente da una delle insegnanti intervistate, il ruolo di referente e quello di figura strumentale si differenziano non in base al tipo di funzioni bensì soltanto in base al numero di ore previsto (e dunque retribuito). Preciso inoltre che, per brevità linguistica, nel presente capitolo, farò riferimento agli insegnanti referenti e/o figure strumentali per l’intercultura utilizzando unicamente la dicitura “referenti per l’intercultura”.

**Mapa n. 1: Interviste semi-strutturate agli insegnanti referenti/figure strumentali per l'intercultura**



*4.1.1. Dalla "storia" dell'insegnante referente al percorso interculturale della scuola*

Uno degli aspetti che per primo ha destato il mio stupore, insegnandomi a prestarvi sempre maggiore attenzione, è stato lo scoprire come i miei interlocutori, fin dalle loro battute iniziali, mi lasciassero intravedere e intuire, attraverso i termini che sceglievano di utilizzare e la scelta degli aspetti che, per primi, ritenevano opportuno sottolineare, l'approccio generale della scuola all'intercultura.

Con le loro parole i referenti per l'intercultura mi hanno aperto il "portone d'ingresso" della loro scuola mostrandomi, fin da subito, i tratti che, ai loro occhi, definiscono e scandiscono il tipo di passi che il loro Istituto ha compiuto e sta compiendo nel suo cammino verso l'integrazione interculturale.

Sono essenzialmente due le modalità attraverso le quali essi scelgono di aprire l'intervista.

C'è chi all'inizio, nel presentarsi, esplicita e definisce la propria figura docente legando, quasi in un rapporto causale, la propria funzione alla presenza di coloro che, non conoscendo la lingua italiana e necessitando di interventi di supporto linguistico, vengono identificati come "gli alunni stranieri". Tale nesso causale tra la definizione del ruolo e la presenza di alunni non italiani può emergere, in qualche caso, con ancor più evidenza dalla stessa denominazione con cui il referente definisce la propria funzione di "referente per la multiculturalità"<sup>117</sup>.

<sup>117</sup>Il fatto che, fin dalle prime battute dell'intervista, il referente sottolinei la scelta operata dalla sua scuola di fare in modo che l'accoglienza diventi una sorta di cultura della scuola, ribadendo poi, in fase finale, che l'argomento preponderante della sua scuola è l'intercultura, mi ha fatto intuire una non chiara

I. Allora io – svolgo la funzione di referente per la multiculturalità, non sono funzione strumentale e lavoro all'interno di una commissione più ampia che è la Commissione accoglienza, che è stata un desiderio della preside nuova che noi abbiamo dall'anno scorso di far rientrare la multi cultura, quindi l'inserimento degli alunni stranieri, in un ambito più ampio che riguarda tutti gli alunni del nostro Istituto =e con particolare riguardo per gli alunni immigrati, gli alunni adottati, gli alunni con handicap =e all'interno di questa Commissione accoglienza che lavora dall'anno scorso è stato prodotto, lo scorso anno, un Protocollo, un Protocollo di accoglienza, eccolo qui [me lo mostra], che riguarda tutta una serie di percorsi, con riferimenti anche culturali e valoriali, per facilitare l'inserimento di questi alunni che sono, quindi, tutti i nostri alunni. Qui ad esempio nel Protocollo si parla anche dell'accoglienza dei bambini in entrata alla scuola materna =eh in entrata alla scuola di primo grado, alla scuola elementare, quindi si vuole fare in modo che l'accoglienza diventi una pratica, una prassi un modo di vivere la scuola da parte di tutti i docenti, che non sia solo il momento in cui arriva il bambino straniero con una serie di iniziative rivolte all'alunno, ma sia una scuola accogliente tutto l'anno, per tutti i bambini. È chiaro che poi si va a differenziare a seconda di chi ci troviamo di fronte

(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di primo grado)

I. Allora io sono funzione strumentale per il nostro Istituto - che è un Istituto comprensivo quindi che va dalla scuola dell'Infanzia alla scuola Secondaria di primo grado - =e il mio ruolo riguarda un po' la gestione delle varie problematiche legate alla presenza degli alunni stranieri nel nostro Istituto e questo va - dall'accoglienza - e quindi dalla predisposizione di tutti quei dispositivi di cui la scuola si deve dotare dal momento in cui arriva un alunno straniero per valutare il livello dell'alunno straniero e quindi ipotizzare una proposta di inserimento, in una determinata classe o ordini di scuola, perché può capitare che ci siano anche problematiche relative a ragazzini che si trovano al limite tra scuola primaria scuola secondaria quindi insomma bisogna valutare bene la situazione.

(Figura strumentale per l'intercultura di un Istituto comprensivo)<sup>118</sup>

I. Semplicemente io sono la referente – eh nei confronti degli alunni stranieri che vengono nella scuola come alunni stranieri sono quelli che hanno bisogno di =una, diciamo, dell'organizzazione di un corso per l'apprendimento della lingua italiana perché ci sono alcuni alunni stranieri che hanno già un buon livello di alfabetizzazione e che sono qua da diversi anni quindi sono stranieri, diciamo, anagraficamente però effettivamente non hanno bisogno di corsi d'italiano per l'inserimento, ci sono però alunni che arrivano anche con, diciamo, come sbarcano in Italia chiedono l'iscrizione a scuola e siccome la scuola è obbligata ad accoglierli - allora, in quel momento, bisogna attivarsi per dar loro un minimo diciamo di - preparazione nella lingua italiana per poi andare avanti negli studi affiancarli diciamo nel loro iter scolastico.

(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di secondo grado)

I. Io sono responsabile della Commissione di intercultura solo da quest'anno prima la svolgeva una mia collega =e niente mi ha chiesto se avevo piacere di sostituirla, io l'ho fatto - =io, specifico, come competenza insegno cioè ho insegnato per molto tempo italiano per stranieri, appunto, le dicevo che ho una laurea in lingua e cultura italiana per stranieri =e quindi il mio campo specifico non è la mediazione interculturale ma è l'insegnamento =e all'interno di questa scuola, quest'anno, non c'è stato un grande lavoro in termini di educazione interculturale perché abbiamo avuto solo due nuovi inserimenti di ragazzi che non avevano scolarizzazione precedente in Italia quindi [che arrivavano] direttamente dal paese di origine, invece, negli altri casi, e sono altri tre ragazzi in tutto, sono ragazzi che comunque hanno frequentato la scuola media, qualcuno addirittura le elementari quindi, insomma, ovviamente come conoscenza dell'italiano non sono del tutto paragonabili ad un madrelingua però insomma si avvicinano ecco e poi non c'era, comunque, il problema di avvicinarli a noi da un punto di vista

---

consapevolezza da parte dell'insegnante (e di riflesso del corpo docente) della differenza semantica e, dunque, pedagogica, sottesa ai termini “multicultura” e “intercultura”. Si tratta di un uso sinonimico dei due termini che ho avuto modo di rilevare anche da parte di altri referenti (si veda ad esempio l'ultimo brano riportato nel paragrafo 4.1.2.3.)

<sup>118</sup>Ciascuno dei brani citati è fedele nello stile e nelle parole usate alle intenzioni del suo autore. Al fine di facilitare la comprensione dei contenuti espressi, gli unici interventi apportati al testo sono quelli relativi all'inserimento dei segni grafici di trascrizione e alla punteggiatura interpretativa. A tal riguardo, si veda il paragrafo 3.4.1.

interculturale, nel senso che, comunque, erano già all'interno del sistema Italia, diciamo così, (sorride) quindi io mi sono interessata di questi due casi.

(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di secondo grado)

C'è chi, invece, ritiene opportuno aprire l'intervista cercando di ricostruire, seppur brevemente, la propria personale esperienza interculturale, mettendone in luce, oltre alle motivazioni che l'hanno indotto a svolgere tale ruolo, anche il percorso che la scuola ha compiuto e sta compiendo verso l'intercultura.

Si tratta di un cammino che, intrapreso per rispondere all'emergenza innescata dalla presenza di alunni non italiani, prosegue, anche grazie all'entusiasmo e all'iniziativa dei referenti, per tappe successive che possono andare dal reperimento di materiali e risorse utili a guidare, orientare, supportare il lavoro degli insegnanti, soprattutto per quando riguarda la comunicazione e l'apprendimento della lingua italiana come L2, fino all'elaborazione, in alcuni casi, di veri e propri progetti educativi orientati in senso interculturale.

I. sono in questa scuola ormai cos'è il terzo anno - sì è il terzo anno che sono referente ed è nato tutto per caso perché avevo avuto in una classe io insegno matematica quindi sono proprio la persona (sorride) uno dice ma com'è che una di matematica si occupa degli stranieri mi è arrivato in classe mi pare in terza un bambino rumeno io ancora non mi occupavo degli alunni stranieri ed ero molto preoccupata molto preoccupata con la didattica cioè per ammetterlo all'esame avevamo un po' di problemi perché dice cosa facciamo per eventuali prove [...] non sapevamo come fare per poterli far sostenere una prova differenziata si poteva qui parliamo del cos'era 2003-2004 allora abbiamo preparato una lunga lettera di presentazione al presidente [della commissione d'esame] quindi con la storia di questi bambini c'è relazione di cinque sei pagine e siamo riusciti a fare 'sta prova differenziata allora io con questa relazione sono andata dal preside chiedendo se si poteva fare la stessa cosa invece non si poteva più perché la regola diceva che per i bambini anche stranieri non era prevista la prova differenziata, 'sta cosa è rimasta impressa al preside e mi ha considerato come una persona di grande animo e interes- e mi ha proposto l'anno successivo di occuparmi degli stranieri quindi è diventata una cosa un po' però io ho accettato perché bene o male così mi piaceva quindi era questo com'è che sono =diventata in questo modo

(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di primo grado)

I. io svolgo questa funzione da sei-sette anni circa, quando abbiamo cominciato l'esperienza prima eravamo in due. Abbiamo cominciato come referenti poi invece come figure strumentali e inizialmente in due poi, per un certo periodo, l'ho fatto da sola adesso, anche per non oberarci di impegni anche perché poi è difficile gestire tante cose, abbiamo chiesto un'altra volta insomma il supporto siamo in due. Abbiamo diviso a metà diciamo così il lavoro =e l'altra insegnante che partecipa alla Rete Rism insomma siamo insieme =e allora è da sette anni circa che abbiamo cominciato con un'emergenza mi ricordo che sono arrivati nove bambini, c'erano gli insegnanti che erano allertati, nessuno sapeva cosa fare, come fare, e così abbiamo provato a vedere cosa riuscivamo a fare. Non avevamo niente né protocollo né i materiali, niente. Abbiamo cercato di lavorare piano piano insomma prima cercando materiali poi vedendo mano a mano, insomma, che i problemi venivano avanti così proprio in un pronto soccorso diciamo ecco poi invece abbiamo cominciato a strutturare la cosa in un modo un po' più (sorride) così anche da un punto di vista pedagogico, un attimino più - - positivo, ecco, più creativo. Abbiamo lavorato in questo senso: abbiamo creato una Commissione, allora, una commissione che prima era solo degli insegnanti della scuola poi è stata aperta alle insegnanti della scuola dell'Infanzia poi agli insegnanti del secondo Circolo e poi alla scuola media. Attualmente questa Commissione

continua a lavorare =e la scuola dell'Infanzia ha partecipato per un periodo poi invece no =e però abbiamo la scuola dell'Infanzia del secondo Circolo che a volte è presente a volte no insomma ecco =e questo è stato il punto, diciamo, di partenza. Da lì poi, anche attraverso la Commissione, attraverso il portare, il confrontarci, il portare i problemi, il confrontarci, il cercare soluzioni abbiamo provato a vedere che cosa si poteva fare =e a strutturare sempre qualcosina in più. Allora abbiamo cominciato per esempio un grande appoggio del nostro Dirigente =e abbiamo cominciato a costruire una biblioteca interculturale diciamo con testi di lingue per i ragazzi ma anche con materiale sia di documentazione per gli insegnanti nelle occasioni in cui dovessero magari presentare progetti interculturali sia anche di materiale fruibile per l'apprendimento della lingua italiana come lingua 2 =e abbiamo fatto un armadio in un plesso però abbiamo fornito per esempio tutti i plessi di materiale fotocopiabile =e abbiamo raccolto, nei primi tempi, abbiamo raccolto le esperienze per esempio facendo delle interviste su modelli prestabiliti ai genitori che provenivano da altri paesi =e interviste sulla scuola, sul sistema scolastico nel loro paese, cercando anche di capire, attraverso proprio la loro testimonianza, quali erano gli aspetti non so positivi negativi le difficoltà che loro incontravano oppure le cose insomma positive nell'inserimento nella frequentazione della scuola in Italia ecco questo è stato raccolto [...]. È interessante, è stato bello anche raccogliere le esperienze dei ragazzi non solo dei genitori, allora alcune testimonianze di alunni e poi anche di ex-alunni che avevano frequentato. È stato carino insomma vedere un po' la loro diversità, le difficoltà che hanno trovato, come le hanno superate, eh è stato un bel lavoro

R. e quando avete fatto queste ricerche

I. sì l'abbiamo fatta attraverso la Commissione qualche anno fa, io ho ancora materiale di questa cosa, =eh poi invece, piano piano, abbiamo cominciato a progettare anche sulla base di bisogni insomma così la partecipazione a un corso di alfabetizzazione inizialmente [...] e riflettendo poi, dopo qualche anno, su questa esperienza anche con il Dirigente si diceva ma perché non possiamo, anche proprio per non disperdere un attimo le risorse sia umane che economiche, prevedere di trovare magari una scuola che faccia da scuola capofila, punto di riferimento insomma all'interno del nostro Circolo, dove venga fatto un corso di alfabetizzazione, da settembre a maggio, in modo che i bambini, in qualsiasi momento dell'anno che arrivano, possono frequentare tranquillamente e così poi abbiamo proposto al Collegio docenti e la cosa è passata però il problema era: come facciamo arrivare questi bambini. Allora abbiamo chiesto al Comune e questo lo stiamo facendo praticamente da due anni =e il supporto di un pulmino e una volta alla settimana.

(Funzione strumentale di un Circolo didattico)

I. va bene, allora io, a questo punto, farei anche proprio una piccola storia del ruolo di insegnante con funzione di referente per l'intercultura in questa scuola perché questa figura risale, secondo me, a tempi abbastanza precoci rispetto ad altre scuole, ossia abbastanza presto, anche con il contatto che questa prima collega, che aveva assunto l'incarico, ha avuto con le associazioni del territorio e in particolare con il xxx che si occupava già allora dell'intercultura. Credo che il suo intervento risalga ai primi anni Novanta, Novantuno, Novantadue =e quindi mi pare che, rispetto ad altre scuole del territorio del circondario, questo sia stato un inizio abbastanza precoce quando ancora l'inserimento degli alunni stranieri era abbastanza limitato [quando] c'erano pochi casi =e io ho cominciato questo lavoro proprio come membro della Commissione, quando la referente era, appunto, questa collega la professoressa [...] quindi diciamo che ho imparato a conoscere le problematiche dell'intercultura all'interno della Commissione [che] già si occupava dell'inserimento e perciò teneva i contatti con gli insegnanti, con i Consigli di classe che avevano ricevuto questi alunni ma anche svolgeva attività di intercultura in collaborazione con il xxx, con l'intervento degli operatrici, degli esperti, nelle classi, dove venivano coinvolte, non soltanto per l'inserimento di qualche caso specifico, venivano coinvolte tutte le persone della classe a livello appunto =di diffusione di un pensiero interculturale ecco, quindi, con attività che abbiamo osservato essere spesso legate alla richiesta di singoli docenti più che di consigli di classe =e di pochi docenti nel complesso, dopo dobbiamo ricordare, che c'è stato l'accorpamento di due ex scuole, di due scuole medie separate, che appunto sono state in seguito accorpate quindi, forse, diciamo che proprio per la presenza della professoressa xxx in uno dei plessi questo ha portato che questi lavori si svolgessero più in quel plesso che in altri anche negli altri ma più concentrato in questa, dove era stato più facile diffondere l'idea probabilmente, ecco io poi =e quando la collega ha lasciato quest'incarico l'ho sostituita ed erano gli anni - - (sospira) no forse ho fatto un errore prima scusami gli anni iniziali della professoressa xxx volevo dire forse =eh fine anni Novanta adesso non ricordo esattamente ecco

mentre io credo (ride) in questo momento non so non ricordo l'anno preciso però penso di svolgerlo da quattro cinque anni questo incarico  
(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di primo grado)

#### *4.1.2. Per uno “stato dell'arte” della scuola in merito all'intercultura*

Colte nel loro insieme, le interviste semi-strutturate rilasciate dagli insegnanti referenti per l'intercultura fanno emergere un dinamismo interno della Rete Rism che, sebbene orientato in senso interculturale, presenta tuttavia ritmi, tonalità e modalità diversificate a seconda delle specificità dei percorsi compiuti dalle singole realtà scolastiche coinvolte.

L'“agente propulsore” di tale dinamismo risulta essere, in ogni caso, proprio l'insegnante referente per l'intercultura. È sulla base della sensibilità, della motivazione della competenza di quest'ultimo, infatti, che viene progressivamente attuandosi, passo dopo passo, il cammino interculturale di ciascuna delle scuole della Rete.

Attraverso l'approfondimento delle funzioni svolte da tale figura docente è, dunque, possibile pervenire a una conoscenza generale dello “statuto interculturale” della scuola così come viene declinandosi nell'insieme delle strategie e delle pratiche effettivamente attivate per promuovere l'accoglienza e l'integrazione in senso interculturale.

Nello specifico, l'ascolto e la lettura incrociata delle singole interviste mi hanno consentito di articolare la varietà delle azioni svolte dall'insegnante referente in una gamma di funzioni che, dal coordinamento della Commissione interculturale, si estende alla gestione delle pratiche per l'accoglienza, delle attività e/o progettualità di educazione interculturale, così come dei rapporti e delle collaborazioni con la Rete Rism e con il territorio. Ciò che emerge è una visione d'insieme che testimonia, a livello di Rete, l'intenzionalità e l'impegno di dare riscontro a quanto è possibile constatare sia nella letteratura pedagogico interculturale sia nella relativa documentazione normativa e ministeriale in materia di accoglienza, integrazione e educazione interculturale.

##### *4.1.2.1. Coordinamento della Commissione interculturale*

Quello di referente per l'intercultura è percepito come un ruolo denso e impegnativo che induce chi lo svolge a considerare spesso se stesso come una figura ponte e di legame,



incaricata di promuovere e mantenere le relazioni e il fluire della comunicazione tra gli insegnanti, tra questi e la commissione (laddove è prevista)<sup>119</sup>, così come tra la scuola, la Rete e il territorio<sup>120</sup>.

I. quindi per tornare alla domanda iniziale la figura del referente che cosa fa - allora sicuramente deve un attimo avere il polso della situazione della presenza di alunni stranieri nella scuola deve in qualche modo - sì ha dovuto in qualche modo quest'anno e l'anno scorso fare da tramite fra Commissione e i colleghi aiutato dalla commissione in questo caso =e ma anche ha tenuto i rapporti con da una parte con la Rete Rism dall'altro, un po' per piacere personale un po' perché sembrava, giusto così con altre iniziative nel territorio che potessero andare ad indicare un interesse, una particolare formazione intorno al punto, intorno al problema dell'alunno straniero, diciamo così, problema?, del problema tra virgolette.

(Figura strumentale per l'intercultura di scuola Secondaria superiore di secondo grado - Scevola, p. 3)

I. gestisco il gruppo intercultura che è composto da insegnanti uno per perplesso del nostro istituto che sono così un raccordo - diciamo tra la sede, le decisioni, insomma ecco che vengono prese qui tra anche tutto ciò che riguarda la gestione degli alunni e poi i vari plessi =e mi occupo di raccordare e di predisporre progetti - della scuola per quanto riguarda gli alunni stranieri che vanno dall'alfabetizzazione al laboratorio linguistico o =progetti relativi a temi =interculturali o quant'altro (Figura strumentale per l'intercultura di scuola di un Istituto comprensivo)

I. sì =eh allora è il terzo anno che svolgo questo incarico - allora - fammi fare mente locale un attimo =eh - ha due piani sostanzialmente di lavoro - uno che è più passami il termine =hm gestionale hm proprio pratico nel senso di essere l'anello possibile per realizzare - le varie iniziative quindi proprio organizzativo eh far partire corsi, far partire laboratori, anche seguire cioè fare in modo che durante lo svolgimento [tutto proceda] cioè la mia presenza è quella che crea legame anche tra un esperto che arriva - e - la scuola quindi tutto l'aspetto organizzativo molto pratico - l'altro è quello, se vuoi, più formativo di tenere le fila con la Rete =eh di andare a convegni di andare ai seminari =di eh di stare legata a tutto quello che è il mondo della formazione dell'informazione hai capito poi c'è forse anche una parte diciamo =eh legata alla scuola cioè quella di inventarsi proprio perché è veramente inventarsi i progetti per avere i finanziamenti

(Figura strumentale per l'intercultura di scuola di un Istituto comprensivo)

Coordinare e gestire il lavoro di una Commissione interculturale è un compito teso a orientare e a favorire, attraverso il confronto e la riflessione condivisa, l'individuazione di strategie e azioni capaci di offrire, in chiave interculturale, possibili risposte ai bisogni educativi, relazionali-comunicativi e didattici rilevati all'interno del contesto

---

<sup>119</sup>La Commissione interculturale rappresenta una realtà per così dire "flessibile" all'interno delle scuole della Rete Rism. A seconda, infatti, dei singoli contesti scolastici, essa presenta percorsi evolutivi differenti oltre a modalità proprie di operare. Essa può essere una realtà giovane (costituitasi da appena uno o due anni) oppure, in qualche caso, può non essere presente, concentrando così tutta la gestione della "tematica interculturale" nella figura dell'insegnante referente/figura strumentale. Anche nei contesti in cui la Commissione interculturale rappresenta una realtà consolidatasi nel tempo, essa è soggetta a mutamenti interni dovuti al cambio della figura dell'insegnante referente/figura strumentale e/o di alcuni dei suoi membri. Ciò che, invece, accomuna ciascuna delle Commissioni interculturali della Rete è il criterio che determina la sua composizione. Solitamente essa prevede la presenza di uno o due docenti di ognuno dei plessi del Circolo didattico o, nel caso di Istituti comprensivi, degli ordini scolastici afferenti alla medesima Presidenza scolastica.

<sup>120</sup>Si tratta di una funzione ponte che, come si avrà modo di constatare dalle "parole" dei referenti riportate più avanti nel paragrafo 4.1.3, impegna i referenti in un paziente e costante lavoro di negoziazione con i propri colleghi e di mediazione tra questi e i bisogni educativi dell'alunno non italiano.

scolastico. Operare in tale direzione induce spesso le singole Commissioni a impegnarsi, seppur in modo diversificato, nell'elaborazione di materiali "ad hoc" volti a favorire l'accoglienza, l'apprendimento, la valutazione e la didattica, quali ad esempio: il Protocollo di accoglienza<sup>121</sup>, le schede sull'offerta formativa della scuola e sulla comunicazione scuola-famiglia nelle principali lingue presenti all'interno delle proprie realtà scolastiche, la predisposizione di una segnaletica indicante, nelle varie lingue, i diversi ambienti scolastici, la documentazione utile a predisporre una programmazione disciplinare e la relativa valutazione strutturate per obiettivi minimi di apprendimento, l'allestimento di una biblioteca e/o scaffale interculturale<sup>122</sup>.

#### 4.1.2.2. Gestione delle azioni per l'accoglienza e l'integrazione

Strettamente collegato al ruolo di coordinamento del lavoro della Commissione è quello relativo alla gestione delle pratiche inerenti all'accoglienza degli alunni non italiani che, a partire dal mese di settembre, si iscrivono a scuola. È questo un compito che concretamente si traduce in una serie articolata di azioni (dal monitoraggio delle presenze degli alunni non italiani alla rilevazione delle loro competenze linguistiche, alla decisione relativa alla scelta della classe in cui inserire l'alunno neo-arrivato sulla base delle indicazioni contenute nel Protocollo di accoglienza) che termina nell'allestimento di laboratori di italiano come L2, organizzati in orario scolastico, a

---

<sup>121</sup>Il Protocollo di accoglienza rappresenta una delle prime documentazioni che le singole Commissioni interculturali avvertono la necessità di elaborare in risposta al problema dell'iscrizione e dell'accoglienza di alunni non italiani all'interno della propria scuola. Come nel caso delle singole Commissioni interculturali anche tale Documento tende a riflettere la peculiarità dei diversi contesti scolastici della Rete Rism. Sebbene, infatti, sia presente un Protocollo di accoglienza redatto a livello di Rete ed avente, come dichiarato dalla Preside della scuola capofila, lo scopo di offrire una "buona traccia" da poter seguire per poter contestualizzare e concretizzare "a seconda della realtà delle varie scuole" le indicazioni previste dalla normativa in materia, la maggioranza delle scuole della Rete manifesta la necessità di adattare ulteriormente il Protocollo di Rete alle specificità del proprio contesto scolastico, pur nel rispetto dei criteri stabiliti a livello di legge per la scelta in merito alla classe nella quale inserire l'alunno neo-arrivato (A tal proposito si vedano: D.P.R. n. 394, del 1999, art. 45 e C.M. n. 24 del 2006).

<sup>122</sup>Anche la biblioteca e/o scaffale interculturale rappresenta un elemento che connota in modo variegato il percorso interculturale compiuto dalle singole scuole della Rete. Mentre, in alcuni casi, la predisposizione di tale biblioteca rappresenta un aspetto di particolare interesse e dedizione da parte del referente (e dunque della scuola) con l'attenzione ad attrezzarla con materiali di vario genere utili tanto alla formazione e/o al supporto dell'insegnante quanto alla fruizione da parte degli alunni (italiani e non), in altri casi essa è destinata, invece, prevalentemente alla raccolta di testi volti all'insegnamento/apprendimento dell'italiano come L2. È questo un aspetto che ho potuto rilevare anche attraverso l'osservazione. Spesso infatti in attesa dell'arrivo dell'insegnante per lo svolgimento dell'intervista, venivo fatta accomodare dal personale scolastico proprio nella stanza dove era collocata la biblioteca interculturale, dandomi modo così, inaspettatamente, di poter osservare la tipologia dei testi e/o materiali di cui la scuola aveva ritenuto importante dotarsi.

volte anche per livello di competenza linguistica (di prima alfabetizzazione e/o della lingua dello studio), condotti da docenti della scuola<sup>123</sup>. Si tratta di una funzione quest'ultima che, oltre a incontrare particolare dedizione da parte dell'insegnante referente per l'interculturalità, rappresenta, specie nella scuola secondaria superiore, la quasi totalità degli interventi messi in atto per promuovere l'accoglienza e l'integrazione degli alunni non italiani.

#### 4.1.2.3. Gestione delle azioni di educazione interculturale

Per quanto concerne l'educazione interculturale mi è stato possibile rilevare come questa segua modalità di approccio e di realizzazione che, nel riflettere "sensibilità" differenti, mettono a loro volta in luce un procedere interculturale scandito all'interno delle scuole della Rete da ritmi diversi.

Nel fare riferimento alle parole dei referenti ho potuto constatare infatti come, in alcuni casi, "fare educazione interculturale" coincida con il condurre all'interno della propria classe o di alcune classi, una serie di attività appositamente dedicate (come ad esempio giochi, letture, il pranzo etnico) oppure affrontare e approfondire tematiche specifiche (per esempio la pace, il lavoro minorile, la condizione di particolari popolazioni) o, ancora, invitare e ascoltare la testimonianza/lezione del mediatore culturale.

Altre volte, invece, le parole dei referenti lasciano trasparire una maggiore consapevolezza e intenzionalità pedagogico interculturale. Sono questi, in particolare, i casi in cui "fare educazione interculturale" si iscrive all'interno della programmazione educativo-didattica della classe, condotta anche a livello interdisciplinare, o del Piano dell'offerta formativa (POF) attraverso l'elaborazione di una progettazione integrata realizzata in collaborazione anche con il territorio.

I. da là però abbiamo siamo partiti facendo alcuni progetti allora le =favole i =cibi queste cose quà però poi riflettendo abbiamo detto ma cioè così non andiamo da nessuna parte, è vero diventano delle conoscenze che possono essere buone però, a livello educativo, ai ragazzi che cosa rimane di questo, che cosa vuol dire =e interculturalità ci siamo un po' chiesti e anche dal punto di vista educativo per loro così =abbiamo riflettuto un po' e come insegnanti ci siamo proposti di fare un percorso fisso

R. cioè

---

<sup>123</sup>Come mi è stato possibile conoscere dalle parole dei referenti, si tratta di docenti della scuola che non sempre hanno competenze specifiche nell'insegnamento dell'italiano come L2 e che, a volte, accettano inoltre di mal grado il compito affidato loro.

I. che va dalla prima alla quinta - che possa essere un percorso di maturazione diciamo così - e allora creando diciamo così delle tappe ecco per la prima e la seconda abbiamo messo due obiettivi allora per la prima imparare un pochino a decentrarsi e allora ogni anno le prime lavorano su questo obiettivo magari attraverso le favole allora abbiamo raccontato favole [...] – in seconda invece di lavorare un po' sui conflitti, i conflitti come nascono, la gestione dei conflitti attraverso giochi di =pace così [...] poi per esempio anche i conflitti vengono sono stati ripresi anche poi nelle classi terze - in terza, quarta, quinta invece abbiamo lavorato sulla conoscenza di in relazione però a percorsi che loro facevano [...] - un altro anno per esempio l'anno scorso i bambini di quarta - quarta sì dunque avevano lavorato l'anno precedente sui conflitti perché era una classe un =po' (ride) così conflittuale, diciamo, ogni tanto c'era una bella litigata e allora abbiamo pensato con l'insegnante di proseguire il percorso sui conflitti e abbiamo trattato i conflitti partendo dal discorso storico, allora i conflitti nella storia quali conflitti conosco =e le cause dei conflitti eccetera per poi tornare ai ragazzi e farli riflettere ulteriormente su altri aspetti che loro non avevano preso in considerazione prima – eh con una quinta per esempio abbiamo fatto un percorso sulle - sulle donne allora, partendo dalla lettura di un libro che loro avevano fatto in classe “Sotto il burka”, avevano letto questa storia di questa bambina in Afghanistan allora abbiamo riflettuto sulle intanto sulla situazione un po' in generale delle donne l'abbiamo confrontata con quella delle nostre nonne che cosa =hm, come si vestivano, che cosa facevano, qual erano le loro regole tra virgolette, le nostre, la differenza eccetera, però abbiamo cercato anche di confrontarla con quella appunto di questa ragazzina allora è nata la curiosità, il discorso del burka che sembra =hm però abbiamo visto tutti i tipi di ciador a seconda dei posti del mondo, ma che cosa significa, è vero che è una imposizione religiosa, oppure c'è anche un discorso culturale dietro, l'ambiente che influisce, è la sabbia, eccetera insomma la motivazione religiosa che è - abbiamo fatto delle cose - un altro anno abbiamo fatto sugli stereotipi e pregiudizi - ecco percorsi diversi fatti da

R. durante tutto l'anno

I. dura tutto l'anno praticamente di solito allora noi programiamo a settembre poi di solito si parte verso dicembre gennaio fino a maggio fino all'anno scorso avevamo previsto una mostra di fine anno e tutti lavori venivano raccolti in una mostra [...]

(Figura strumentale di un Circolo didattico)

I. questo progetto ha una sua storia a sua volta che precede questo mio incarico =e risale appunto al primo periodo della collaborazione appunto con il xxx, si tratta [...] di un insieme di azioni che complessivamente hanno avuto, credo fin dalla prima volta, l'intestazione di Progetto xxx, tutta una serie di azioni, appunto, di supporto alla Commissione quindi anche di educazione interculturale non soltanto ai ragazzi ma anche al personale docente =e manifestandosi, a seconda degli anni, in modi talvolta diversi talvolta anche con l'organizzazione di mostre a seconda appunto del- [...] tra l'altro questo progetto viene steso anche con le referenti dell'intercultura delle scuole che fanno parte di questa piccola rete =e che sono le scuole del Comune di xxx, Primaria e Secondaria e quindi questo progetto viene steso con le referenti, viene proposto al collegio docenti e, pertanto, poi il Progetto diventa un'azione inserita nel POF

R. della scuola

I. delle scuole, questo progetto ha anche avuto, ad esempio, corsi di aggiornamento, momenti di aggiornamento per i docenti

R. tra le sue azioni

I. tra le sue azioni, non tutti gli anni alcuni anni, e ha avuto anche il compito di rivolgersi alle famiglie degli alunni stranieri come guida all'inserimento, come guida alle problematiche non solo dell'inserimento degli alunni ma delle famiglie stesse - ecco quindi un progetto che ha avuto appunto delle manifestazioni diverse ma essenzialmente, possiamo dire, di aiuto ai docenti, agli alunni inseriti, alle famiglie e anche alle famiglie e agli alunni italiani per la diffusione di una mentalità interculturale

(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di primo grado)

Significative sono altresì, per la tensione educativa che lasciano intuire, le dichiarazioni di chi manifesta il desiderio di cercare di dare una veste interculturale ai diversi progetti messi in atto dalla scuola o di chi, nel riconoscere, anche con rammarico, l'assenza di un effettivo orientamento educativo interculturale, manifesta il desiderio e il proposito

di adoperarsi per creare le condizioni affinché, a piccoli passi, la scuola possa spostare la propria attenzione da un approccio prevalentemente linguistico a uno più orientato a promuovere opportunità di incontro, conoscenza e scambio con e tra le differenze.

I. poi per esempio abbiamo moltissimi progetti a liv- quello che sta vedendo fuori [si riferisce alla mostra allestita, nell'atrio di ingresso della scuola, con i lavori svolti dagli alunni delle diverse classi] è frutto del progetto lettura ma abbiamo altri vari progetti che stavamo appunto cercando di incanalarli un poco verso la tematica dell'integrazione in modo che ci sia un lavoro svolto un po' da tutte le classi su questo, su questo aspetto, visto che i bambini sono anche in aumento, ne arrivano in continuazione per cui –

R. quindi mi sembra di capire fare quasi una programmazione annuale

I. sì che possa per un periodo di tempo o comunque per qualche unità =didattica essere finalizzata proprio all'integrazione, alle tematiche dell'interculturale

R. trasversale a tutte

I. trasversale un po' alle classi e anche ai vari progetti perché per esempio abbiamo un progetto di musica un progetto lettura =e vari progetti che si presterebbero, che ne so, all'ascolto di che ne so della musica dei vari paesi, delle fiabe, di varie tematiche insomma che possano in qualche maniera sensibilizzare su questo problema –

R. ho capito e questo per tutti e tre gli ordini di scuola o solo per la scuola primaria

I. cioè l'idea sarebbe bella (sorride) bello poterlo applicare a tutti e tre gli ordini di scuola, adesso vedremo cosa faremo il prossimo anno - - anche con la commissione - se non sarò solo io, spero insomma di essere affiancata anche da un'altra figura il prossimo anno, di non essere solo io –

(Figura strumentale per l'interculturale di un Istituto comprensivo)

I. sono allora sola però ho creato una, c'è anche una commissione interculturale però in questa commissione interculturale fino all'anno scorso le colleghe che poi erano le stesse colleghe che facevano anche i corsi di alfabetizzazione l'obiettivo principale è stato quello di trovare prove di ingresso e test (sorride) da somministrare a sti ragazzi in uscita in entrata e in usc- quest'anno mi sono stufata e ho detto basta co ste prove di ingresso son sempre quelle allora ho cercato, intanto, abbiamo sistemato il Protocollo di accoglienza perché avevo visto che non bastava quello della Rete, io ero convinta cioè che bastasse, invece poi con il preside abbiam detto no, forse se magari riusciamo anche un po' ad adattarlo, allora l'abbiamo risistemato, ci siamo dedicati a quello, abbiamo cercato di individuare dei testi di educazione interculturale c'era venuta in mente, m'era venuta in mente, l'idea di fare una festa multiculturale a fine anno che però (ride) non ha trovato eh vabbè ma è anche perché quest'anno poi c'è andata bene tra virgolette cioè nel senso che stranieri ne sono arrivati pochi da integrare quindi è stato un periodo tranquillo, l'anno prossimo l'idea mia, perché qui ho visto com'è il terreno, sarebbe quella di preparare anche una videoteca con film e sempre sul tem- cioè prenderla un po' alla larga perché se propongo feste mi mandano a quel p- cioè siamo ancora un po' a =questi livelli ecco quindi come commissione =appunto - sentendo anche confrontandomi con la Rete, con gli altri, in effetti sono un po' io quella che da il li e facciamo questo e facciamo quello e il grosso del lavoro me lo son preso sì già me lo son preso cioè è così – ce l'ho io lo ammetto è vero – è vero eh - perché non è che le colleghe dice magari sì guarda adesso anch'io adesso trovo su Internet anche materiale didattico quanto tempo vado sempre io su Internet non è che altri colleghi della commissione si prendono la briga =ehm infatti vorrei anche che cambiasse infatti mi sono lamentata anche già con il preside cioè vorrei anche un ricambio un qualcosa perché non – secondo me non, almeno, io la vedo in un altro modo invece loro con quest'ansia dell'alfabetizzazione =ah (sorride) cioè la vedono molto didatticamente la cosa eh

(Referente per l'interculturale di una scuola Secondaria di primo grado)

#### 4.1.2.4. Gestione del rapporto con la Rete Rism e con il territorio

Tra le funzioni svolte dal referente per l'interculturale rientrano anche quelle volte ad inserire la propria scuola all'interno di una prospettiva sistemica fatta di interazioni e di

collaborazione sia con le altre realtà scolastiche della Rete Rism sia con gli enti e le associazioni presenti nel territorio.

Nello specifico, appartenere come scuola a una rete per l'intercultura rappresenta un aspetto percepito, dalle persone intervistate, in termini di utilità e di risorsa. Tale appartenenza, infatti, se, da un lato, contribuisce a generare e a promuovere una sorta di "cultura interculturale" comune e condivisa all'interno della Rete, dall'altro, proprio in quanto favorisce lo scambio e il confronto tra colleghi afferenti a scuole diverse (anche per grado scolastico), rappresenta un importante punto di riferimento e di supporto allo svolgimento dell'azione interculturale sia del referente sia della scuola di appartenenza di quest'ultimo.

I. si tratta poi di far accettare altri documenti che avranno bisogno di un certo rodaggio prima di essere condivisi ecco però è positivo il fatto anche perché nel corso di questa partecipazione agli incontri di Rete Rism =e si è visto che effettivamente gli inizi sono stati faticosi adesso è già più facile avere un linguaggio comune e soprattutto lì c'è, la cosa utile è che sono presenti tutti e tre gli ordini di scuola addirittura anche la materna che vengono rappresentati degli istituti comprensivi quindi anche la scuola dell'infanzia e, soprattutto, importante la scuola superiore che è quella che al problema è arrivata più tardi, che lo sente però in questo momento forse maggiormente proprio perché ancora inesperti però con delle persone che stanno producendo delle attività importanti

R. ho capito

I. quindi in questo ambito diciamo è possibile sviluppare una mentalità di continuità

R. ok un pensiero comune

I. sì continuativo dalle scuole dei bambini alle scuole superiori

(Referente per l'intercultura di una scuola secondaria di primo grado)

[Nel parlarmi dei punti di forza e di debolezza che incontra nello svolgere la sua funzione mi dice]

I. per fortuna ci sono persone molto motivate, per esempio, il Rism vedo che è fatto è costituito da persone molto motivate, molto competenti, che hanno voglia di fare e quindi diciamo tra - colleghi anche di poche scuole però motivate si crea un buon - spirito di collaborazione ci =si - trasmette esperienze così - - cioè la struttura scolastica poi di per sé è basata anche tanto sulla voglia di fare delle persone quindi se c'è tanto, se ci sono persone che hanno voglia di fare, si collabora bene ma se c'è gente che non ha voglia di =fare - ecco però diciamo che un po' alla volta - c'è sempre =più struttura ecco di supporto

R. cosa intende con struttura

I. non so, un po' alla volta c'è il Rism e che magari si sta coordinando un po' meglio diciamo che poi nell'esigenza di seguire questi stranieri si sta creando questa Rete diciamo di supporto, di consulenza, per esempio adesso col Rism stiamo cercando di buttare giù dei, come dire, dei protocolli per la valutazione e anche di fare una banca dati per le prove di ingresso quelle cose lì in modo =che - di strutturare sempre di più =questa così

(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di secondo grado)

Sottolineando, in particolare, l'importanza inerente alla formazione di un "linguaggio comune", di una "mentalità di continuità" (soprattutto tra scuola Secondaria di primo e secondo grado) così come di uno "spirito di collaborazione" attraverso il quale

pervenire all'elaborazione di materiali condivisi<sup>124</sup>, le parole dei referenti per l'intercultura permettono di constatare l'efficacia della Rete scolastica, il cui scopo principale, così come dichiarato dal Dirigente della scuola capofila, consiste proprio nel favorire "una circolazione di idee e di conoscenze", svolgendo una funzione

che consiste essenzialmente in quella di fare, innanzitutto, di promuovere le attività rivolte agli alunni stranieri, all'integrazione, quindi promuovere progetti di alfabetizzazione, progetti di educazione interculturale ed è quella [inoltre] di raccogliere diciamo così le buone pratiche, raccogliere un po' le informazioni dalle scuole quello che fanno qual è la situazione delle singole scuole e di scambiare esperienze

(Dirigente della scuola capofila della Rete Rism)

In tal senso, la Rete Rism permette di offrire un riscontro concreto a quanto già rilevato dal Ministero della Pubblica Istruzione, secondo il quale "uno strumento potente di diffusione delle pratiche, delle modalità organizzative della scuola e delle forme di collaborazione interistituzionale è oggi rappresentato dalla reti di scuole, che hanno contribuito fin qui a scambiare esperienze, indicare possibili strade e impostazioni progettuali" (Ministero Pubblica Istruzione, 2007).

Emerge, inoltre, con evidenza da parte delle singole scuole della Rete Rism<sup>125</sup> il desiderio e il bisogno di trovare il modo di realizzare e/o di consolidare sinergie e collaborazioni con i diversi attori presenti sul territorio (provincia ed enti locali, ulss, associazioni educative, socio-culturali, sportive), al fine di promuovere processi di integrazione che uscendo dalle mura scolastiche siano capaci di tradursi in reali

---

<sup>124</sup> Sulla base delle interviste ai referenti per l'intercultura e al Dirigente della scuola capofila, ho avuto l'opportunità di conoscere come, in particolare negli ultimi tre anni, l'attività della Rete si sia concentrata, oltre che sull'attivazione di percorsi formativi rivolti al personale scolastico (docente e non docente), anche sull'articolazione di due gruppi di lavoro paralleli rispettivamente orientati l'uno all'elaborazione di una documentazione relativa all'accoglienza (come ad esempio il Protocollo di accoglienza) e l'altro alla stesura di linee guida utili alla valutazione dell'alunno non italiano. Entrambe le tipologie di documenti, prodotti nel tentativo di concretizzare all'interno della realtà della Rete scolastica le indicazioni normative in "materia" di diritto allo studio e di educazione interculturale, sono disponibili nel sito della Rete Rism.

<sup>125</sup> La collaborazione con il territorio rimane tuttavia una realtà localizzata a livello delle singole scuole e ma non ancora formalizzata e istituzionalizzata a livello di Rete. In tal senso, "uno dei punti di debolezza della nostra rete è che non siamo riusciti ancora a coinvolgere altri organismi altri enti che non siano appunto le scuole perché la nostra rete al momento solo di scuole mentre secondo me per diciamo un'azione efficace di integrazione sarebbe utile riuscire ad avere nella rete anche gli enti locali le associazioni in maniera proprio da averli in maniera concreta quindi non solo una collaborazione una tantum diciamo di tanto in tanto su problematiche specifiche ma a condividere delle idee generali di integrazione e di mettere in comune proprio mettere sul campo le risorse che ciascuno può offrire quindi secondo me questo è un punto di debolezza e evidentemente dipende anche dalla scuola capofila che non riesce forse ad essere così incisiva in questo campo o per il fatto che l'esperienza anche dei referenti al momento è molto legata proprio all'aspetto scolastico quindi si fa fatica ad uscire dall'aspetto scolastico" (Dirigente della scuola Capofila della Rete Rism).

occasioni di accesso, di interazione e di partecipazione ai diversi luoghi che caratterizzano la vita sociale e culturale del territorio. In tal senso, ciascuna delle scuole della Rete sembra essere pienamente consapevole del fatto che “l’integrazione scolastica è una parte – importante, ma non esclusiva – dell’integrazione complessiva [e che] per favorire il processo di inclusione dei minori stranieri nelle città e nelle comunità, la scuola e il territorio devono lavorare in maniera congiunta, fianco a fianco, per far sì che i luoghi comuni diventino davvero i luoghi di tutti” (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007).

La natura e la tipologia dei rapporti che ciascuna delle scuole della Rete intesse con il proprio territorio è, tuttavia, diversificata e può implicare, il più delle volte, l’adesione a iniziative, attività e/o servizi promossi dall’Ente locale così come da gruppi di volontariato e da associazioni (ad esempio laboratori di animazioni interculturale condotti da operatori esterni in orario scolastico, supporto a domicilio nei compiti a casa). In tali casi, soprattutto quando l’offerta è particolarmente variegata, le referenti dichiarano l’esigenza di cercare di pervenire insieme al territorio a una “pianificazione” e a una “programmazione” il più possibile “partecipate”, capaci di creare sinergie che permettano di ottimizzare tempi e risorse.

Le relazioni tra scuola e territorio si fanno invece più sistemiche allorquando si traducono in un reale rapporto di partenariato (anche consolidato nel tempo) che si attua, a sua volta, in una effettiva “progettazione integrata” orientata in senso interculturale<sup>126</sup>, capace di coinvolgere, attraverso azioni tra loro complementari, la pluralità degli attori scolastici (insegnanti e personale scolastico, alunni e genitori, italiani e non).

#### *4.1.3. Punti di forza e di debolezza nello svolgimento della funzione di referente/figura strumentale per l’intercultura*

Tra i principali punti di forza e di debolezza che i referenti incontrano nell’assolvere le proprie funzioni, al primo posto essi pongono i propri colleghi. Quest’ultimi, a seconda

---

<sup>126</sup>Per un esempio di “progettazione integrata” tra territorio e alcune realtà scolastiche che, nel corso del tempo, sono entrate a far parte della Rete Rism, si veda Cestaro, 2010, 2009a-b, 2008.



di come si dispongono nei confronti dell'alunno non italiano, in particolare, e dell'intercultura, in generale, possono rivelarsi ora come delle "risorse" e dei validi collaboratori, ora come delle presenze vincolanti da dover affrontare e gestire.

Tra i fattori che maggiormente trasformano gli insegnanti da potenziali alleati ad "ostacoli" che affaticano lo svolgimento del proprio lavoro, i referenti registrano atteggiamenti di resistenza, di non disponibilità nei confronti dell'alunno straniero neo-arrivato o comunque già presente in classe, così come di scarso interesse o di indifferenza al "problema". Si tratta di atteggiamenti questi che, per contro, pongono i referenti di fronte alla necessità e alla difficoltà, a volte, di dovere continuamente ricercare possibilità di accordo e di convergenza con i propri colleghi.

I. allora i punti forza e anche di debolezza no i punti di forza e che possono diventare di debolezza sono gli insegnanti sono forza quando sono disponibili purtroppo gli insegnanti non sono disponibili neanche non per prese di posizione particolari ma proprio perché molto spesso già la gestione delle classi sono difficili e quindi l'inserimento comunque di un altro elemento che poi sia italiano è la stessa cosa, che si italiano che sia straniero, complica ulteriormente la vita. Abbiamo classi numerose, situazioni problematiche all'interno delle classi, per cui è faticoso il lavoro per cui a volte gli insegnanti possono diventare un ostacolo

(Figura strumentale di un Istituto comprensivo)

I. beh - punto di debolezza è stato che all'inizio mi sono trovata da sola con all'inizio quando è nata cioè quando mi hanno affidato l'incarico mi sono trovata da sola =a gestire il tutto perché la commissione si era dileguata da diversi anni =eh allora mi sono trovata nella difficoltà proprio =di relazionare con un istituto troppo grande da sola quindi il primo passo è stato quello di sensibilizzare il corpo docente alla necessità che esiste un problema è un problema che a periodi alterni è più pesante meno pesante a seconda degli arrivi a seconda per cui si è =formato diciamo si è formata questa commissione che ha snellito le difficoltà relazionali tra - tra i tre ordini di scuola dopo di che ci credo, credo comunque (specie di sorriso con la voce) sia comune un po' in tutte le scuole c'è a volte la difficoltà =di avere la collaborazione dei colleghi perché c'è chi è più sensibile verso queste tematiche, quindi ti dà una mano, e chi - lo è meno, il bambino straniero rimane lì come un =problema della classe

(Figura strumentale di un Istituto comprensivo)

I. =eh punti di debolezza - allora io per esempio ho trovato - hm difficoltà in questa cosa quando ci si trova di fronte a =delle prese di posizione rigide - per cui magari a volte alcuni insegnanti =che operati magari dal numero degli alunni =e arriva sto ragazzino nuovo a volte si dice ecco ma allora cioè il bambino che viene visto un po' come problema eh =e allora là ci sono volte magari degli insegnanti che prendano delle posizioni molto rigide ecco allora così e tutto non va bene e tutto non funziona (ride) magari è comprensibile dal punto di vista umano perché insomma a volte una persona o perché =magari adesso un po' meno perché ci siamo un po' abituati alla presenza no ma i primi anni era proprio una cosa incredibile non se ne andava fuori =e allora sembrava che non fosse possibile niente (ride) cioè tutto andava male adesso io come faccio come mi muovo e come lavoro cioè =e queste posizioni che però mentre per alcuni erano motivo di stimolo per cercare anche soluzioni dire va bene abbiamo vabbè ragazzi quà dopo lo sfogo diciamo (ride) così con la presentazione delle difficoltà cerchiamo subito delle soluzioni invece quando diventava magari pura polemica ecco che non sterile che non ti porta a niente questo a volte l'ho verificato anche in commissione - il fatto di magari presentare una problematica eccetera e allora star lì a polemizzare e basta =ma cioè io sono una molto più (ride) operativa, pratica diciamo, vabbè abbiamo visto i lati buoni cerchiamo di trovare. Ecco queste a volte sono insomma un po' le difficoltà, il fatto della rigidità di dire vabbè o così o così e basta insomma, [...] oppure della polemica sterile che non ti porta da nessuna parte

(Figura strumentale di un Circolo didattico)

I. dico la verità che spesso questi punti di forza o punti di debolezza dipendono anche dalla personalità dal carattere individuale =e è molto importante riuscire a imporsi per fare questo ecco personalmente non ho questa capacità - - è un mio limite è un limite che ho perché mi rendo conto che cioè il mio modo di essere che è quello di considerare tutti gli altri colleghi come delle persone adulte e vaccinate in grado di capire da soli determinate cose (ride) non è sempre così e bisogna invece avere più energia ma è un punto di debolezza mio e quindi ritengo che questo incarico - richieda anche delle qualità di tipo umano ben precise ecco =e certamente la disponibilità nei confronti di queste novità di queste persone e questo non credo che mi manchi ecco ma il punto di debolezza è la capacità di lottare contro il muro che tante volte si trova sempre nell'ambito, non dico, del collegio docenti dove spesso non si manifestano questi modi, le chiusure non si manifestano, io ho sempre trovato assolutamente una grande rispondenza in collegio docenti cioè ho sempre sentito ascoltare molto attentamente le mie relazioni assolutamente non ho mai avuto nessun tipo di contestazione e ciò che è stato veicolato da me è sempre stato accolto immediatamente ma, tra l'essere accolto cioè l'aver recepito come giusto quello che veniva proposto l'approvazione Progetto xxx, i vari documenti

R. prodotti dalla commissione

I. prodotti dalla commissione con il xxx=e al di là dell'accettazione dell'aver capito che è giusto che sono fatti bene eccetera poi l'applic- il recepimento individuale di questi, di procedure e anche di riforma mentis e lì è anche quello molto è individuale quindi il collegio docenti ha sempre accolto tutto positivamente ma individualmente poi ci sono tanti casi ci sono stati oggi comunque cominciano ad essere superati però ripeto una funzione strumentale, un referente dovrebbe avere l'energia - =e la personalità di riscuotere di più quelle sacche di indifferenza che permangono secondo me

(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di primo grado)

Strettamente collegato ad atteggiamenti di velata e/o dichiarata resistenza, dalle parole dei referenti per l'intercultura emerge, inoltre, come l'alunno straniero sia percepito dai colleghi principalmente nei termini di un "problema", di "una presenza che pesa", vissuta come causa di "lavoro in più" da dover svolgere. Il "non sapere cosa fare" quando arriva in classe un alunno non italiano, o come affrontare e gestire i suoi silenzi, la sua parziale o totale non conoscenza della lingua, sono fattori che, generando sentimenti di ansia e di preoccupazione, di fatto perturbano la "normale" routine del lavoro dell'insegnante, ponendo quest'ultimo di fronte alla necessità di rivedere il proprio modo di pensare e di gestire la quotidianità del proprio operare. Si tratta più propriamente di un'attività di riflessione e di revisione critica che, a volte, è accolta dagli insegnanti con fatica e/o rifiutata poiché implica, di necessità, l'impegno, la flessibilità e la capacità di prevedere oltre a una programmazione (e dunque a una modalità di valutazione) il più possibile personalizzata anche uno stile educativo-didattico non limitato alla sola lezione frontale.<sup>127</sup>

I. allora - partiamo dai punti di forza perché i punti di debolezza sono quelli più (sorride), allora i punti di forza sono quelli di riuscire a far conoscere un po' le culture di questi paesi di come lavorare con gli

---

<sup>127</sup>In alcune delle interviste, in particolare, le referenti per l'intercultura, soprattutto delle scuole Primarie e Secondarie di primo grado, sottolineano l'importanza (e anche la fatica da parte di alcuni colleghi) del fare ricorso a una didattica il più possibile attiva e cooperativa, in ogni caso, attenta a promuovere negli alunni processi di decentramento cognitivo ed emotivo. Per un approfondimento in merito si rinvia il paragrafo successivo.

alunni stranieri mh - io cerco anche nei colleghi docenti di spiegare il più possibile adesso si parlava, nell'ultimo, di valutazione quindi no - il dramma dei docenti è come valuto no non sapendo che un alunno, nel primo quadrimestre, un alunno straniero viene valutato solo nella conoscenza può essere, no viene, essere valutato solo nella conoscenza dell'L2 (sospira) e quindi questi sono un po' = eh uno dei punti di forza - i punti di debolezza secondo me è la scarsa, devo dirlo, disponibilità che a volte hanno i docenti nei confronti del alunno straniero ci vuole più pazienza significa lavorare di più lavorare in maniera diversa: io che mi trovo in una classe con due alunni stranieri e due certificati chiaramente cosa devo fare e gli italofoeni - quando io preparo una prova di comprensione ho tre prove di comprensione diverse e quindi questo richiede un lavoro diverso questo deve diventare secondo me deve rientrare nell'ottica degli insegnanti per l'integrazione, questa è una cosa importante, e secondo me io mi batto noi, parlo no assieme alla mia collega, ci battiamo proprio su questo cioè il fatto che gli alunni devono avere un percorso di apprendimento che è simile alla classe ma adeguato a quelle che sono le loro conoscenze nell'L2 ecco e quindi - i docenti devono capire che bisogna lavorare e lavorare secondo me in maniera diversa eh - io non sono tanto del parere di formare le cosiddette classi = e differenziate se vogliamo chiamarle così

R. si riferisce alle classi ponte

I. eh le classi ponte [...]

I. ecco perché io dico che gli insegnanti devono capire gli alunni cioè devono entrare in quella che è la mentalità interculturale, è importante

R. ho capito ho capito e questo lo ritrova come punto di debolezza

I. eh sì in generale non solo di questa scuola un po' di tutte le scuole che io ho girato io ho 22 anni di insegnamento ho girato tantissime scuole sono arrivata fino a xxx, tutte le scuole della xxx, le scuole del [...] le ho fatte quasi tutte per entrare di ruolo nel trevigiano a xxx quindi zona di immigrazione molto forte e in tutte le scuole, io sottolineerei, in tutte c'è come punto di debolezza proprio questo cioè la difficoltà di alcuni insegnanti di entrare nella mentalità interculturale di riuscire a capire questo, secondo me, è proprio ed è quello di cui io mi batto tantissimo nei colleghi docenti nelle riunioni per materie nel - ecco

(Figura strumentale per l'intercultura di una scuola Secondaria di primo grado)

I. io purtroppo penso che ci siano solo - aspetti di debolezza e punti di debolezza = eh per esempio glielo dico cioè la difficoltà contrattuale - non è facile

R. cosa intende

I. contrattare con i colleghi (sorride) un atteggiamento diverso torno a ripetere che non c'è valutazione nei confronti dei colleghi perché credo che nella scuola = eh l'impreparazione sia - molta - e le risorse ancora di meno per cui molto spesso ogni richiesta è accompagnata da un "per piacere" perché la collaborazione è di tipo esclusivamente - di buona volontà ecco molto spesso - è legata solo a questo allora, dal punto di vista del ruolo, =io ma sono una vecchia della scuola queste cose le so (sorride) e vengo sopportata perché sostanzialmente mi vogliono bene e allora dicono "va bene facciamole un piacere e cerchiamo" (ride) =e in realtà per esempio nel momento in cui le cose dovrebbero contare e cioè il fatto che io ho un ruolo che sono anni che penso a questa cosa ecc. ecc. =e cioè nel momento in cui il ragazzo viene valutato si devono decidere di fare certe cose sono costretta a contrattare e ricontrattare tutto [...]

io credo che oggi come oggi non ce ne siano [di punti di forza è ] un settore debole debolissimo che interessa poco e che è vissuto con fastidio - ecco questo quello che io le posso dire da questo punto di vista =eh temo proprio, e lo dico senza assolutamente nessun tipo di soddisfazione, anzi, che dove si arrivi a ottenere uno scostamento anche molto piccolo questo sia - legato alle relazioni interpersonali che tra di noi insegnanti ci sono e che, quindi, in qualche modo costituiscono una sorta di concessione alle persone che a questa cosa credono insomma o che, comunque, danno qualcosa insomma e non parlo solo di me parlo, magari, anche dei colleghi che, qualche volta, quando possono mi - coadiuvano - ecco è l'unica cosa, diciamo che una professionalità in questo senso io non ce l'ho - - non - mi viene tutto sommato neanche riconosciuta ma se non ce l'ho penso che sia assolutamente normale però la vera debolezza è il fatto che, appunto, questo è un sistema che qui dentro non è assolutamente a norma - non ci sono i numeri perché lo sia [...] io parlo per me - cioè parlo per me nel senso che vivo penso le stesse condizioni allora, secondo me, c'è da una parte la grossa difficoltà a rimettersi in discussione e un ragazzo che non è nello standard è un problema di rimessa in discussione dei meccanismi dei sistemi delle cose che si fanno =e rimettersi in discussione significa fare il triplo di fatica - significa non avere più quei punti fermi che qualche volta permettono di andare avanti - un po' diciamo tranquillamente

(sorride) perché sono cose consolidate e così via allora se la rimessa in discussione ce l'abbiamo con gli standard verso il basso sempre e qualche volta anche con gli standard verso l'alto un ragazzo non italofono un ragazzo che ha difficoltà linguistiche è una rimessa in discussione più forte più forte che, secondo me, nelle persone sempre crea ansia e in alcuni =e - crea rifiuto - proprio rifiuto cioè voglio dire secondo me =eh è un po' come mettere in discussione se stessi mettere in discussione proprio sistema, ha capito, i propri punti fermi e quindi facciamo fatica facciamo molta fatica in questo senso allora è facilissimo fare una lezione bellissima su un argomento che conosciamo molto bene scrivere alla lavagna eccetera banalmente è difficilissimo ricordarsi di scrivere in stampatello - perché il ragazzo non è italofono ha bisogno di vedere bene scritte le lettere - banalmente ci dimentichiamo che ci sono parole che questo ragazzo non conosce e allora su ognuna di queste parole dovremo costruire un momento diverso di riflessione farebbe benissimo anche gli altri tante volte - però questo significa coscienza di questa cosa dall'inizio alla fine - e non succede qualcuno si rifiuta proprio ma è un limite proprio a livello di fatica mentale secondo me sa noi abbiamo - qualche volta anche la fatica ma lei lo sa sicuramente della gestione del gruppo - il gruppo non è sempre facile da gestire e qualche volta quando siamo in difficoltà con il gruppo figuriamoci quando c'è un singolo dissonante (ride) è ancora peggio perché dobbiamo spendere un sacco di energie per badare al gruppo e quindi le togliamo al singolo oppure le imponiamo sul singolo e non riusciamo più a tenere il gruppo - quindi queste sono difficoltà oggettive per cui - sì la dinamica della classe non è semplicissima ma allora queste difficoltà razionali o irrazionali che siano ci impediscono di essere decisamente e più apertamente disponibili a rimetterci in discussione - - non lo so se è sempre così io analizzo me insomma  
(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di secondo grado)

- I. [...] è stato molto destabilizzante molto destabilizzante l'indicazione riguardante le classi ponte perché ovviamente dove c'è qualche insegnante che può pensare che tutto sommato uno studente straniero rallenta, rallenta il percorso, perché in classe non sa fare e - non crea un percorso personalizzato è ovvio =che la possibilità di inserirlo in una classe diversa finché apprende la lingua diventa può diventare l'eldorado insomma "ah bhè fuori tutti ho sempre pensato così" non è rarissimo trovare pensieri di questo tipo, mi sento di dirlo, non solo per questa scuola insomma quindi una delle grosse difficoltà è il rendere partecipi i collegli al diverso approccio all'insegnamento con in classi multilivello - se dopo mi si dice sì ok ci sono delle classi con tantissimi studenti dove si mescolano, sappiamo tutti che è difficile, però insomma
- R. quindi mi sembra di capire che, come difficoltà, tu stia facendo riferimento alla gestione anche del rapporto con i tuoi collegli in merito all'alunno straniero nella classe
- I. ma hm no o meglio eh - non è difficile condividere sulla carta le idee il difficile realizzare il percorso personalizzato per esempio piuttosto che la valutazione =e diciamo formativa piuttosto che la prova che po' essere calibrata in maniera diversa o frazionata o con più tempo a disposizione =e è difficile che - che tutti riescano a ricordarsi che c'è questo da fare no? e quindi \_ e quindi in termini di relazione si va tutto bene - guardate che sarebbe da fare così la normativa dice così se sì bene poi operativamente forse ci si accorge che non tutto funziona e allora in qualche modo bisogna intervenire bisogna cercare di intervenire perché non è detto che - ci si accorga del problema subito  
(Figura strumentale di una scuola Secondaria di secondo grado)

Si tratta di una forma di disponibilità al cambiamento che, oltre ad associarsi a sentimenti di "ansia" e di "fatica", genera spesso la tendenza a delegare ad altri collegli "più sensibili" o, *in primis*, al referente per l'intercultura la "questione degli alunni stranieri". Per tali ragioni, a volte, gli alunni non italiani continuano a essere vissuti come "a margine" del lavoro quotidiano sia della classe che della scuola.

- I. la vivono un po' come una problematica ma cominciano a viverla anche come =una risorsa come cioè con meno spavento ma con più iniziative con più slancio comunque con un buon approccio sicuramente sia la scuola dell'infanzia, non ne parliamo, ma anche qui alla primaria questo sicuro - dove a mio avviso - ma ti ripeto, a mio avviso, perché io - ho il contatto come referente ecc. ecc. però in realtà non

sono un'insegnante - della scuola media ecco secondo me alla scuola media crolla tutto questo discorso, crolla perché qualsiasi iniziativa di formazione non viene presa minimamente in considerazione - non è mai stata presa in tre anni che sono io che faccio passare che trasmetto =eh magari le iniziative che ci sono - mai mai una hm - un interesse - sono vissuti a margine cioè sono vissuti a margine =del hm sì ci sono in classe ma nessuno si attiva veramente e quando io arrivo per creare - opportunità per attivare, difficilissimo trovare chi vuole poi veramente magari sono anche ore in più sono pacchetti di ore - =eh cioè molto difficile poi trovare chi disponibili a farle per dirti poi all'interno della classe mi posso immaginare che - - non ci sia anche dalle percezioni che ho avuto io

(Funzione strumentale di un Istituto comprensivo)

R. ho capito e quali sono le hm difficoltà e o bisogni che lei rileva nel rapporto con i suoi colleghi

I. cioè le difficoltà =hm le difficoltà sono a volte proprio di tipo relazionale cioè di relazionale e soprattutto cioè manca a volte la disponibilità di intervenire nel momento in cui c'è il bambino straniero =eh - - voglio dire moltissimi insegnanti delegano il bambino straniero a qualcun altro - - se si riesce a trovare qualcun altro che si occupa di lui la difficoltà più grossa è quella di reperire il personale disponibile a lavorare con questi ragazzini e =poi forse il problema più grosso la scuola secondaria è che ogni insegnante lavora per (sospira) la sua materia ed è molto difficile - come dire trovare un punto di comune per capire quali sono le esigenze del bambino straniero che arriva e che siano condivise un po' da tutti - sì =è imputabile anche al fatto che siamo piene di impegni per cui a volte anche il potersi cimentare in ore in più da dedicare a - e dopo credo che il problema fondamentale di tutte le scuole sia anche la mancanza di cioè o comunque le risorse economiche - che bloccano tantissime attività che si potrebbero fare perché oltre ai corsi di come dire hm di recupero linguistico si potrebbero promuovere anche altri tipi di attività con associazioni anche del territorio però - se i soldi sono quelli di evitare la priorità =a quello che puoi fare insomma -

R. ho capito, quindi lei riscontra una difficoltà nella relazione con i colleghi in merito alla gestione

[I. in merito alla gestione eh sì ma una difficoltà che credo ci sia in tutte le scuole

(Figura strumentale di un Istituto comprensivo)

Al fine di promuovere una “sensibilizzazione” e una “professionalizzazione” interculturale degli insegnanti, i referenti riconoscono l'importanza e, nel contempo, la criticità della formazione. Essi dichiarano come essa dovrebbe, da un lato favorire lo sviluppo di aspetti di ordine cognitivo, legati ad esempio alla conoscenza dei codici culturali maggiormente presenti a scuola o alla documentazione normativa in merito all'intercultura, dall'altro promuovere lo sviluppo di stili relazionali-comunicativi atti a tradursi, a loro volta, in stili educativo-didattici facilitanti il lavoro con e tra le differenze.

I. mah le dicevo anche prima è una questione proprio =di approccio mentalità sensibilità non dipende nemmeno dal tipo di materia insegnata - è proprio una questione anche di =disponibilità mentale non lo so perché c'è chi ha un rifiuto cioè nel senso ha un rifiuto dice questo ragazzo viene qua chiede di essere scritto in una scuola superiore quindi se ha gli strumenti bene ma non sono io che =devo preoccuparmi insomma

R. quindi diceva in base alla disponibilità eh

I. alla sensibilità proprio personale

R. dell'insegnante

I. sì perché ci sono magari uno immaginerebbe, che ne so, che i colleghi di lettere potessero essere più disponibili perché eh - invece no, trovo magari non so ecco per esempio quest'anno la collega che si sta occupando del corso di alfabetizzazione per i cinesi che ha trovato una grandissima collaborazione dalla collega di scienze - e invece scarsissima da parte della collega di italiano quindi è proprio una =questione personale individuale - - e forse, forse bisognerebbe proprio pensare a fare dei corsi minimi all'inizio dell'anno, è quello che volevamo suggerire anche come Rete Rism, per far prendere un po' più coscienza della problematica che uno studente straniero vive perché insomma sono persone che arrivano

senza conoscere una parola dell'italiano pochissimo, si trovano in un contesto molto complesso per =cui anche far capire il disagio che una persona di una lingua di una cultura completamente diversa vive e quindi far - un po' più di sensibilità, di nascere un po' più di sensibilità, di =disponibilità da chi, magari anche così per - problemi per fretta per cosa, non si è mai =posta ecco sì

R. quindi un corso di formazione per insegnanti

I. eh sì - perché per esempio nei corsi che ho fatto io un esperimento molto efficace che fanno entrare in una class- in un luogo dove c'è una persona che parla una lingua completamente diversa dalla tua per mezz'ora e questo, cioè, vivere questo disagio di non capire una parola della persona che sta parlando cioè è molto efficace [...] per prendere un po' coscienza diciamo del problema, ecco tutto qua

(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di secondo grado)

I. [nel parlarmi delle resistenze che incontra da parte di alcuni suoi colleghi nei confronti degli alunni stranieri e del fatto che, probabilmente, "tanti insegnanti sono anche arrabbiati" poiché si sentono "maltrattati anche dall'opinione pubblica", continua la sua riflessione dicendomi]

anche perché è molto faticoso lavorare sulla costruzione delle relazioni e anche sulla, sì, sulla - sulle dinamiche della classe insomma è molto difficile bisogna anche essere stati formati, insomma, bisogna avere avuto il tempo di aver meditato ma anche di essere effettivamente formati, la formazione è molto importante, insomma, io devo dire che - =hm dieci anni fa, probabilmente, insegnavo in maniera diversa ecco quindi l'inserimento dei ragazzi stranieri, nel mio caso, ha voluto dire una maggior fatica però anche il pormi una serie di questioni che però anche mi sono state utili anche per gli altri [alunni], insomma, alla fine non è stato cioè - è innegabile che un aggravio [c'è stato] insomma (ride) però nel mio caso è stata anche una ricchezza insomma eh però non tutti hanno la mia esperienza

(Referente per l'intercultura di un Istituto comprensivo)

Utile sarebbe, secondo qualcuno, prevedere inoltre una modalità di formazione intesa come forma di accompagnamento e di tutoraggio interculturale dell'insegnante e/o del team di insegnanti.

I. l'altro tipo di risorse dovrebbe assolutamente essere invece quello della - - come si può dire della professionalizzazione e cioè che nella scuola ci fosse un maggior impegno a fornire noi insegnanti di strumenti - =eh io so che i corsi di aggiornamento hanno sempre i risultati che hanno ecc. però qualcuno - che per un po' di tempo tutorasse gli insegnanti magari a livello di preparazione ma anche di applicazione per esempio secondo me potrebbe essere interessante la terza risorsa sarebbe e questo purtroppo va detto un interesse molto più vero più concreto più attivo da parte del sistema della scuola

R. intende istituto?

I. anche - cominciamo dai piani bassi ovviamente i fondi non ci riguardano ma sicuramente voglio dire la struttura a livello decisionale in qualche modo forse non ha mai ostacolato eh devo dire non ho mai avuto un ostacolo assolutamente ma non è un problema =il - il fatto che questi ragazzi vadano bene o un male diciamo che il problema è contenerli accoglierli tenerli in classe buoni buoni e poi

R. che poi li riescano o non riescano non importa

I. esatto - ecco queste sono le risorse che servirebbero (ride) io sono convinta che forse a livello di importanza sicuramente una maggiore professionalizzazione da parte nostra sul problema sarebbe importante =e però anche i fondi lo sono più fondi si hanno meglio è il terzo aspetto riguarda anche quella che è secondo me l'accoglienza dall'esterno la nostra secondo me risulta una scuola poco accogliente per i ragazzi stranieri infatti ce ne sono molti pochi se ce ne fossero di più il problema all'inizio probabilmente si amplierebbe ma ci costringerebbe un po' tutti a tirarci su le maniche e vedere di far qualcosa (ride)

(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di secondo grado)

La formazione rappresenta però, come gli stessi referenti rilevano, uno degli aspetti che contribuisce a dare particolare visibilità alle diverse "sensibilità" presenti all'interno

della scuola in merito all'interculturalità. A fronte di un'offerta formativa già di per se stessa piuttosto variegata e intensa, coloro che, di fatto, finiscono con il partecipare a percorsi formativi di tipo interculturale sono, alla fine, proprio quegli insegnanti che solitamente dimostrano maggiore motivazione e interesse alla tematica. Per gli altri, invece, il tempo "manca".

I. che incontro come resistenza che ecco cito il caso dei corsi di aggiornamento che ce ne sono a non finire di corsi di aggiornamento sul tema interculturale =e ma non sono naturalmente corsi di aggiornamento obbligatori - eh io sarei anche stufo di frequentare corsi di aggiornamento sul tema interculturale tra virgolette dico perché? perché siamo sempre io e quei due o tre persone facenti parte della commissione che sono interessate a queste cose ma ormai noi le sappiamo credo oh aggiornarsi fa sempre bene e si impara sempre ma non siamo quei corsi non vanno rivolti tanto noi quanto sono gli altri che devono cominciare a capire che l'apprendimento del alunno straniero segue un processo che non è quello dell'alunno italiano

(Referente per l'interculturalità di una scuola secondaria di primo grado)

Intesa come una sorta di habitus mentale e di "forma mentis" che ogni singolo insegnante è chiamato a assumere, l'interculturalità rappresenta, pertanto, fondamentalmente una "questione di approccio, di mentalità, di sensibilità" che, a seconda dell'inclinazione dell'insegnante, può favorire o l'avanzamento di una "cultura dell'interculturalità" o evidenziare la "fatica mentale" di chi è poco disposto a rimettersi in gioco, anche come persona, e a cambiare modalità, ormai consolidate e "rassicuranti", del proprio fare scuola.

L'interculturalità è riconosciuta, inoltre, come una questione strettamente legata a un "saper fare" dell'insegnante che non può prescindere, però, da un suo peculiare "saper essere", prima di tutto. Dalle parole dei referenti infatti emerge, da un lato, la consapevolezza di quanto l'interculturalità sia "un problema non soltanto di contenuto ma anche di metodo". Traspare, cioè, come convinzione di fondo l'idea che la questione nodale del fare interculturalità sia legata non tanto alla scelta di quale contenuto trattare quanto piuttosto di "come" trattare i diversi contenuti secondo modalità che consentano di dare a quest'ultimi un concreto respiro interculturale.

Dall'altro, emerge un concetto di interculturalità strettamente associato a quello di integrazione. Intendo quest'ultima "non solo a livello linguistico ma anche a livello umano", si sottolinea come a essere rilevanti e determinanti nel promuovere reali processi di integrazione tra compagni di classe siano proprio l'atteggiamento e lo stile relazione dell'insegnante verso il singolo alunno così come verso l'intero gruppo classe.

I. eh questo [la modalità di gestione della classe] è un punto importantissimo è un punto importantissimo perché - ripeto ci sono degli insegnanti che accettano diciamo il discorso interculturale e insegnanti che se l'alunno non è svelto veloce a capire (schiocca il dito della mano come sinonimo di velocità) già c'è - - difficoltà no e allora lì - - può essere può essere un problema ti vengono a dire "ma questo percorso di italiano, ma questo ancora non capisce, ma questo ancora non sa, ma possibile che non si" – ecco - io purtroppo parlo della mia esperienza nella mia classe dove ho questo alunno brasiliano - il Brasile ha una cultura della scuola completamente diversa non - per cui lui con me in realtà fa determinate cose io ho la mia programmazione, lavoro per obiettivi minimi, do determinate cose da fare, uso testi facilitati di storia, di geografia, e lui si fa interrogare, mi chiede "mi può interrogare, mi può" - è molto timido ma riesce a fare - altri invece per esempio l'insegnante di [dice] "ma non fa, ma non", allora io mi chiedo, a volte, se magari uno non deve mettersi un po' vicino e spiegare un attimino come - come va fatto qualcosa come - ecco

R. cosa intendi mettersi un po' vicino a chi all'insegnante o

I. no l'insegnante mettersi vicino all'alunno, io per esempio il mio alunno ce l'ho qui vicino alla cattedra ma non perché per la punizione, eh assolutamente, quando facciamo delle attività di gruppo, che so io, lui sta facendo teatro per dirti - ma ce l'ho qui vicino perché? perché correggo quando ci sono magari degli esercizi, lo correggo subito - quando deve scrivere, prendere appunti lo - aiuto un attimino oppure ho degli alunni che fanno da tutor<sup>128</sup>, ecco, qui è importante la figura dell'alunno come tutor come aiuto a questi ragazzi

R. e come fanno

I. a rotazione loro cambiamo il posto mediamente ogni 15 giorni per cui - - loro ruotano e vanno vicino a lui ecco

R. si siedono in banco vicino a lui?

I. si siedono in banco vicino a lui esatto e lo controllano gli dicono "devi scrivere così, devi fare così", per esempio in prima che c'è questo ragazzino proprio lo aiutano tantissimo. Oggi dovevano ritagliare e ho detto "per piacere ritagliate le lettere, dite" ho detto "guarda come devi mettere sopra le lettere, colorarle bene" e loro controllavano gli hanno detto "noi ti insegniamo la prima, vediamo la lettera A come la metti" lui poi si è fatto tutto il suo lavoro - ecco così, cioè, di collaborazione l'integrazione consiste in questo insomma cioè non deve essere solo un'integrazione a livello linguistico deve essere un'integrazione anche a livello umano mh.. è importante

R. ho capito quindi ci sono questi due versanti secondo te di lavoro

I. sì quindi sta anche qui in quello che è la sensibilità di un insegnante qui purtroppo cadiamo sempre nelle solite cose no uno la sensibilità ce l'ha o non ce la ecco e quindi - uno che ama il suo lavoro come il medico che diventa una missione fa questo lavoro con un certo chi per esempio ascolta questa intervista ti dirà questa sta parlando solo bene qua e là no non è così cioè io amo il mio lavoro amo i ragazzi amo gli alunni stranieri perché dallo straniero imparo molto non solo a livello di cultura ma anche a vivere a volte perché loro hanno un'educazione molto più forte della nostra.. quindi è uno scambio reciproco ma questa ripeto è una cosa che un insegnante deve sentire cioè.. e i ragazzi poi si attaccano perché si crea questo rapporto di empatia che diventa diventa importante io ho questo ragazzino che mi segue dappertutto e ci sono alcuni colleghi a cui non è che vada proprio proprio bene perché è troppo attaccato a te ma allora io dico uno si chiede il perché di determinate cose no cioè lui non è lasciato solo lui con me sa che io ci sono lui può contare lui può - questo è importante

(Figura strumentale per l'intercultura di una scuola Secondaria di primo grado)

#### *4.1.4. Il punto di vista dei referenti per l'intercultura sui mediatori linguistico-culturali*

---

<sup>128</sup>L'attivazione di azioni di tutoraggio operate dagli alunni della classe è una "strategia" didattica interculturale piuttosto pratica all'interno delle scuole della Rete Rism. Interessante è stato inoltre il rilevare, in alcune scuole Secondarie di secondo grado, il tentativo da parte del referente per l'intercultura di attivare una forma di tutorato svolta da uno dei docenti della classe. Tentativo che tuttavia non sempre è andato a buon fine.



Dal punto di vista terminologico, le espressioni che ricorrentemente i referenti per l'intercultura utilizzano per nominare coloro che, in qualità di operatori esterni, intervengono con l'alunno straniero e/o con la sua famiglia sono quelle di "mediatori linguistico-culturali", o "mediatori culturali" o "mediatori della Provincia"<sup>129</sup> o, più semplicemente e sinteticamente, "mediatori".

Si tratta di figure percepite, in linea generale, come "utili" e/o molto utili poiché svolgono tutta quella serie di funzioni<sup>130</sup> che, ritenute un "aiuto" e un "supporto" importante al lavoro dell'insegnante, vanno dalla traduzione e dall'interpretariato linguistico, all'informazione e alla facilitazione nella relazione-comunicazione con la famiglia<sup>131</sup>, al sostegno emotivo all'alunno, fino all'animazione interculturale all'interno della classe (Tarozzi, 1998).

I. in altri ambiti invece [i mediatori linguistico-culturali] sono stati molto proficui =hm

R. del tipo?

I. eh del tipo fammi ricordare =hm beh quando arrivano abbastanza vicini quando riescono ad arrivare per una serie fortuita di situazioni abbastanza vicine nel tempo dal momento della richiesta sono veramente utili molto utili anche nel rapporto con la famiglia, per fare i colloqui con la famiglia, =per creare anche un senso di, ho visto che hanno anche un buon riscontro – per dare un po' di fiducia di attenzione al bambino, alla bambina no che vedono comunque ci sono delle persone che li aiutano - in questo magari =momento in cui si sentono =più – eh sicuramente più spaesati fragili quindi anche a livello emotivo sono molto utili per questi bambini qua e =poi sicuramente per la classe perché ho visto delle belle esperienze di mediatori linguistici che hanno portato codici linguistici diversi e hanno lavorato poi con tutta la classe, capito, quindi è bello perché dai un'apertura culturale =o danno delle piste di lavoro agli insegnanti per rendere per valorizzare la presenza tutto quello che può portare quella presenza nella classe

R. quindi eh cosa fanno in questo pacchetto di ore che loro hanno a disposizione

I. ma dipende tantissime cose, le concordano con l'insegnante in base =a - be' una parte è legata proprio anche al rapporto scuola-famiglia hm - per capire bene anche la storia pregressa, la scolarità pregressa, può essere un punto o anche problematico- proprio comunicazioni se la famiglia non è in grado o non sa sopperire con magari altri amici, familiari che fanno da traduttore simultaneo perché tante volte ci si arrangia proprio con - amici no =e magari ha il fratello o la =sorella- cioè portano altre persone della famiglia =o

R. di supporto

I. o amicizie di supporto che hanno magari la capacità di - tradurre quindi tante volte si fa così, se c'è un mediatore meglio ancora, voglio dire, quello =poi fanno attività con le classi di valorizzazione culturale =linguistica =e poi danno anche molte chiavi di lettura, di interpretazione agli insegnanti magari =su

---

<sup>129</sup>La Provincia di Venezia (in convenzione con i Comuni) già da qualche anno, mette a disposizione delle scuole, che ne fanno richiesta, un servizio di mediazione linguistico-culturale, articolato in pacchetti di 12 ore, svolte da operatori qualificati e preventivamente preparati attraverso percorsi formativi organizzati dalla stessa Provincia.

<sup>130</sup>A tal riguardo, si veda, il paragrafo 1.2.2. del primo capitolo.

<sup>131</sup>Quello del rapporto con le famiglie non italiane rappresenta un "problema" che attraversa le diverse interviste rivolte ai referenti per l'intercultura. Nello specifico, l'intervento del mediatore linguistico-culturale risulta essere un supporto ritenuto, senz'altro, importante per quanto riguarda la facilitazione della relazione tra scuola e famiglia (soprattutto nel primo periodo dell'inserimento a scuola dell'alunno) ma che, tuttavia, da solo non risolve la questione, che di fatto resta aperta, di riuscire a trovare le strade per promuovere ed ottenere il coinvolgimento e la partecipazione dei genitori non italiani alla vita scolastica.

sull'apprendimento magari pregresso che non può essere manifestato magari - nel nuovo inserimento perché per tanti motivi non riesci a capire fino a che punto sa, cosa ha imparato, cosa non sa  
(Funzione strumentale di un Istituto comprensivo)

L'ascolto delle parole dei referenti per l'intercultura consente, tuttavia, di scorgere e di mettere in luce, proprio in riferimento a come essi intendono il ruolo e le funzioni dei mediatori linguistico-culturali, alcune criticità che in parte, richiamano quegli aspetti di "debolezza" già evidenziati in letteratura<sup>132</sup>.

La chiamata del mediatore linguistico-culturale è spesso associata al sopraggiungere nella classe di un alunno non italiano che conosce poco o nulla la lingua italiana. Essendo questa una situazione che, di per sé, crea all'insegnante disagio e tensione, tale figura è spesso attesa con ansia poiché contribuisce a scogliere "i nodi" causati dalla reciproca difficoltà di comunicare.

I. beh il mediatore essenzialmente o restava in classe o portava l'alunno fuori della classe, a seconda del suo livello proprio diciamo, come posso dire, non uff- di traduz- e ciò di mediare con la lingua anzi nel senso mi spiego meglio appena arrivava attendavamo con ansia l'arrivo del mediatore quando arrivava finalmente si coglieva l'occasione o per fargli spiegare nella lingua natia che ne so il fatto che doveva portare le giustificazioni cioè oppure parlare con la famiglia cioè proprio per toglierci un po' diciamo questi pensieri questi pesi che non si riusciva hm a sbrogliare dei nodi che si stavano venendo a creare quindi questo è stato il lavoro diciamo principale oppure anche in alcune discipline =ehm tipo sì spiegando nella lingua madre del ragazzo per fargli capire certi concetti

R. ma questo in classe e fuori dalla classe

I. sia in classe, a volte succedeva, e anche fuori della classe, dipendeva dalla situazione poi c'è stato appunto con questa [mediatrice] del Bangladesh e l'albanese invece c'è stato proprio il momento due ore che così di =hm che hanno parlato proprio delle usanze ma quello del Bangladesh mi è piaciuto, ha portato il shari ha vestito un alunno, ha vestito me, condiv- cioè è stato un'esp-, bello tutta una mattina è stata quella che è stata la migliore in assoluto

R. ho capito

I. quella sì sì - è proprio il vero intervento poi dopo stava con il bambino in classe a volte lo portava fuori per spiegare qualche cosa perché anch'io con la matematica mi ero bloccata che non riuscivo con gli esempi come i numeri eh certi concetti e dopo lei e lui si illuminava e capiva che cosa io volevo quindi era molto c'è stato di aiuto anche per questo i mediatori anche con i cinesi questo soprattutto con le famiglie quando venivano eh

(Referente per l'intercultura di una scuola Secondaria di primo grado)

Le parole dei referenti, tuttavia, lasciano intuire come, a volte, tale forma di "sollievo" rappresentata dal mediatore sottenda il percepire l'alunno non italiano come un "problema", come un "peso", dunque, e scivoli a volte, anche per una non chiara conoscenza delle funzioni specifiche del mediatore, in un uso improprio di tale figura, alla quale delegare dei compiti "extra" rispetto a quelle che sono le sue effettive

---

<sup>132</sup>A tal riguardo, si veda il paragrafo 1.1.2.1.2 del primo capitolo.

competenze. Può succedere così che si chieda al mediatore di insegnare la lingua italiana ad alunni stranieri oppure di svolgere azioni di mediazione cognitiva in classe.

I. per esempio noi con la Provincia avevamo fatto tutto un lavoro sui mediatori linguistici no quindi ci spiegava la differenza, scusa no linguistici la funzione del mediatore, dove ci hanno spiegato la differenza tra il mediatore linguistico e il mediatore culturale e ci siamo accorti che gran parte degli insegnanti non conoscono la differenza di questa terminologia [...] gli insegnanti devono capire che quando noi parliamo di mediatore culturale non è il mediatore che viene a insegnare a leggere e a scrivere al ragazzo ma è la persona che viene a insegnare la cultura di quel paese, serve per attivare dei rapporti scuola famiglia che sono importanti ecco questo secondo me - e nelle scuole, parlo delle scuole in generale perché io ho girato molte scuole prima di approdare in questa, manca questa conoscenza adesso forse perché gli alunni stranieri nelle scuole sono un po' di più per cui si comincia un pochino, un po' alla volta però

(Figura strumentale di una scuola Secondaria superiore di primo grado)

I. allora generalmente i mediatori mandati dalla Provincia entrano in classe, concordano con l'insegnante di classe le giornate e gli orari allora (sospira) [...] allora le maggiori difficoltà nell'avere questi mediatori a scuola è quella sempre di ottimizzare i loro interventi con orari scolastici che non incidano con le discipline più importanti allora nel senso che - no che non incidano che incidano con le discipline più importanti scusami

R. cioè che siano complementari

I. che siano complementari in cui magari c'è stato un anno che - adesso cerco di spiegarmi meglio per dirti la mediatrice di lingua rumena è venuta a scuola però l'orario che lei aveva disponibile perché dopo doveva fare un'altra scuola a P., ti faccio un'ipotesi adesso non mi ricordo se era proprio P., ecco qui aveva dedicato le sue ore di intervento che coincidevano con le ore di religione, dunque allora, sono state poco proficue ecco forse non so se si capisce prima ho fatto proprio l'incontrario =allora l'importante è sarebbe sempre che coincidessero con le =ore

R. principali

I. principali ad esempio di lingua italiana in modo che se l'alunno ha delle difficoltà lei possa tradurre quindi mediare ecco sulla lettura, io ti faccio un esempio, anche in classe terza c'è una lettura in lingua italiana per cui l'alunno che arriva, c'è una comprensione del testo, lei possa leggere assieme all'alunno quindi capire il significato del contesto della storia in modo che l'alunno possa poi rispondere a delle domande ecco o, quanto meno, far capire che ha capito il contenuto della =storia - =ecco

R. quindi (non mi lascia finire la frase)

I. la difficoltà è stata questa principalmente quella di far coincidere i loro orari di intervento nelle fasce in cui c'è più bisogno cioè con le discipline =principali [...]

R. e questo quindi dici perché sta in classe e quindi può spiegare il testo che sia di storia, di geografia, di italiano che sia della disciplina all'alunno per renderglielo quindi comprensibile quindi fare anche un'azione di traduzione

I. sì (abbastanza convinto) =hm proprio di appianargli le difficoltà insomma le difficoltà che lui incontra essendo che lei può rapportarsi nella sua lingua ecco

(Referente per l'intercultura di un Circolo didattico)

Altre volte, al mediatore può essere chiesto, invece, di fare delle lezioni/interventi di animazione in classe. Si tratta di azioni, quest'ultime, giudicate molto positivamente dai referenti sia per le ricadute in termini di curiosità e di interesse che sono in grado di suscitare negli alunni sia perché rappresentano delle occasioni importanti per "valorizzare" gli alunni non italiani "per la cultura che portano". Il rischio, tuttavia, che non ho potuto non cogliere è come, dietro a tale bisogno e desiderio di valorizzare la differenza culturale dell'alunno, affinché questi si senta accolto in e dalla classe, si

nasconda, in alcuni casi, la tendenza a identificare, secondo un approccio di tipo culturalista, tale persona con la sua “cultura”.

R. e qual è il ruolo dell’insegnante nel rapporto con il mediatore se ce l’ha

I. beh l’insegnante è sempre presente cioè nei colloqui con le famiglie è sempre presente eh sicuramente l’insegnante conoscendo le dinamiche anche tra i bambini all’interno della classe, da’ delle indicazioni, da anche delle indicazioni sul lavoro, cosa fare cioè qual è l’obiettivo che si vuole raggiungere =e a livello scolastico insomma di apprendimento quindi non è che quando arriva il mediatore viene lasciato solo con il bambino, viene presentato del materiale individualizzato in certe situazioni

[R. che poi cura il mediatore nel rapporto

[I. nel rapporto

[R. affiancandolo in classe

I. sì poi ci sono anche momenti =di dico ma possiamo dire =di – socializzazione con la classe io ho avuto qualche anno fa un alunno rumeno =e – ed è stato seguito da una mediatrice che nel suo paese era un’insegnante quindi molto competente per quanto riguarda il rapporto con il bambino =e – la – le insegnanti e allora noi abbiamo fatto degli interventi anche per conoscere il paese eravamo in quinta la Romania – quindi con la mediatrice ad esempio in occasione della Pasqua si è fatta una giornata di praticamente conoscenza approfondimento della religione ortodossa – so che qui hanno fatto, a xxx per esempio hanno fatto dei laboratori di cucina hanno fatto il couscous =eh – adesso non so dirle se c’era anche la mediatrice comunque so che anche queste tematiche che riguardano la cultura di provenienza vengono affrontate anche a xxx hanno fatto delle attività, hanno fatto gli origami, c’erano i bambini cinesi che poi hanno anche esposto nelle mostre lì che si fanno di fine anno cioè questi bambini vengono valorizzati insomma per – la cultura che portano ecco non è solo un discorso siamo noi che diamo – le nostre conoscenze la nostra cultura si cerca di essere aperti e di far conoscere ai bambini italiani la cultura di provenienza

(Referente per l’intercultura di un Circolo didattico)

Uno dei punti di debolezza che, all’unanimità, i referenti per l’intercultura riscontrano nel servizio di mediazione linguistico-culturale offerto dalla Provincia è legato alla non tempestività della risposta a causa dell’esubero delle richieste rispetto al numero degli operatori formativi effettivamente disponibili.

Accade così che tra la richiesta avanzata dalla scuola e l’arrivo del mediatore possano trascorrere anche diversi mesi. Quando il mediatore finalmente arriva, il suo intervento è spesso percepito ormai come “superfluo” poiché di fatto gli insegnanti sono riusciti, comunque, a gestire la fase di accoglienza<sup>133</sup>, rendendo progressivamente partecipe l’alunno al lavoro della classe.

[Nel rispondermi che come Istituto hanno avuto esperienze di mediazione prosegue dicendo]

I. svolte dai mediatori culturali della Provincia di Venezia dalla Provincia - =eh che impatto hanno avuto questi in alcuni casi un buon impatto e in altri casi puramente superfluo anche

R. cosa intendi

I. tipo =eh mediatore culturale linguistico - culturale =eh richiesto per una bambina della scuola dell’Infanzia è arrivato, mi diceva proprio l’insegnante con cui ho parlato, perché ogni tanto tengo

---

<sup>133</sup>Spesso gli insegnanti sopperiscono alla mancanza del mediatore linguistico-culturale, ricorrendo a interpreti volontari. Quest’ultimi il più delle volte sono parenti e/o conoscenti che i genitori non italiani portano, di loro iniziativa, con sé nel colloquio a scuola.

comunque sempre monitorate le situazioni così è arrivato un mese e mezzo fa, ha fatto sei ore, solo sei, perché per l'Infanzia [è previsto] un pacchetto di sei ore =e ovviamente la bambina quasi quasi lo guardava ma perché mi parli cioè ormai, hai capito, ho imparato l'italiano [trasferisce con parole proprie l'atteggiamento e la reazione della bambina] quindi completamente superfluo - come intervento perché arrivano - dopo tutti i mesi in cui comunque un bambino apprende - ed è il problema che sanno benissimo alla Provincia che le richieste sono tante i mediatori sono pochi per cui quando magari un mediatore ti arriva ad aprile - - è chiaro che non ha =hm cioè non lo chiederesti quasi neanche più - - capito quindi in certi casi sono puramente superflui come in questo caso qua perché arrivano in una tempistica che non c'è più la richiesta non c'è più il bisogno =e - e sì un conto è quando magari hai un mediatore che ti arriva - nel primo mese che un bambino è spaesato non =ha tutto, come dire, il bisogno di mediazione vera e propria, un conto quando si è adattato perché (sorridente) per forza di cose da settembre ad aprile un bambino conosce l'ambiente fa delle rel- instaura delle relazioni qualche cosa la assimila, la acquisita per =cui

R. vengono a cadere i motivi per cui si era fatta la richiesta

I. esatto quindi questo ma la Provincia ne è pienamente consapevole d'altronde =eh le risorse sono queste per cui dopo, alla fine, comunque le fai venire queste persone perché comunque ti possono dare degli elementi di lettura magari di certi comportamenti o - di certe problematiche che intanto magari possono - o comunque ti possono servire anche per migliorare magari i rapporti con la famiglia per fare dei colloqui allora - per cui, in ogni caso, non vai a dire "no grazie non venire" =però l'=esigenza in primis hai capito [è caduta]

(Funzione strumentale di un Istituto comprensivo)

Si possono inoltre verificare casi in cui l'intervento del mediatore sia giudicato dal referente per l'intercultura negativamente o, comunque, con un certo riserbo. Questo può succedere, ad esempio, quando tale operatore pretenda di svolgere azioni non preventivamente concordate con l'insegnante, rischiando di fatto di interferire e/o di collidere con il ruolo educativo-didattico di quest'ultimo, oppure quando sia l'alunno non italiano a manifestare resistenza e rifiuto nei suoi confronti, costringendo così l'insegnante a intervenire mediando tra mediatore e alunno, al fine di portare quest'ultimo a accettare la presenza stessa del mediatore.

Sono, in particolare, questi i casi in cui si fa più marcata la consapevolezza di quanto l'azione del mediatore sia una forma di mediazione che va, sempre e comunque, "mediata". Si riconosce infatti all'insegnante, o meglio, al team di classe il dovere e la responsabilità di orchestrare e di orientare in senso educativo interculturale la presenza e l'agire del mediatore culturale, avvalendosi con sapienza educativa di quelle competenze culturali e linguistiche che tale operatore è in grado di mettere in campo per favorire, all'interno della classe e della scuola, concreti processi di integrazione "a due vie" sia tra alunni che tra genitori (italiani e non).

I. chi l'ha fatta [la mediazione] l'hanno fatta delle persone mandate dalla Provincia quindi competenti insomma o almeno presumibilmente competenti per fare la mediazione che conoscevano la lingua e la cultura di origine\_ però con i limiti di un intervento che si basa su 12 ore - un intervento di mediazione culturale è basato appunto su un intervento di 12 ore e [...] forse c'è stato un caso di possibile difficoltà comunicativa nel senso che è =la aveva parlato con me avevamo stabilito dove doveva intervenire in

quale ore ecc. ecc. soltanto che - è stata forse un po' invadente no anzi senza forse è stata invadente nei confronti della lezione di classe ottenendo poi risultato contrario a quello che ci si aspettava - nel senso che se mediazione sì è anche condividere =e - condividere i percorsi, diciamo così, di provenienza dell'alunno straniero è anche vero che un ragazzo, ripeto, di 16 anni non entri in classe, fai la geografia del suo paese così senza avvertire, senza preparare il resto della classe perché questo viene preso in giro poi per un pezzettino poi fortunatamente il ragazzo era abbastanza scafato (sorride) per sapersi creare un proprio - una propria nicchia di sopravvivenza e poi, anzi, a livello relazionale è andato molto bene =e però, insomma, ecco ci può essere, voglio dire, anche gli interventi di mediazione vanno mediati che brutto mediazione mediati anche gli interventi di mediazione =vanno progettati e condivisi con il referente, in questo caso, ma non solo con gli insegnanti di classe però voler intervenire in questo modo parliamone un attimo - ciò nonostante, dico, che sicuramente ci sono delle difficoltà da una parte a condividere, arriva il mediatore "io devo fare il mio" ok a condividere con un'altra persona forse dovendo spiegare che cosa ha intenzione di fare, dall'altra ci può essere una difficoltà che qualcun altro entri in classe per 10 minuti un quarto d'ora mezz'ora non lo so quanto si prenda la libertà di gestirsi la lezione quindi, secondo me, serve una ecco - in quel caso è mancato l'aspetto comunicativo o forse l'acume di uno dei due o tutte due a capire che sul piano relazionale che non si doveva invadere immediatamente così la sfera dell'altro, è stato un finto incidente perché poi si è risolto tutto insomma a parte "wowrwr" [vocalizza il brontolio del collega] vabbè dai basta tranquillo non succede più

R. e questo qui da parte

I. questo l'insegnante si era un po' lamentato "eh ma non è giusto ma" poi effettivamente ripeto aveva portato scompiglio nella classe ripeto nei confronti del alunno straniero perché questo si è visto entrare in classe una mediatrice che già di suo gli dava un po' di fastidio così =eh come relazione personale e poi ha iniziato a spiegare del suo paese secondo lui non interessava che venisse spiegato agli altri gli altri hanno preso spunto perché sono in quell'età così bastarda (sorride) per poter prendere spunto da qualsiasi cosa per prendere in giro e allora sì c'è stato un po' di - smarrimento generale tutto ripreso soltanto che questo l'ha detto lui a noi quando è riuscito a parlare un po' meglio l'italiano perché all'inizio caratterialmente avevamo capito che c'era stato qualcosa che non andava =e che cosa?

R. ok e il ruolo dell'insegnante qual è quando c'è il mediatore e con il mediatore

I. allora il ruolo dell'insegnante quando c'è il mediatore allora dovrebbe essere un ruolo di condivisione a quanto ne so io - nel senso che si parla con l'insegnante quanto meno con il coordinatore di classe e si dice guarda io ho pensato di intervenire in questo caso e l'insegnante dice sì magari - visto che stiamo parlando di questo anche si dà un'indicazione =del punto in cui si è arrivati nel processo di apprendimento curriculare purtroppo bisogna dire del punto perché spesso l'intervento non viene fatto quando viene richiesto viene fatto dopo cioè se il neo arrivato se il ragazzo arriva ed entra nella scuola il 20 settembre che si richiede il 25 settembre un intervento non è detto che il 26 sia lì potrebbe essere dicembre potrebbe essere gennaio potrebbe essere addirittura a febbraio l'intervento quindi - allora il problema diventa la non tempestività dell'intervento forse era anche per quello che l'esempio fatto è risultato stonato questo ormai si era creato il proprio entourage di amici e di meno amici =ed aveva sì sapeva come gestirsi

(Figura strumentale per l'intercultura di una scuola Secondaria di secondo grado)

#### 4.1.5. "Contingenze"

Quasi come un filo rosso che attraversa molte delle interviste svolte, arricchendosi di volta in volta di intensità di colore differenti, è quell'insieme di nuclei di significato che ho scelto di denominare con l'etichetta "contingenze".

Nello specifico, essa racchiude quegli elementi di contesto che, agendo dall'interno e/o dall'esterno della scuola, contribuiscono a problematizzare la quotidianità del lavoro dell'insegnante in classe.

In tal senso, le parole dei referenti evidenziano primariamente come il gruppo classe rappresenti una realtà complessa sia per la numerosità dei suoi componenti sia, soprattutto, per la pluralità delle problematiche in essa compresenti (dalle difficoltà di apprendimento e/o di comportamento di alcuni alunni, alla situazione dei figli di genitori separati, a quella degli alunni certificati), dei quali l'alunno non italiano è soltanto un caso in più che si aggiunge.

I. - - eh - a volte l'alunno straniero è un peso in più ha capito insieme a tanti altri bambini perché abbiamo classi numerose =e nelle quali, insieme l'alunno straniero, a volte c'è l'alunno handicappato, c'è l'alunno con difficoltà =e ovviamente, mi metto anch'io nei panni di qualsiasi mia collega, a volte c'è proprio la difficoltà umana di poter far fronte - da soli a tutte queste necessità - ovviamente quando ti trovi tra 25 [alunni] tra cui un bambino che non te parla n'a [parola] che non ti spiaccia una parola di italiano, diventa difficile lavorare - è quello che mi dicono le mie colleghe ma che dico anch'io insomma per quello io dico che le scuole dovrebbero avere una figura che possa essere di supporto alle classi =e perché a volte non è proprio l'insegnante che si rifiuta di fare degli interventi, è proprio l'impossibilità oggettiva di poter avviare dei =percorsi - che diano dei risultati proficui - abbiamo grosse problematiche un po' in tutte le classi - per cui certi bambini stranieri, a volte, sono una risorsa altre volte sono un problema in più che abbiamo insieme ad altrettanti problemi

R. e quand'è che sono una risorsa

I. - - beh sono una risorsa momento in cui il bambino si è integrato ed è anche un bambino a volte sono una risorsa perché alcuni di questi bambini hanno anche voglia di - =di imparare hanno anche voglia di fare per cui magari anche se hanno delle =difficoltà - ci danno una mano altre =volte poverini si portano anche dietro grosse situazioni problematiche molti di loro - -

(Figura strumentale per l'intercultura di un Istituto Comprensivo)

La complessità e la numerosità delle classi non sono, però, gli unici fattori che sembrano affaticare il lavoro dell'insegnante. Ad essi si aggiunge, quasi amplificando una situazione già di fatto percepita come pesante, la forte preoccupazione verso il piano di Riforma dell'ordinamento scolastico previsto dal Ministro della Pubblica Istruzione Gelmini.

A tal riguardo, unanime è il giudizio negativo dei referenti in quanto tale provvedimento, togliendo le compresenze, contribuirà a rendere ancor più precario e difficile il lavoro in classe, finendo con il penalizzare, in particolare, proprio gli alunni non italiani ai quali potranno essere dedicate meno attenzioni e risorse.

[Nell'indicarmi i punti di debolezza che incontra nello svolgere la sua funzione mi dice]

I. poi ripeto il problema grosso che adesso stiamo vivendo è il problema relativo al come continuare appunto con tutte le attività che noi abbiamo in campo anche in prospettiva futura per il prossimo anno visto i tagli che appunto ci sono nella scuola - ecco e questo sarà un grossissimo problema perché le risorse si vanno affievolendo sempre più - anche i comuni risentono poi di questa situazione quindi non possono più sopportarci come avveniva nel passato - come è avvenuto fino adesso insomma ecco e quindi questi sono i punti critici i punti deboli

(Funzione strumentale di un Istituto Comprensivo)

I. [...] però anche questa è una mia idea =hm così, per come stanno andando tante cose, sarà sempre meno sentito (ride) [l'aspetto relativo agli alunni stranieri] - se tu pensi che adesso andremo verso classi da 26 con un insegnante solo cioè come vuoi individualizzare - - dimmi? cioè - sì non solo per un discorso così di tipo ideologico ma per un discorso poi di ricadute, in scelte che si stanno facendo a livello di così (sorridente) - organici sempre più, non sai neanche come coprire le classi normali cioè tutte le unioni prima perché ci mancano gli insegnanti per coprire le ore sai, quindi alla fine - - dopo questi [gli alunni stranieri] sono quelli beh, è anche normale che sia così, non è per un discorso ideologico per un discorso anche pratico, cioè, non riesci a dare una buona, come dire, - offerta =formativa, come di dire a una classe, e questi proprio andranno via =di - questi casi qua avranno sempre meno attenzione - (Funzione strumentarle per l'intercultura di un Istituto comprensivo)

Tale stato di preoccupazione, di delusione e anche di rabbia nei confronti di un provvedimento giudicato come un ritornare indietro anziché un procedere verso il miglioramento dell'offerta formativa della scuola, si è rivelato un "fattore strutturale" con il quale, nel proseguo della ricerca sul campo, ho dovuto in qualche modo fare i conti.

Se, infatti, era stato "sorprendentemente" semplice per me reperire e contattare gli insegnanti referenti per l'intercultura, raccogliendo la loro piena disponibilità all'intervista, quest'ultima l'anno successivo è andata manifestandosi con gradazioni differenti che, in alcuni casi, hanno coinciso con il totale "silenzio"<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup>Nello specifico si è trattato di "silenzi" che, in qualche contesto scolastico, hanno reso difficile (e a volte impossibile) trovare insegnanti disponibili all'intervista. Una delle cause che principalmente ha contribuito a generare un basso livello di adesione è stata, secondo i referenti, l'intenzione dei colleghi di non voler impegnare del "tempo" in azioni "extra" rispetto a quelle ufficialmente loro richieste.



## Capitolo 5

### **“STORIE” PER COMPRENDERE, RIFLETTERE, MEDIARE**

#### **5.1. ...alla voce di alcuni insegnanti**

Ascoltare le testimonianze dei referenti per l'intercultura, rileggere e “sostare” sui testi delle loro interviste, immergendomi in essi e, nel contempo, cercando di mantenere quella distanza necessaria per poterli “osservare” e cogliere nella loro unità, continuità e specificità, mi ha indotto a soffermare l'attenzione su alcuni nodi di significato che, progressivamente, riconoscevo emergere come aspetti nevralgici sui quali concentrare l'esplorazione.

Nello specifico, si è trattato di nuclei di significato riconducibili, prevalentemente, alla figura dell'insegnante-educatore, riconosciuto dagli stessi testimoni privilegiati quale punto di forza ma anche di debolezza nello svolgimento della loro funzione di referente per l'intercultura<sup>135</sup>.

Assumendo dunque tale “nodo” come fulcro tematico, ho elaborato una traccia per le interviste narrative focalizzate che mi desse la possibilità di cogliere, dalla diretta “voce” degli insegnanti, gli elementi che quotidianamente caratterizzano, compongono e orientano la loro esperienza all'interno di classi di fatto multiculturali<sup>136</sup>.

Si è aperta così per me una nuova “tappa di viaggio”, fatta di “nuovi” incontri, di nuovi “volti”, a loro volta protagonisti di “storie” tra loro simili ma pur sempre uniche e diverse.

Molteplici potrebbero essere le chiavi interpretative attraverso le quali ascoltare e leggere il materiale raccolto. Nel tentativo di mantenere un “dialogo aperto” con ciascuna delle narrazioni ascoltate, scelgo di dare spazio alle “parole” degli insegnanti, articolando queste ultime secondo quei nuclei di significato sui quali, progressivamente, il mio “sguardo” e la mia riflessione si sono particolarmente soffermati (*Mappa n. 2*).

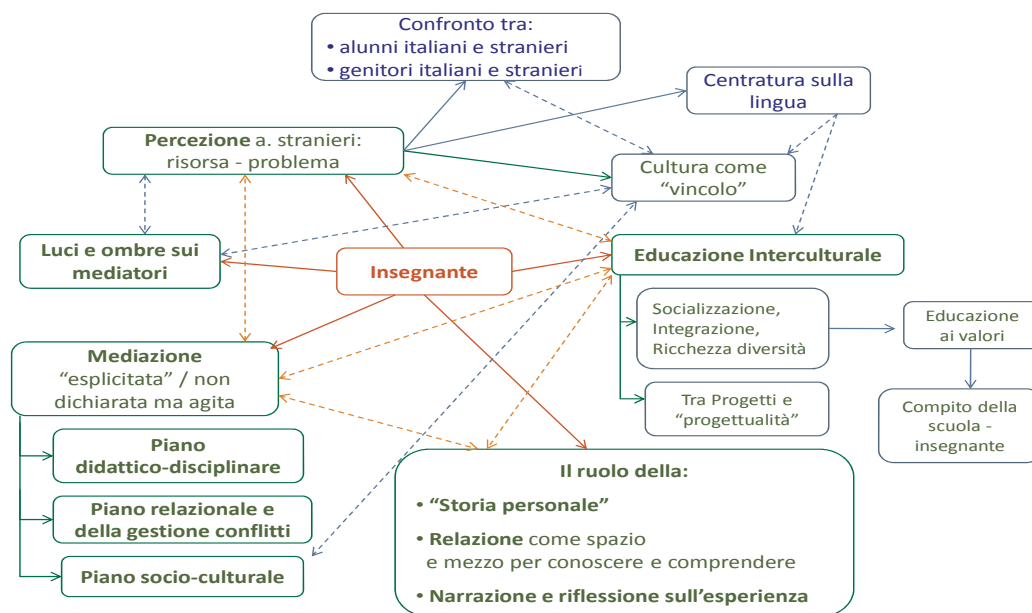
A tal riguardo, ritengo importante esplicitare, tuttavia, il criterio che, quasi come un filo rosso, mi ha guidato nella lettura e nella interpretazione delle diverse narrazioni che ho cercato di cogliere tanto nella loro specificità quanto in quell'unità che, insieme, esse contribuiscono a delineare.

---

<sup>135</sup> A tal proposito, si veda il paragrafo precedente e in particolare i punti 4.1.3. e 4.1.4.

<sup>136</sup> Al riguardo, si veda il paragrafo 3.1. in cui si dà indicazione degli interrogativi e dei relativi obiettivi di ricerca.

**Mapa n. 2: Interviste narrative focalizzate agli insegnanti della Rete Rism**



Sebbene ogni “storia” si costruisca e si sviluppi seguendo un percorso che riflette l’intenzionalità narrativa del suo autore, due sono in generale le modalità cui gli insegnanti ricorrono per dare avvio al proprio racconto. C’è chi, nel cercare di “localizzare” la mente su ciò che ritiene possa essere interessante raccontare, comincia la propria narrazione ripercorrendo la “casistica” degli alunni stranieri che progressivamente ha avuto modo di incontrare nel corso della propria carriera professionale. C’è chi, invece, fin dalle prime battute, spontaneamente sceglie di focalizzare il racconto sulla propria persona, rivivendo, a volte come in un flash-back, le emozioni provate così come le scelte e le azioni compiute o che, attualmente, sta compiendo.

In ogni caso, indipendentemente dal tipo di “partenza” e/o dal percorso soggettivo prescelto per narrare e per narrarsi, perno tematico di ogni “storia” è l’alunno straniero, o meglio, il modo con cui l’insegnante “vede” e “sente” quest’ultimo. Basandomi, dunque, sulle “parole-chiave” utilizzate dai miei interlocutori, mi è stato possibile riconoscere una “pluralità percettiva” che, a sua volta, mi ha permesso, gradatamente, di individuare e di esplorare alcune delle dimensioni che, nel caratterizzare l’esperienza interculturale degli insegnanti intervistati, mi hanno consentito, nel contempo, di cogliere e di comprendere alcuni tra i punti di forza e di debolezza che contraddistinguono la loro azione di mediazione interculturale in classe.

### 5.1.1. Dalla percezione dell'alunno straniero alla cultura come "vincolo" e "risorsa"

Gli "alunni stranieri"<sup>137</sup> possono essere percepiti, a seconda delle diverse situazioni, anche da uno stesso insegnante, ora come un "problema" o un "problema in più" o un "non problema", ora come un "non straniero" ed un "alunno come gli altri", ora come una "risorsa"<sup>138</sup>.

Uno dei tratti principali che contribuisce a trasformare *tout court* l'alunno in un "problema" da affrontare è il suo grado di conoscenza – o non conoscenza – della lingua italiana. Riconosciuta come strumento fondamentale di e per l'integrazione, la lingua rappresenta, nel contempo, da un lato il fattore qualificante la "stranierità"<sup>139</sup> dell'alunno al punto da annullare quest'ultima nel caso di una buona padronanza linguistica<sup>140</sup>, dall'altro la causa dell'appesantimento didattico nonché del disagio vissuto dall'insegnante in classe<sup>141</sup>.

[Nell'aprire il suo racconto, ci tiene a precisare come questa per lei sia la sua "prima esperienza per quello che riguarda il contatto con gli studenti stranieri in generale o, meglio, con la parte più difficile per quello che riguarda il rapporto con lo straniero che ha difficoltà linguistiche perché io ho sempre lavorato con il triennio", dove gli alunni stranieri hanno già superato le difficoltà linguistiche, prosegue quindi dicendo]

---

<sup>137</sup>Nel corso delle narrazioni, tale è l'espressione per lo più utilizzata dalle persone intervistate sebbene, a volte, più di qualcuno, non gradendo il ricorso all'aggettivo "straniero" abbia ritenuto opportuno precisare: "straniero tra virgolette".

<sup>138</sup>Per l'approfondimento di quest'ultimo modo di percepire l'alunno straniero da parte dell'insegnante si rinvia, in particolare, al paragrafo successivo.

<sup>139</sup>Pur essendo consapevole del fatto che nella lingua italiana il termine "stranierità" non esiste, mi sembra che tale neologismo consenta di indicare, in modo efficace e sintetico, il grado di percezione che l'insegnante può avere dell'alunno come "straniero".

<sup>140</sup>In diversi casi, ho avuto modo di notare come l'insegnante che stavo intervistando (indipendentemente dal grado scolastico) scegliesse di fare ricorso al suo registro di classe per verificare il numero effettivo degli alunni stranieri presenti all'interno delle sue classi.

<sup>141</sup>A tal riguardo, mi ha fatto molto riflettere il caso di un insegnante la quale, solo alla fine del suo racconto, quasi sorprendendosi, giunge a ricordare di aver avuto prima dell'attuale un altro alunno non italiano. Si è trattato di un occultamento di memoria dovuto, come l'insegnante stessa ha riconosciuto, al non aver mai considerato tale alunno come un "problema" al quale dover dedicare particolari energie e/o attenzioni. "Beh qua, sì, da noi, sì, era sicuramente era uno dei primi ed è stata, devo dire, per noi un'esperienza molto facile, un'esperienza che ricordiamo con molto piacere perché è un ragazzo che =poi ha ottenuto dei risultati veramente alti anche perché - cioè lui ha avuto - cioè è stato ostacolato nel suo percorso dalla famiglia perché volevano che rientrasse a lavorare e che lavorasse insomma per la famiglia =e, in realtà, siamo riusciti a far sì che, siamo riusciti, i miei colleghi di xxx in particolare hanno lavorato moltissimo con lui sul fatto che proseguisse gli studi, che andasse all'Università, che si iscrivesse, dopo lui - lui aveva particolari capacità, quindi, è riuscito a fare un percorso (sorride) veloce, diciamo, di studi e quindi così - sì sì lo ricordiamo tutti quando parliamo di questo ragazzo (sorride) tutti lo ricordano con molto piacere (sorride) perché è una delle soddisfazioni più grandi e, ripeto, è stato facile per noi =eh sì ecco è una esperienza avuta però, sì, prima non l'ho neanche citata proprio perché forse =non la metti tra quelle =cose che =devi che ripensi - cioè non abbiamo fatto fatica =o non abbiamo speso delle grosse energie per farlo =eh avanzare perché si inserisse nella classe ha lavorato lui è stato =lui il protagonista di questa storia (sorride) devo dire" (Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 8)

I. allora diciamo che =nella nel triennio le volte in cui ho trovato dei ragazzi che provenivano sia dalla =Cina che dall’=Ucraina cha da altri paesi dell’Est o altri =mh praticamente il problema non =è, cioè, non c’è stata differenza tra l’avere un ragazzo della zona, un ragazzo straniero, nel senso che loro erano assolutamente integrati sia dal punto di vista sociale culturale e sia per quello che riguardava il problema linguistico per cui, sostanzialmente, anzi molto spesso, questi ragazzi, avendo dovuto tra virgolette lottare per arrivare al triennio magari in scuole anche piuttosto buone, avevano delle capacità molto spesso superiori a quelle che - avevano tutti gli altri anche dal punto di vista linguistico. Io ho trovato una russa o ucraina che era veramente eccezionale e l’insegnante di italiano mi diceva che faceva la parafrasi della Divina Commedia meglio di tutti quanti gli altri, pur essendo in Italia solamente da cinque anni, da quattro, cinque anni quindi con un lavoro, dal punto di vista linguistico, molto approfondito - - =e adesso mi viene in mente lei perché poi uno anche sa dimentica nel corso del tempo =e invece quest’anno trovo molta differenza, anche qui, tra quello che è il biennio e quello che è il triennio perché nel triennio, se ci penso, sì ho per esempio nelle quinte diverse ragazze =e dico ragazze perché sostanzialmente il mio corso è un corso al femminile [...] =e ci =sono allora in una classe ne ho una sicuramente è straniera se non due perché alcune è veramente anche difficile a un certo punto capire se è solo il nome straniero o sono loro straniere nel senso che parlano talmente bene l’italiano che è difficile capire, una ragazza sono sicura che è straniera ed è molto molto brava anche questa non ha nessun problema certo - si sente ancora che non è di qui ma sostanzialmente è brillante anche nell’esposizione orale =e nell’altra classe lo stesso ne ho una - forse due eh adesso non mi ricordo dovrei guardare perché se vedo [consulta il suo registro di classe] [.....] invece nel biennio ho una sola prima, io ho una sola prima, e in questa prima di stranieri ne ho - diversi – perché, le posso anche dire, più o meno eh quelli che diciamo sono stranieri da poco in Italia perché poi ci sono ragazzi che magari sono anche nati qui e quindi sostanzialmente non so neanche ben capire se sono di qui, se non sono di qui, però, per esempio, ho tre xxx, ho un ragazzo xxx, =eh questa viene qui da tanto, quindi non consideriamola, - e due ragazze xxx che sono qui in Italia da poco, ecco, con queste il problema diventa molto profondo (sorride), nel senso che, non conoscendo realmente la lingua, è molto difficile =eh - poter comunicare veramente, cioè, nel senso che io ho una classe di ventinove alunni - insegno due ore alla settimana - in quella classe e non posso in un qualche modo - fare un programma differenziato un qualcosa, certo che dopo la scuola - fornisce tutti gli aiuti possibili a questi ragazzi ma diciamo che diventa, comunque, ugualmente per me molto più difficile – molto più difficile [fare un programma differenziato]

(Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p.1)

Dai racconti emerge, inoltre, come il disagio che abita l’insegnante riflette, spesso, il senso di imbarazzo e, a volte, di impotenza che egli vive di fronte ai “silenzi” e/o alle difficoltà di partecipazione al lavoro della classe da parte dell’alunno che non parla o che non comprende sufficientemente l’italiano e che, anche a causa di questo, rimane ai margini, a volte, dell’attività didattica e/o dei rapporti con i compagni.

[Nell’aprire il suo racconto, dice]

I. bhé diciamo che io insegno da 20 anni circa =e all’inizio non c’era questo aspetto insomma, cioè, non c’erano [ragazzi stranieri], i primi anni che ho insegnato, non c’erano perché ovviamente la storia [si riferisce alla storia del processo migratorio in Italia] porta all’inserimento successivo dei ragazzi stranieri, c’erano altre problematiche c’erano ragazzi =e – ragazzi particolari, magari bocciati più volte o che avevano dei problemi di apprendimento particolari così e quindi casi di bullismo, queste erano un po’ le problematiche, insomma, che i primi anni della scuola avevo incontrato - poi diciamo c’è stato l’inserimento dei ragazzi stranieri che, non è detto che sia un problema, a volte io ho trovato che =eh – che sono una risorsa per la classe, certo che c’è la questione della lingua che è un grosso impatto, insomma, una grossa difficoltà per un ragazzo che entra o che è qui da pochi mesi o da pochi giorni =e quindi il fatto di – di risolvere un po’ questa cosa della lingua è una cosa principale per quanto mi riguarda. Io sono un’insegnante di italiano, quindi, è una cosa che sento anche un po’ mia insomma anche se non riguarda solo me ma tutte quante le materie chiaramente (sospira) e, quindi, questa è la

problematica principale insomma sono ragazzi che ho visto dall'Albania, dalla Romania, provenire =e dal Bangladesh sì [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p 1)

[Nel raccontarmi come per lei sia “sempre una esperienza bella nuova il fatto che arrivano bambini che hanno esperienze diverse”, prosegue dicendo]

I. no io sono sempre =eh come dire positivamente [disposta verso] questi ragazzini stranieri che arrivano, arricchiscono – però c'è =un discorso da dire, che ci mancano gli strumenti per poter intervenire con loro dal punto di vista dell'apprendimento, dal punto di vista, non tanto per il discorso dell'integrazione perché il fatto di stare insieme, di collaborare, ma quanto all'aspetto tecnico - la conoscenza della lingua, la conoscenza, il recupero di certi aspetti degli apprendimenti, questo, rimangono a volte, come dire, passivi - passivi e sei disarmata nel senso che non sai come fare - e secondo me tanti bambini vengono abbandonati, lasciati a se stessi, quando invece avrebbero la possibilità di fare di più. Ti faccio un esempio: adesso con questo ragazzino rom non sa neanche tenere la penna in mano, me lo sono piazzato davanti, ho cercato di fargli capire ma ha bisogno sempre anche, ad esempio, nelle attività di avere =eh di lavorarci accanto, di aiutarlo di un lavoro individuale, questo non mi è possibile fare, non mi è possibile e questo, secondo me, è il disagio che io provo - mi sento disarmata, mi sento di non avere fatto =eh quello che avrei potuto fare - - in questo senso =eh con tutti i bambini in realtà stranieri avverto questo disagio al di là di quelli che arrivano che conoscono la lingua e che comunque non hanno problemi è =che, a volte, arrivano nelle nostre classi e parcheggiano, sono parcheggiati – sì, vengono inseriti, si gioca assieme nell'attività sportiva, fuori in cortile, nel momento dello stare insieme, nell'organizzare magari delle attività da poter fare =anche pratiche assieme ma per quanto riguarda il resto no [...]

(Insegnante di una Scuola Primaria, p. 4)

Il problema della lingua costituisce, pertanto, uno dei primi bisogni ai quali la scuola tramite i suoi insegnanti cerca di rispondere, organizzando in orario scolastico laboratori di supporto linguistico di primo e/o secondo livello (rispettivamente di prima alfabetizzazione e di sostegno nella lingua dello studio). Sebbene la predisposizione di tali laboratori rappresenti una delle azioni importanti che la scuola è chiamata a svolgere per facilitare i processi di integrazione tra tutti gli alunni (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007), la quasi totale centratura di alcuni racconti sull'aspetto linguistico lascia trapelare, in alcuni casi e in particolare alla scuola Secondaria di primo e secondo grado, il rischio di un approccio pedagogico prevalentemente compensativo, attento soprattutto a colmare lo svantaggio linguistico che caratterizza e qualifica l'alunno straniero<sup>142</sup>.

[Nel ripercorrere, all'inizio del suo racconto, i diversi tipi di esperienze che, nel corso del tempo, ha avuto modo di fare sia con minori che con adulti stranieri, in particolare, per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana, prosegue dicendo]

I. poi come le dicevo ho fatto =per un anno sì ho fatto sostegno e durante alcune ore del mio sostegno =eh c'è una ragazza, appunto, che aveva bisogno insomma di un sostegno di un aiuto era una portatrice di handicap, in quelle ore, quando era possibile, portavo fuori anche un altro ragazzo che =frequentava appunto la licenza media comunque diurna e lo portavo fuori con me e affiancavo il lavoro [della classe] [...] c'era questo ragazzo straniero xxx, mi ricordo, che non - - aveva molte difficoltà perché stanno lì in silenzio e non riescono a partecipare, non riescono a interagire, questo è il problema, e allora anche l'insegnante aveva bisogno e quindi mi affiancavo, per me risultav- portandolo fuori della classe

---

<sup>142</sup> A tal riguardo si vedano, tra gli altri: Chang, Checchin, 1996; Tarozzi, 1998, 2004.

si riesce a lavorare meglio perché anche questo è il problema, è vero [che è] bene inserirli in classe, però, in classe non riesci più di tanto a lavorare con loro, gli dai del materiale, dei fogli quando sono (schiocca la lingua) intendo - [che non hanno conoscenza alcuna nella lingua italiana] non capiscono, magari non sanno neanche l'alfabeto italiano perché hanno un'altra scrittura, un altro – un altro meccanismo, quindi, per loro starsene in classe più di tanto =non capiscono, ci vuole un percorso, almeno iniziale, =eh di comprensione, quindi, un corso, un corso base ci vuole, poi, certo che l'inserimento, il confronto con i compagni, fa, aiuta, ma ci vuole un corso base, =di eh quindi, in questo caso magari viene in aiuto l'insegnante di sostegno che, portandolo fuori, allora, parlandogli proprio vedendo, confrontandosi, allora, immagina una classe 30 persone (schiocca la lingua) come fa un insegnante ad occuparsi anche dell'alunno straniero, non può, perché gli da al massimo, guardi sinceramente, gli da al massimo delle fotocopie =però lui se non gli parli =e se non lo senti parlare se non c'è un botta e risposta, una domanda, non imparerà mai e quindi ecco quel caso lì =poi [...] sì l'anno scorso anche ho avuto in classe degli alunni stranieri ma non erano, non avevano bisogno di un corso base, quindi, ho fatto solo dei corsi di recupero, noi li chiamiamo di recupero per chi magari ha più difficoltà a stare al passo con gli altri ragazzi ma seguivano comunque il programma degli altri ragazzi perché, quando si tratta di ragazzi stranieri, qual è il problema che se seguono il programma degli altri ragazzi, va benissimo, si fanno questi corsi di recupero, il problema sorge quando non riescono proprio a seguire il programma degli altri ragazzi perché, capisce, che se io metto un ragazzo non so che solo per età è in terza media ma che non sa l'alfabeto, come fa a seguire il programma degli altri ragazzi, ecco, il problema sorge con quelli, l'anno scorso non avevo questo problema perché, comunque, avevano delle difficoltà linguistiche ma riuscivano a seguire il programma con gli altri ragazzi quindi riuscivano a seguire la storia, la geografia, cioè, facevano le stesse cose che facevano gli altri non c'è stato problema

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 3).

Da molti dei racconti di quotidianità scolastica emerge, inoltre, come oltre alla lingua, anche l'appartenenza culturale o, meglio, la percezione della diversità a essa connessa, rappresenti un elemento significativo che induce l'insegnante a identificare e a distinguere gli alunni stranieri in base alla loro provenienza giungendo, talvolta, a confrontare il “loro” presente al “nostro” passato.

[Nell'aprire il racconto ripercorrendo rapidamente la “lunga storia di integrazione” che caratterizza la sua scuola e la sua esperienza con bambini nomadi - prima - ed “extracomunitari” - poi - si sofferma sulla descrizione dell'organizzazione di laboratori linguistici per alunni, in orario scolastico e per genitori, in orario serale. Nel flusso del racconto, prosegue dicendo]

I. allora dove, quali sono quelli che, secondo la nostra esperienza, hanno più difficoltà – allora, non sono quelli della Romania, quelli dell'Albania che, comunque, hanno una lingua che insomma o comunque fanno parte del ceppo europeo e quindi usanze, =eh mentalità, molto importante la mentalità influisce tantissimo ma proprio a livelli proprio direi la mentalità influisce quasi del 60 70% sull'apprendimento, quindi, eh i figli dei genitori diciamo europei, chiamiamoli così, =eh hanno più eh sono più appoggiati hanno più i genitori stessi – hanno deciso di star qua e quindi questo atteggiamento positivo nei confronti del nostro paese mette anche i bambini nella posizione [di dire] questa è la mia patria tra virgolette, qui è dove crescerò, qui è dove io lavorerò, ecc. ecc. questo anche se non glielo dicono [ i genitori] i bambini ce l'hanno ce l'hanno proprio stampato, poi, un'altra mentalità, completamente un'altra mentalità =e, quindi, son bambini anche molto bravi, soprattutto i rumeni, molto bravi, a parte che vengono a scuola un anno dopo quindi apprendono più facilmente, la difficoltà è con i bambini arabi, maghrebini, figli dei maghrebini, perché – perché chiaramente quando loro tornano in famiglia logicamente piombano proprio nella loro [cultural] come se andassero in Marocco, è una full immersion, mezza giornata in Marocco e mezza giornata qui da noi in classe, la religione influisce tantissimo, la mentalità eh proprio influisce tantissimo, soprattutto adesso che è Natale c'è =chi, va beh dipende anche dall'insegnante, si divertono, fanno anche l'angioletto ecc., però, c'è chi dice no, chi dice no e, anzi, ha degli atteggiamenti, soprattutto i maschi ce ne sono che hanno degli atteggiamenti proprio di rivolta verso la nostra religione, eccetera io, cioè, la settimana scorsa, il mio marocchino (sorride) proprio ha sputato alla maestra di religione, aveva

appeso un angelo e non l'aveva levato e lui, proprio, l'ha sputato e gli ho detto "ma perché lo fai perché non ti piace o perché non è della tua religione", "perché non è della mia religione", proprio faceva gli sberleffi, schifato proprio eh – allora io l'ho anche =ripreso anche in maniera dura dopo lui si è messo a piangere mi ha chiesto scusa

(Insegnante di una scuola Primaria, p. 3)

[Nel raccontarmi all'inizio dell'intervista i diversi casi di alunni stranieri che ha avuto modo di incontrare, prosegue dicendo]

I. comunque a seconda della provenienza ci sono =delle, come posso dire, delle caratteristiche =e diverse, vuoi per ragioni culturali, vuoi per ragioni anche sociali di background, appunto, socio-familiare, per esempio, appunto alcuni cinesi o moldavi o alcuni ragazzini che arrivano dall'Est =eh sono abbastanza veloci, disponibili, anche al lavoro a casa in genere abituati anche ad una certa disciplina e con in alcuni casi, addirittura, un pregresso scolastico che mi ricordava, per quel che ho potuto capire dai loro racconti, com'era nostra scuola 30 40 anni fa, quindi, con insegnanti molto rigidi, molto esigenti, in altri casi negli anni ho avuto alunni tunisini, marocchini =eh ecco di provenienza nord africana, ecco, si riscontra un atteggiamento diverso, nel senso che o per ragioni, appunto, familiari perché son famiglie più svantaggiate, quindi con =poco =sì =eh – o non alfabetizzate in italiano o sì con provenienza cioè con background sociale sì di svantaggio, dove =la difficoltà non era solo di ordine linguistico ma anche motivazionale =di, come si può dire, di gap culturale generale, ecco, più in senso più ampio, ecco, quindi era più difficile, sì, cercare di fargli capire che dovevano fare i compiti, sempre, ma anche solo magari perché, in caso, di una ragazzina, mi ricordo proveniente dalla xxx, doveva fare da mamma ai figli più piccoli perché la mamma aveva già il quarto, quinto figlio =eh cosa che, appunto, non succedeva nel caso di un altro alunno xxx, capace, bravo, che ha recuperato bene o che comunque ha =eh appreso con una certa facilità appunto perché poteva lavorare meglio a casa, a dedicarsi solamente allo studio =eh, ecco, ho riscontrato anche queste differenze [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p.1)

In tal senso, il fattore cultura diventa come la "lente di ingrandimento", attraverso la quale l'insegnante "vede" l'alunno e si relaziona con lui, fino al punto di percepire, a volte, l'elemento culturale - e la diversità a esso associata - come una sorta di barriera che, nel condizionare e/o nel rendere incerta l'interazione con l'alunno, genera un senso di disagio, di imbarazzo nonché di spiazzamento. Si tratta di una forma disagio che in parte lascia trapelare, forse, il desiderio, il bisogno o la preoccupazione di ritenere di dover conoscere anticipatamente la cultura dell'altro o, comunque, di dover sapere prontamente cosa fare o quale "risposta" dare a un determinato comportamento rilevato nell'alunno e/o al disagio-problema vissuto all'interno della classe, piuttosto che il tentare di comprendere, proprio attraverso la relazione con l'alunno e con la classe, tanto la possibile "causa" di quel disagio-problema quanto la strategia più opportuna per trasformare in un'occasione di accrescimento relazionale la situazione di *impasse* creatasi. L'elemento culturale diventa, allora, un fattore che può contribuire a generare, anche in funzione della disposizione dell'insegnante verso gli alunni non italiani, due diversi tipi di atteggiamento.

Esso può indurre l'insegnante ad avvertire, talvolta, un senso di inadeguatezza per il pensare di non avere le competenze necessarie né per gestire la "diversità culturale"

(soprattutto quando questa si esprime mediante forme differenti di difficoltà e di disagio) né per valorizzare al meglio la “cultura” dell’alunno straniero. Sono questi, in particolare, i casi in cui, l’insegnante avverte il bisogno di rivolgersi a una persona “esperta di alunni stranieri”, quale ritiene essere il mediatore culturale o, comunque, un docente con una particolare esperienza al riguardo.

[Nell’illustrarmi, attraverso il fare riferimento a singoli casi - di alunni e/o delle loro famiglie - la gamma delle difficoltà di apprendimento e/o di relazione riscontrate, continua dicendo]

I. e poi c’è la difficoltà, appunto, di imbastire, di mettere a punto dei percorsi individuali che possono essere i più vari perché, appunto, a seconda della provenienza, c’è, può esserci un minimo di alfabetizzazione, una discreta alfabetizzazione, io sto parlando della mia materia xxx, o nessuna alfabetizzazione con, sì, con la difficoltà delle volte appunto di dover fare prima alfabetizzazione in lingua italiana, come stiamo facendo adesso con un ragazzino xxx, in seconda che a 15 anni, che appare piuttosto chiuso, dal punto di vista culturale, =e ha degli atteggiamenti aggressivi verso i compagni e anche verso le ragazze =eh, mi dicono i compagni che, delle volte minaccia l’insegnante di xxx, che gli proponeva delle attività semplici di xxx e si sentiva rispondere in arabo, all’inizio, sì, si diceva “vabbè mi sta rispondendo non conoscendo l’italiano con la sua lingua” [verbalizza il pensiero dell’insegnante] poi, tramite i ragazzini, ha capito che erano dei discorsi offensivi (sorride), delle espressioni di insofferenza che lui manifestava nella sua lingua, quindi, ripeto poi, alla fine, ogni caso fa caso a sè =ma - ci sono una serie di =ostacoli - che possono variare, di caso in caso, e che non sempre è facile superare. Questo ragazzino, appunto, poi, e non è la prima volta che ci succede, era già successo ancora con uno sempre xxx - hanno pudore, per esempio, non si capisce, sono poco propensi a fare le attività di educazione fisica - e quella è una cosa per cui non è necessaria una grande alfabetizzazione in prima lingua. La docente di educazione fisica dice “guarda gli altri vai per imitazione” e =invece e =invece =loro non - non si capisce, è difficile capire per quale motivo non si mettono in gioco, neanche da questo punto di vista. Ricordo questo =ragazzino [...] che aveva, tra l’altro, una sorella che veniva velata, la qual cosa, all’inizio, ci spiacciava perché era una ragazzina così molto eccessivamente silenziosa – ecco =là avevamo proprio la difficoltà di interagire con - =mh, al di là della barriera linguistica, proprio con questi ragazzi perché ci sembravano assolutamente, come si può dire, dietro a un muro come

R. cosa intende con questo

I. =eh era difficile capire i loro stati d’animo, capire come vivevano la cosa =perché =ah al di là della barriera linguistica, ripeto, – mh non si percepiva così la la – il loro, come si può dire, stato di benessere a scuola =eh

R. mi può fare degli esempi per aiutarmi a capire

I. lei poi è stata qua solo un anno =ma hm – lei – (sospira) il ragazzino erano tutti e due facevano molta fatica ad esprimersi, al di là ripeto della lingua, perché adesso col marocchino mi parla in arabo, si sforza di [comunicare] - loro non rispondevano (ride) e, quindi, c’era molto poca possibilità anche di avviare un’=interazione e poi, abbiamo capito, che erano molto religiosi, che andavano sempre alla moschea e era difficile capire sì =o - anche qual era il loro =grado di volontà realmente di integrarsi, al punto che, appunto, il ragazzino non faceva educazione fisica, non si capiva perché =e quindi ti trovavi- son ragazzini che poi, automaticamente, anche non solo nei =momenti, nei tempi morti, nella ricreazione, sono soliti, isolati dagli altri e la cosa lascia, chiaramente, lascia noi insegnanti, cioè, ci fa sentire a disagio perché davvero non si sa - =eh chiaramente =vengono, si cerca poi di fare richiesta di pacchetti orari, che prevedano l’intervento dei mediatori linguistici ma sono =delle così gocce =eh in un mare di necessità che ci troviamo insomma ad avere che delle volte, insomma, così lasciano il tempo che trovano in questi casi =eh adesso con questo marocchino che abbiamo =ah, sì, faremo un pacchetto di 10 ore di prima alfabetizzazione ma sappiamo già che sarà poco rispetto a quello che ci servirebbe =e quindi ci sono vari ordini di difficoltà, al di là della lingua, delle volte, ripeto, adesso ho parlato ieri col fratello di questo marocchino che non fa ginnastica per dirgli perché non fa ginnastica perché non è disposto a fare il lavoro di tecnica che implica semplicemente, anche là, un lavoro che è molto di imitazione o di =eh sì di applicazione di cose che vede fare dagli altri =e sì delle volte è anche pigrizia insomma =e loro un pò si mascherano, cioè, si coprono dietro al non capisco questa è la percezione che abbiamo noi =quindi – =eh [...]

R. ho capito, quindi, mi sembra di capire delle difficoltà che vanno oltre a come diceva prima



[I. alla barriera linguistica

R. sul piano relazionale mi sembra di

[I. certamente adesso, per esempio, i ragazzini dicono che sto ragazzo ha un cattivo odore, i suoi compagni, allora, anche là, è difficile fargli capire delle volte, sì, anche la percezione degli odori è un elemento culturale, se non sbaglio (sorride), e quindi abbiamo una collega che è qua per il secondo anno =eh purtroppo è precaria quindi è arrivata tardi [...] ma lei ha lavorato molti anni in una scuola per stranieri quindi lei ha strumenti - maggiori dei nostri =e delle competenze che, sì, la media degli insegnanti magari non ha, quindi, lei, è successo che, magari, ad altri ragazzini abbia fatto capire, appunto, “guarda =che”, sì - non mi ricordo le parole che ha usato ma lei ha cercato di fare capire =a, non mi ricordo chi fosse, l’anno scorso due anni fa, - “=che noi sì ci laviamo molto spesso =e la nostra percezione dell’odore magari è diversa dalla tua quindi, se non ti lavi magari la mattina prima di venire a scuola, =e i tuoi compagni magari =sentono sentono questa cosa e non è perché =eh sì vogliono tenerti lontano ma perché per noi è una cosa fastidiosa sentire magari” =mh, ripeto non mi ricordo che parole che ha usato, ma ha cercato di fargli capire, sì, [che] poteva essere motivo di così =di - -

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 2)

[Nel raccontarmi l’episodio in cui aveva capito, confrontandosi con la mediatrice rimasta in classe seduta accanto al bambino per aiutarlo a scrivere la poesia che stava dettando, di poter dare anche a lui un testo sul Natale poiché era di religione ortodossa, continua dicendo]

I. perciò, diciamo, che la difficoltà grossa è anche capire un po’ questi bambini perché è tutta una novità, cioè, è tutto nuovo anche per noi insegnanti, noi ci arriva un bambino ed è portatore di una cultura vastissima, di usanze, di conoscenze vastissime, per noi veramente è difficile entrare in questo mondo, un po’ perché abbiamo sempre lavorato con bambini italiani (ride) e, c’è poco da fare, =e la presenza, secondo me, più - frequente di questi mediatori, mediatrici culturali potrebbe aiutare anche la scuola perché loro, cioè, la lingua è lo strumento essenziale per la conoscenza - e anche forse loro possono anche chiedere determinate cose che io ho anche un po’ di riserva nel chiedere perché

R. per esempio

I. ma, sentivo stamattina, che facevano domande sulla famiglia di questo bambino io, non so, fa parte di quella sfera personale che faccio anche un po’ fatica a chiedere, ecco tutto qua

R. domanda del tipo per conoscere la famiglia

I. sì sì - ecco questa è una delle difficoltà più grosse proprio la conoscenza di questi bambini poi la gestione del lavoro senz’altro perché, finché i bambini non si buttano nel lavoro della classe, tu hai sempre, comunque, doppio lavoro in classe

(Insegnante di una scuola Primaria, p. 6)

Altre volte, invece, la determinazione culturale può condurre ad accentuare a tal punto le differenze (reali o presunte) da arrivare ad assumere un atteggiamento giudicante nei confronti dell’alunno e della “sua” cultura.

[Nel raccontarmi un episodio conflittuale, verificatosi in classe, tra lei ed un alunno straniero, continua dicendo]

I. intendo dire che magari la scuola non è sempre considerata nel modo giusto quindi, =mh no so, parlo per esempio di ragazzini che vengono, che so, dall’Africa ecco che =hanno - dal Marocco, ne abbiamo avuti un po’ di tutti tipi eh, per carità, abbiamo avuto situazioni molto diverse però ci sono dei posti ovviamente dove ancora di più si sente =eh la loro poca predisposizione allo studio proprio perché è un fatto culturale, la scuola noi sappiamo che è importante ma non in tutti paesi è importante viene considerata a volte anche meno importante di tante altre anche come, per esempio, andare a lavorare anche magari a sette, otto anni, dieci anni come può capitare in Marocco, per esempio, dove bambini in genere già, anziché andare a scuola, vanno a guadagnare qualcosa perché devono in qualche maniera aiutare la famiglia, quindi, voglio dire, le loro abitudini sono molto diverse dalle nostre cioè perché loro, trapiantati dal loro paese - nel nostro paese, è evidente che trovano delle difficoltà ad accettare che la nostra situazione è un po’ diversa - viceversa anche per noi è difficile accettare che loro abitudini, sono diverse dalle nostre, no, noi non ci rendiamo conto di questo e molto spesso dobbiamo fare questo sforzo, però, questo sforzo non è poi sempre ripagato da un ripensamento delle loro azioni, cioè, del loro comportamento, quindi, loro preferiscono, anche dopo aver capito - che noi abbiamo abitudini differenti,

loro preferiscono perché, magari, fa comodo continuare con il loro modo di fare, cioè, un po', di come dire, =mh poco interesse verso la scuola, ad esempio, un'abitudine diffusa che io posso dire sicuramente è =la mh la tendenza a non fare mai niente per casa, i compiti, cioè, oltre al fatto che in classe sono disinteressati – in particolar modo, ovviamente, qualcuno di loro =eh la tendenza, invece, diventa ancora più grande, quindi, coinvolge ancora più persone se si considera il lavoro che fanno a casa, questi ragazzi molto spesso a casa non fanno niente, cioè, anche quelli che magari sono un pochino più interessati in classe, comunque, il lavoro [riguardante i compiti] domestico, quindi, il lavoro che devono svolgere a casa è praticamente inesistente – ripeto i motivi possono essere differenti, alcuni di loro magari ,già di pomeriggio, non so, aiutano la famiglia magari a svolgere qualche attività lavorativa, potrebbe essere questo il motivo allora sono impegnati perché fanno altre cose oppure, – e per quanto mi riguarda è questa la situazione che si è verificata maggiormente, oppure proprio [è] una loro abitudine ritenere che la scuola è – il luogo dove si fanno determinate azioni e basta, cioè, al di fuori della scuola si fa altro, cioè, non si deve fare più niente di scuola per cui anche dare compiti per casa è assolutamente una cosa inutile perché tanto loro non li fanno ecco [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 3)

### 5.1.2. “Educazione interculturale” come socializzazione, integrazione ed educazione ai valori<sup>143</sup>

L'ascolto delle narrazioni degli insegnanti mi ha permesso di riconoscere come l'alunno straniero sia considerato come una sorta di “Giano bifronte”: a seconda di dove si posa e si sofferma lo sguardo dell'adulto-educatore, egli può essere colto, alternativamente, oltre che come un “problema” anche come una “risorsa” importante per promuovere processi sia di *socializzazione al plurale* sia di apprendimento a partire dalle differenze presenti all'interno della classe.

Più precisamente, soprattutto quando l'alunno straniero è in grado di comunicare nella lingua italiana, egli diventa “l'esperto”, il portavoce autorevole<sup>144</sup> di modalità diverse di vedere la realtà, di rapportarsi a essa e di interagire con gli altri. Egli diventa, in tal senso, il pretesto e lo stimolo, a volte, per allargare gli sguardi degli alunni sulla pluralità culturale, offrendo, nel contempo, l'occasione per educare a decentrare

---

<sup>143</sup>Scelgo di porre tra virgolette tale espressione poiché, in diverse narrazioni ascoltate, essa non viene di fatto esplicitata, sebbene gli obiettivi educativi, le attività didattiche così come la qualità del clima e delle relazioni che gli insegnanti intervistati mirano a promuovere all'interno delle loro classi, siano quelli ai quali la letteratura pedagogico interculturale fa riferimento. In realtà, l'impressione che mi ha accompagnato, tanto nella fase di svolgimento delle interviste narrative focalizzate quanto in quella di analisi e di interpretazione, è che si sia trattato di una sorta di “implicito” sotteso ai racconti espressi dai miei interlocutori: quasi un “dare per scontato” che si stesse, in ogni caso, facendo riferimento alla “questione dell'interculturale”. Associa tale mia “ipotesi” al constatare, inoltre, come la maggioranza delle persone da me intervistate, siano essi insegnanti che personale non docente, associ, quasi di riflesso, l’“interculturale” agli alunni “stranieri”, sebbene poi, gli insegnanti ribadiscano come la loro attenzione educativa sia orientata a promuovere attività tese a coinvolgere tutta la classe.

<sup>144</sup>L'ascolto attento dei miei interlocutori mi ha consentito di riconoscere come tale considerazione dell'alunno straniero quale “esperto” della sua cultura lasci trasparire, spesso, un approccio di tipo culturalista che induce a “pensare” l'altro nei termini di “portatore di cultura”. A tal riguardo, si vedano il paragrafo 2.3.2.3. e, in particolare, la nota n. 82.

l'attenzione, l'interesse, la curiosità dal "noi", dal "conosciuto" e "dal consueto" verso ciò che è differente e altro da sé.

[Nel raccontare come gestisce in classe la presenza di alunni non italiani, prosegue dicendo]

I. =io i punti di forza sono quando nasce un problema, io ti dico, purtroppo, cioè faccio xxx quindi una materia già un po', comunque, ce ne sono [di punti di forza] quando ci si trova di fronte, non so, =a ragionare su qualcosa dove il bambino straniero ti può dire la sua "sì è vero" cioè "è così da noi è così" oppure in comune, per esempio, mi è capitato a ragionare su un discorso religioso, guarda un po' (sorride), =e sul discorso del rispetto di alcune regole che la nostra religione, di alcuni principi sulla quale la nostra religione si basa - e poi ho coinvolto la compagna xxx "e da te è così", "e sì anche da me è così", quindi, un punto di forza, cioè, non siamo solo noi e allora un argomento comincia a estendersi, possiamo essere, non so, cattolici, cristiani, possiamo essere musulmani, o comunque di un'altra religione, ci sono principi che, comunque, valgono per tutti, il rispetto è fondamentale - quindi c'è qualcosa che ci accomuna - e questo è un discorso, secondo me, importante perché purtroppo quello che l'esterno ci fa vedere è soltanto un aspetto, possiamo dire, estremista di certe religioni e, quindi, questo invece è un momento e quindi bambini magari assorbono negativamente questo "eh è musulmano", no so, hai capito, se ne sente e, invece, questo non è così, non è così - c'è il rispetto anche nella religione musulmana della persona e =questi son motivi di forza oppure =eh in altre cose, per esempio, sul cibo, sul cosa si mangia, trovare delle [somiglianze] allora un punto di forza trovare delle affinità che ci sono e avere sub- il compagno o la compagna straniera che può darti, la prova che è così come diciamo, che non è letto sul libro o il solito discorsetto che si fa moralistico, che in realtà è così perché c'è qualcuno che ce lo testimonia -

(Insegnante di una scuola Primaria, p. 8)

[Nell'esprimere il suo parere negativo in merito alla concentrazione, all'interno di una medesima classe, di un'alta percentuale di alunni stranieri, motiva tale sua considerazione dicendomi]

I. nella gestione quindi non personale [della classe], non personale, ma proprio di gestione ecco scolastica e non si trasforma [nulla], invece il numero piccolo di alunni se, - diciamo, così bene integrati con il loro bagaglio di esperienze, se ti fai forz-, questo potrebbe essere un punto di forza, no, quello sì potrebbe aprire ai nostri ragazzi possibilità di visioni su mondi diversi, su culture, religioni diverse che potrebbero essere, anzi, sono no potrebbero sono un punto di forza

R. e la sua esperienza è stata così

I. sì, in alcuni casi sì, abbiamo parlato dell'islam quando tu nell'ora di storia parli del cristianesimo come dell'islam, se ho un ragazzo musulmano in classe, eh son contenta, sono contenta perché a questo punto alcune curiosità che hanno anche i ragazzi italiani vengono soddisfatte no, naturalmente, poligamia, no i ragazzi fanno di solito quelle quattro domande però anche altre - tipo appunto la preghiera, vengono soddisfatte da un esperto per cui, in quel momento lì, lui è un esperto, ne sa dell'islam certamente mille volte più di me che io l'ho studiato, insomma così, e allora questo è un grandissimo punto di forza, altroché (ride), nella mia didattica però stiamo sempre parlando di italiano e storia no (sorride) per cui questo non è utile nelle altre materie però io parlo di me =e quindi quello sicuramente è un punto di forza importante - -

(Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 15)

Questa attenzione a valorizzare la diversità culturale quale ricchezza di cui l'alunno straniero è un rappresentante autorevole, cercando di attivare modalità di scambio, costituisce un elemento che ricorre spesso nei racconti degli insegnanti. Alcune volte, è proprio la contingenza di quanto accade all'interno della classe a offrire all'insegnante l'opportunità per promuovere processi di confronto e di scambio tra le reciproche differenze, favorendo nel contempo processi mediante i quali proprio ciò che è "nuovo"

e diverso consente a ciascuno di apprendere qualcosa in più su di sé e sull'altro/sugli altri.

[Nell'esplicitare quale significato abbia per lei il ritenere l'alunno straniero una "risorsa" e nel precisarmi che, pur dovendo avere delle attenzioni particolari in classe per quanto concerne la didattica e la valutazione, "sono i miei studenti cioè fanno anche loro parte della classe", prosegue dicendo]

I. quindi risorsa, in questo senso, perché loro hanno un passato diverso quindi eh vengono da paesi che hanno una storia diversa dalla nostra o una religione diversa e, quindi, posso chiedere "beh al tuo paese la festività in corrispondenza del Natale", se c'è il cristianesimo se sono, insomma, paesi che hanno la religione cristiana, "che cosa si fa - il giorno di Natale" e allora quali sono le ricette, le cose, in Italia c'è il panettone, cosa nel tuo paese, che tipo =di come si festeggiano, ecco, certe festività ecco, quindi, considero anche la storia questo può riguardare le feste natalizie ma può riguardare per tante cose insomma

R. per esempio oltre alla storia agli eventi

I. ma anche la religione, la ritualità, come avvengono. Se io so, per esempio, che c'è un bambino ragazzo di una religione cristiano ortodossa, com'è il rito, per esempio, mi verrebbe da chiedergli - e che diversità ha, cioè, con quello che magari se ti è capitato magari di vedere una Messa o di assistere ad una messa di tipo cattolico cristiano, insomma, che tipo di diversità noti, osservi. Ho un ragazzo per esempio che è stato adottato e viene dall'xxx e ha fatto il pastore fino al momento in cui è stato adottato, quindi, così gli ho chiesto quali sono, anche lì, la cucina cosa - e mi ha portato anche dei dolcetti fatti da sua mamma che è stata in Africa che ha imparato [a fare] la mamma italiana papà sono italiani e hanno adottato due fratelli che erano orfani e vivevano facendo i pastori in un paese ad alta quota quindi [...] ecco quindi, per esempio, stavamo parlando delle fiabe e io gli ho chiesto se ne conosceva qualcuna del suo paese e =lui così mi ha fatto (cenno di sì), non è sempre facile perché tendono a rimuovere un po' quello che [riguarda il loro paese] oppure chiedo "ma questa parola come si dice nella tua lingua?" quindi cerco di considerarli alla pari degli altri, per certi versi, per altri cerco di riconoscerli la specificità della loro origine quindi quando posso cerco di pescare anche dalla loro tradizione dalla loro cultura dalla =loro dalla loro religione insomma

R. questo durante le ore di lezione in classe o a livello

I. sì =sì no no durante le ore cioè proprio come arricchimento della classe in questo senso risorsa perché credo che sia curioso e interessante anche per gli altri ragazzi vedere usi e costumi diversi del resto del mondo insomma noi non siamo il centro del mondo - anche se si fa la storia dell'Italia noi studiamo quella principalmente la storia del nostro paese - un po' la storia dell'Europa ma poi non sappiamo niente altro del resto [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p 3)

[Verso la fine dell'intervista, nel raccontarmi delle attività laboratoriali organizzate, in prossimità del Natale, all'interno della scuola per ricavare fondi da inviare ad un paese dell'Africa, prosegue dicendo]

I. ecco anche, lì, importantissimo per i ragazzi stranieri anche questo - discorso, per esempio, i ragazzi musulmani, no sa, il discorso della religione, queste cose qua, però loro partecipano a questi laboratori natalizi - perché si fanno delle decorazioni, si fanno degli oggetti, ecco - e loro partecipano - poi mh - siccome - sì era venuto fuori [in classe] questo discorso della religione, allora, con un ragazzo musulmano, in prima, che ho in classe abbiamo fatto, abbiamo studiato l'Islam, allora ho detto "va bene" perché lui ha detto "io sono musulmano", "va bene allora raccontaci che cosa fai, come il ramadan che cos'è, come lo fai, ma lo fanno tutti ma a quanti anni lo fate questo ramadan", insomma, ha spiegato a tutti e poi ha portato anche a scuola il tappetino della preghiera e ha raccontato ai suoi compagni come [si prega] e poi i suoi compagni facevano domande "ma allora dove ti giri per pregare ma cosa fai ma come ti metti" sa - ecco e allora lui spiegava e poi ha detto una cosa molto bella, un giorno ha detto, "io mi sento molto importante", perché doveva fare una specie di piccolo test come ti senti in classe ecc., no, e lui ha detto "io mi sento importante" - e allora io gli ho detto "ma senti xxx ma perché tu ti senti importante (ride) che cosa hai di così speciale" e sa cosa mi ha detto "mi sento importante perché io sono straniero" - mh e io gli ho detto ma perché e lui mi ha detto "perché i miei compagni mi fanno tante domande - mi chiedono com'è il tuo paese" lui è del xxx "mi chiedono com'è il tuo paese com'è la tua città come fai quando preghi eh come fai quando fai il ramadan" ecc. ecc. ecc. e lui ha detto che queste cose lo facevano sentire molto importante - eh (ride) [...] è stato anche interessante perché poi lui voleva sapere anche molte cose sul Natale e allora c'era il laboratorio dei

presepi e lui ha detto “ma che cos’è il presepe è quello là” e quello là era il crocefisso, noi abbiamo un crocefisso lì da anni appeso là e lui pensava che il presepe fosse il crocefisso, allora io gli ho spiegato “no guarda il presepe è” ecc. ecc. e gli ho spiegato e lui era molto interessato – quindi è bello anche questo scambio no – era molto interessato a questo presepe, gli piaceva, ha detto “ah che bello piacerebbe anche a me fare il laboratorio di presepe” perché poi i ragazzi sono molto, le cose sono molto più semplici, sono gli adulti che le fanno complicate – no sono gli adulti – che si fanno un sacco di problemi, pensi adesso col crocefisso e i presepi e, cioè, =sono le cose sono molto più, secondo me, eh molto più semplici e tranquille se non ci fossero dietro degli adulti e dei genitori che soffiano sul fuoco – da entrambe le parti eh cioè sia – italiani sia genitori dei ragazzi musulmani in modo particolare da entrambi le parti soffiano sul fuoco

R. cosa intende dire che sarebbero molto semplici

I. sarebbero molto più naturali perché molto semplici nel senso che questo ragazzino era molto interessato a questo discorso del presepe perché ma che cosa è il presepe poi abbiamo letto, per esempio, delle leggende – abbiamo letto leggende di tutto il mondo, abbiamo letto leggende cristiane, abbiamo letto leggende arabe, abbiamo letto leggende musulmane, ecc. ecc. e lui era molto interessato anche a questo, faceva domande era incuriosito e, quindi, – non c’è niente da fare, l’integrazione nasce sui banchi di scuola – no nasce lì – eh dopo è troppo tardi secondo me - no – non crede

R. io capisco molto bene quello che lei intende dire sì

I. cioè è inutile sui banchi di scuola è là che bisogna iniziare dopo – dopo è troppo tardi - -  
(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 19)

Qualche volta, invece, tale tensione a valorizzare l’alunno straniero può nascondere l’insidia derivante dal considerare, quale modalità privilegiata (se non unica), il centrare e il focalizzare l’attenzione su ciò che è diverso e, per ciò stesso, attraente piuttosto che promuovere negli alunni reali processi di “transitività cognitiva e relazionale” (Demetrio, 1992), volti alla scoperta e al riconoscimento, in particolare, delle reciproche somiglianze oltre che delle legittime differenze.

[Nel raccontare come lei gestisce in classe la presenza di alunni stranieri, precisando che è “difficile” “quando sei da sola” perché “bisogna sdoppiarsi”, prosegue dicendo cosa le piacerebbe poter fare]

I. sarebbe l’ideale ma, appunto, vedendo tre ore - vedendo tre ore, io per la mia disciplina, la classe sarebbe l’ideale potere =eh attuare degli scambi nel senso che abbiamo un ragazzino arabo cerchiamo di imparare qualcosa di arabo perché è mi piacciono le lingue in generale quindi me le sono fatte dire io “mi dici come si dice acqua pane”, parole così del linguaggio quotidiano, e allora però mi piacerebbe me le ha dette lui ho, provato a ripeterle (ride), non me le ricordo più, sarebbe bello =così =che – quando lui avrà qualche competenza linguistica in italiano, cioè, un minimo di competenza in italiano sarebbe bello, non so, che lui facesse una lezione per cui insegna ai compagni come si dice “come ti chiami” in arabo oppure il saluto oppure gli dava qualche elemento di =scrittura =eh, però, appunto, in questo caso, dovrebbe già un minimo, padroneggiare l’italiano =per, sì, esprimersi bene eh o, comunque, dovrei io preparare una lezione con lui =per, sì, poterlo fare alla classe perché anche per far sentire loro non sempre quelli che hanno bisogno di [aiuto] ma, delle volte, sì almeno in un caso, loro tramite di cultura ecco e di =eh, così, condivisione di una lingua e di una cultura che ai ragazzi della sua classe non è familiare, potrebbe essere magari interessante conoscere, c’è stato il caso di un ragazzino cinese che ha potuto, in quel caso, usufruire di un pacchetto di =eh ore col mediatore linguistico piuttosto ingente, allora, in quel caso, =eh non in una mia sezione non è in una mia classe, so che ha fatto anche lezione di cinese e i ragazzi della classe erano contentissimi perché hanno imparato i loro nomi in cinese (ride), quindi, eh possono essere davvero delle belle esperienze di scambio e di arricchimento per tutti ma, ripeto, dipende dal caso individuale - -

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 6)

Così come può succedere, a volte, che l'intenzione di promuovere all'interno della classe l'interesse e la motivazione a riconoscere nella differenza una risorsa reciprocamente arricchente si scontri, di fatto, con il "come" l'insegnante stesso "guarda" e "sente" l'altro.

[Nel raccontarmi come lei gestisce in classe la presenza di alunni stranieri, prosegue dicendo]

I. sì allora da parte delle classi devo notare che c'è solitamente una certa resistenza, questo sicuramente, =eh cioè nonostante noi, magari, diamo =come così – noi insegnamo che la diversità è anche un momento di ricchezza culturale, per cui noi diamo sempre un'impronta anche positiva rispetto a qualcosa che viene da fuori, come un ragazzino straniero, noi cerchiamo di dare – tutto ciò che è possibile per far capire all'alunno che è sempre un momento di arricchimento culturale personale il fatto di conoscere un'altra persona, =eh le loro abitudini, le loro situazioni, insomma, la loro esperienza e questo è sempre un momento utile a tutti e questo è un dato di fatto – ci sono situazioni, però, dove tutto ciò è difficile, ad esempio, molto spesso questi ragazzini che vengono da fuori, =eh sono ragazzini sporchi - cioè puzzano =e una cosa che mi capita spesso è quella del compagno di banco che viene a dirmi "professoressa mi cambia di posto", "perché vuoi cambiare di posto", "perché non ce la faccio puzza" – ecco questa è una cosa che succede molto spesso, addirittura, sono venuti dei genitori a dirlo – "mia figlia non riesce più a stare in banco perché - puzza", ecco, è evidente che non è che noi mettiamo in banco una persona e questa persona ci sta tutto l'anno, ci sono delle rotazioni continue, per cui capitava a tutti di avere tutti i compagni di banco perché è una cosa che ruota, eh effettivamente questa è una cosa che =devo (schiocca la lingua) confermare – nel senso che – - non hanno evidentemente le nostre buone abitudini – e quindi il fatto di lavarsi o dimettersi comunque biancheria pulita non è così sentita come da noi - =eh noi facciamo anche lezioni dove insegnamo quanto sia utile l'igiene [...] ma facendo anche capire, io per esempio anche ultimamente, ho fatto capire che ci sono dei paesi dove l'acqua manca e quindi ci sono delle difficoltà a lavarsi – però noi qua per fortuna questo problema non ce l'abbiamo per cui anche chi aveva l'abitudine di lavarsi poco perché – non aveva l'acqua adesso dovrà adattarsi a delle nuove situazioni con, per fortuna, una situazione =che, appunto, non ci vede penalizzati per la mancanza d'acqua quindi bisogna approfittare dell'acqua e lavarsi - - è inutile dire che poi, insomma, che questa cosa non viene recepita poi così tanto bene, ecco, soprattutto in alcuni casi c'è proprio la tendenza all'allontanamento – non parlo poi cosa succede durante un'ora di ginnastica cioè si suda e ancora di più =questo – questo fatto accade infatti c'è un ragazzino che addirittura l'avrà anche capito, insomma, la tendenza è quella di aprire la finestra proprio nella posizione dove è perché – almeno - -

R. esce un po' di aria

I. esce un po' di aria diciamo così (ride) – cioè purtroppo sono piccole cose ma importanti, noi siamo abituati, =diciamo, in modo diverso e un po' alla volta loro imparano perché sicuramente io visto nell'arco dei tre anni persone cambiare molto e, quindi, migliorarsi parecchio quindi vuol dire che qualcosa di utile c'è stato, insomma, e sicuramente ha dato i suoi frutti =però avviene in modo lento cioè nel senso che - passa molto tempo prima che questo venga capito, cioè, per loro il fatto di essere puliti e profumati non è una cosa che loro – notano come noi notiamo invece il contrario, cioè, noi vediamo una persona che – sporca – e puzza lo notiamo subito - =eh per loro non è così immediata questa cosa, cioè, loro per capire che non bisogna puzzare =eh ci vuole molto tempo, per loro sono importanti altre cose cioè =loro - - non lo so – vanno alla ricerca di qualcos'altro boh - - non so =eh son qua probabilmente perché per un motivo forzato e vivono male questa esperienza e quindi non accettano =eh facilmente tutte queste nuove regole, ecco, per loro sono delle regole nuove – e probabilmente poi non sono così importanti per loro - - fare i compiti, il lavarsi, cioè, per loro – sono regole – poco importanti quindi – abbiamo anche – io sto esasperando le situazioni, cioè voglio essere chiara, sto esasperando perché io ho –tre quattro cinque alunni per classe, alunni stranieri, e non sono tutti così eh ripeto – però, purtroppo, quelli che sono così si fanno notare, ecco, quindi balzano di più agli occhi, poi ne ho anche altri che =invece – tanto di cappello, insomma, e anche le loro famiglie educate, rispettose, pulite, ordinate, con valori veri valori =mh, ecco, per cui insomma non sono al 100% così (sorride) ecco però certamente una buona maggioranza ecco [lo è]

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 7)

### 5.1.2.1. Dalla “differenza” alla scoperta di punti e valori in comune

L'alunno straniero rappresenta una risorsa non solo per il fatto di essere un “testimone” e un “esperto” di una cultura altra ma anche perché, con la sua stessa presenza, offre all'insegnante l'opportunità per far riconoscere e sperimentare, all'interno del gruppo-classe, la concretezza di valori etici comuni quali regole necessarie per uno stare insieme arricchente e costruttivo per ognuno.

[Nel rilanciarle la frase, da lei pronunciata in precedenza, in cui affermava che gli alunni stranieri “sono sempre una ricchezza quando arrivano”, mi risponde dicendo]

I. sono una ricchezza perché hanno esperienze nuove, ad esempio, quando è arrivato xxx, che veniva anche lui dal Marocco, faceva vedere che lui non scriveva come noi (sorride), cioè, voglio dire, un conto è raccontarlo e un conto è vedere come faceva la sua firma, come scriveva, cioè, come mangiano, ad esempio, - mangiamo in modo diverso da noi, hanno regole di vita diverse, hanno anche la religione diversa, insomma, - e ci sono anche dei punti in comune in tutte le cose che si fanno non è - il bambino è straniero, non so, mangia in modo diverso, però, ci sono delle cose che fanno uguali a noi, scrive in modo diverso, però, - che ci sono delle somiglianze e trovare in queste cose - si cresce così no il diverso è utile, utile secondo me - arricchisce

R. e la classe come

I. guarda i bambini, secondo me, sono unici nel senso che loro ti sanno dare gli spunti =per lavorare e per tutto, è inutile che noi ci creiamo tante cose da dover dire, fare, sono loro, comunque, che eh ti danno lo stimolo quando fai osservare queste cose allora ti =danno gli spunti per continuare =per, è un continuo dare ricevere, secondo me, e se vogliamo poi far capire ai bambini - tante cose è proprio utile il fatto che ci sia =questo scambio - con i bambini divers- coi i bambini stranieri, con i bambini, comunque, che =sono, che hanno abitudini diverse dalle loro

R. cosa intendi con far capire loro tante cose

I. far capire, ad esempio, =eh il rispetto, le regole del volersi bene, - hai capito, - - - far capire che si deve accettare anche l'aiuto di un bambino che è diverso, sapere che anche il bambino che è diverso da te, comunque, ti può aiutare - ecco -

(Insegnante di una scuola Primaria, p.4)

Promuovere la formazione di un saper-essere in grado di rendere ogni persona-alunno capace di stare bene con gli altri, condividendo e partecipando con loro alla costruzione di un comune spazio intersoggettivo nel quale potersi reciprocamente riconoscere, rappresenta, secondo alcuni insegnanti, uno dei principali compiti che definisce il ruolo formativo della scuola.

[Nell'accennarmi, verso la fine dell'intervista, ad alcune attività interculturali promosse dalla scuola in collaborazione con il territorio, conclude dicendo]

I. poi, sai ,l'integrazione è difficile da raggiungere, non è una cosa semplice, però, insomma - bisogna fare quello che si può, quello che si può, abbiamo proprio il dovere di farlo poi, cioè, le difficoltà insormontabili non è che puoi pretendere di risolverle tu - - o stando a scuola col tuo ruolo, no, perché sono difficoltà, anche, che vengono da fuori e di altro spessore, di altro peso, però, quello che si può fare a scuola, quello che possiamo fare nella nostra quotidianità è giusto farlo - - eh io chiuderei con questo

(Professoressa di una scuola secondaria di primo grado, p. 10)

[Nell'esprimermi come per lei sia fondamentale che i ragazzi nell'appassionarsi alle "cose belle" - tra cui la poesia - imparino a scrivere e ad esprimersi correttamente, prosegue dicendo]

I. immagino immagino però ecco =eh io la scuola la vedo così come un ambiente in cui un ragazzo impara a stare al mondo, a comportarsi in maniera civile – ad apprezzare, ripeto le cose belle, =eh ecco per me la scuola è quello

R. comportarsi in maniera civile vuol dire cosa

I. comportarsi in maniera civile vuol dire rispettare gli altri – eh - essere dei cittadini come si deve, insomma, rispettosi, rispettare le leggi, – eh rispettare le persone è molto importante – non essere delle persone aggressive, per esempio, – questo è molto [importante], ragionare - avere sempre eh – nei confronti degli altri anche di chi è molto diverso da te o di chi magari ha un atteggiamento di sopraffazione nei tuoi confronti cercare di essere sempre molto, – mh come dire, di ragionare sempre sulle cose, ecco, non avere, =quei come si dice, – non dare mai risposte viscerali, ha capito, che – a cosa portano – mh, ecco, sempre essere razionali – ma, in senso buono razionali, nel senso di ragionare sulle cose – pensare, ragionare, riflettere ecco – questo dovrebbe fare la scuola sostanzialmente – dal mio punto di vista insomma - -

R. eh certo sono traguardi

I. eh certo sono traguardi molto alti, però, guardi io credo veramente che la scuola o si dà dei traguardi alti oppure è meglio che vada a nascondersi - io credo questo - perché se uno non ha degli, =mh a partire dagli insegnanti, se gli insegnanti non hanno degli ideali veramente profondi, io credo che non si va da nessuna parte – cioè dove c'è cinismo, rassegnazione, "eh ma tanto ma tanto", sa tanti dicono, "=eh ma tanto ma tanto ma cosa vuoi ma cosa vuoi ma lascia perdere ma tanto ma tanto", secondo me è brutto questo - è brutto

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 14)

Non di rado, gli insegnanti che ho avuto modo di intervistare, nel narrare la propria esperienza - passata e attuale - con alunni stranieri, giungono spontaneamente a confrontare questi loro alunni con il resto dei componenti della propria classe. Si tratta di un'operazione quest'ultima che, in alcuni casi, porta la persona che racconta a evidenziare, negli alunni italiani rispetto ai loro compagni stranieri, punti di debolezza sui quali l'adulto-educatore - e di conseguenza la scuola - sono chiamati a interrogarsi.

[Nel raccontarmi di come nel corso degli anni sia progressivamente cambiato il suo modo di percepire gli alunni italiani e stranieri, prosegue dicendo]

I. perché non gli si chiede niente ecco bisogna, invece, chiedere ai ragazzi, bisogna dare, ma bisogna anche chiedere molto, bisogna essere esigenti – e, invece, c'è questa tendenza a dire "vabbè poverini lasciamoli lasciamoli poveretti poveretti" e invece qua, a furia di dire poveretti poveretti, ci troviamo dei ragazzi impreparati ma impreparati, non solo da un punto di vista scolastico, ma proprio di fronte alla minima frustrazione poi si tagliano le vene – lei lo sa, lo vede, no, come sono fragili questi ragazzi sono fragilissimi [si riferisce ai ragazzi italiani] – mentre questo è interessante notare i ragazzi così, chiamiamoli stranieri, insomma tanto per capirci, sono molto più robusti da un punto di vista psicologico, molto più robusti

R. mh cosa intende dire

I. sono più robusti, sì, sanno affrontare meglio le difficoltà, eh i problemi, sono =più ma, insomma, io vedo alcuni di loro si fanno, anche io ho un ragazzino xxx che si fa tranquillamente 2 3 km eh in bicicletta anche sotto la pioggia per venire a scuola, si perde il bus – eh viene a scuola in bicicletta sotto la pioggia, – ecco lei mi trovi un ragazzo italiano che viene a scuola in bicicletta, c'è la mamma col suv che lo deposita davanti (mima e rido), =mh tutte cose che mi fanno imbestialire, comunque, sempre ste mamme con questi suv che arrivano "=vrum" [onomatopeicamente verbalizza il rombo del suv] e scaricano questi bambini viziati e soli, ecco, invece questi ragazzini sono - le dicevo, secondo me, più attrezzati ad affrontare le difficoltà perché le difficoltà della vita, intanto, perché sono – più poveri (sorridente) poi perché hanno anche spesso tanti fratelli, tante sorelle, quindi imparano anche a – relazionarsi con gli altri, mentre i nostri sono spesso figli unici o, al massimo, hanno un fratello, una



sorella ecc. ecco – e poi insomma spesso sono vestiti anche, così, in modo abbastanza modesto, anche lì, sa a quell'età quando i ragazzi sono adolescenti le scarpe firmate, i giubbotti ecc., anche lì, devi imparare a – sei vestito poveramente, modestamente e va beh – devi imparare ad affrontare quelle difficoltà là – anche di andare a scuola vestito modestamente senza avere le scarpe all'ultima moda – capisce e tutte queste cose qua, secondo me, irrobustiscono una persona la irrobustiscono queste difficoltà, queste frustrazioni, per carità, – io non dico che, è chiaro, io ho un figlio - ho sempre cercato di dargli il massimo =però – mi accorgo che questi ragazzi sono più forti – sono più forti

R. devono affrontare più difficoltà

I. devono affrontare più difficoltà, poi, si immagini lei che cosa alcuni di loro veramente hanno vissuto – io ho avuto degli alunni, per esempio, ho avuto un ragazzo xxx, anni fa, che lui viveva in una roulotte in un campo nomadi - - e ha abitato lì, mi diceva, proprio in mezzo alla spazzatura, in mezzo ai =topi, ecco, in una situazione, eppure, è stato è stato uno dei ragazzi più =mh sensibili e più umanamente ricchi che io abbia conosciuto nella mia esistenza, questo era un ragazzo che, una volta, eravamo lì avevo portati, non mi ricordo più, a vedere un film – in aula video e io ero in piedi - perché non c'erano sedie, lui è stato l'unico ad alzarsi e a dirmi “si sieda lei professoressa”, è stato l'unico – questo che uno, insomma, voglio dire Rom, figlio di Rom, uno si aspetta, secondo (ride) sa lo stereotipo i luoghi comuni, che sia un ragazzo così, no, mezzo selvaggio e, invece, era un ragazzo educatissimo – educatissimo si è alzato, è stato l'unico, gli altri tutti belli seduti là stravaccati sulle sedie, io in piedi – e lui si è alzato e mi ha ceduto la sedia – mh – per dirle [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 9)

### 5.1.2.2. Educazione interculturale tra “progetti” e “progettualità”

Ascoltare e poi rileggere i racconti degli insegnanti mi ha dato la possibilità di confermare e di approfondire quanto avevo avuto modo di “intuire” e di comprendere dalle interviste ai referenti per l'intercultura in merito al “come” dell'educazione interculturale.

Diverse narrazioni mi hanno portato, infatti, a riconoscere come, in molti casi, “fare” educazione interculturale significhi, per le persone intervistate, attivare azioni didattiche volte a favorire processi di conoscenza reciproca e di integrazione intesa, quest'ultima, nel senso di socializzazione tra tutti gli alunni della classe, perseguendo obiettivi educativi prevalentemente di tipo relazionale (quali ad esempio la creazione di un buon clima di classe, la capacità di partecipare e di cooperare con e tra gli altri).

“Fare” educazione interculturale può, inoltre, significare il realizzare, all'interno della classe, laboratori che, condotti da operatori del territorio, sviluppino la sensibilizzazione degli alunni sulle problematiche mondiali o, ancora, attraverso l'ausilio di letture dedicate, favorire processi di scambio tra le differenze presenti in classe e/o di riflessione sul senso plurale del “noi”.

Eppure, talvolta, proprio l'ascolto attento non poteva non destare in me lo stupore nel constatare il contrasto che potevo cogliere tra il racconto e le parole utilizzate dal mio interlocutore nel fare riferimento all'alunno non italiano, sbrigativamente incluso nella

categoria degli alunni “extracomunitari”, oppure al concetto di integrazione, rapidamente definita come “il fatto delle culture diverse”.

[Nel precisare che, da un lato, come team hanno predisposto tanto una programmazione disciplinare per la classe quanto una “programmazione differenziata individualizzata per alcuni alunni sia extracomunitari [...] ma anche per alunni italiani”, e che, dall’altro, hanno aderito ad alcuni progetti in collaborazione con il territorio – come il progetto Sport –, precisa che]

I. sì, nella classe gli obiettivi educativi che abbiamo sono quelli che - ci rendiamo – ci - affrontiamo comunemente in tutte le situazioni in cui, voglio dire, non solo perché ci sono bambini extracomunitari ma anche semplicemente perché è utile affrontarli e quindi obiettivi di socializzazione, vuol dire, imparare il rispetto, imparare il dialogo, imparare a come si dialoga all’interno di una classe, a come si collabora all’interno di un gruppo =eh tutte quelle attività, tutte quelle cose che, insomma, di solito si cerca di supportare perché i bambini imparino a stare insieme a scuola bene, ecco, positivamente

R. mi fai degli esempi parlavi a comunicare all’interno della classe come concretamente =lo cosa fai

I. ecco =eh magari sono degli aspetti che cura di più l’insegnante di lingua italiana e quindi magari e =attraverso discussioni in classe e attraverso piccoli testi che cerchino di far riflettere i bambini attraverso delle domande di comprensione e di piste di dialogo e di confronto si cerca di far riflettere i bambini su alcune situazioni e capire quali sono le situazioni sbagliate, quali sono le situazioni corrette e vedere come sarebbe il caso di comportarsi e di agire per avere – un atteggiamento positivo ecco nei confronti te lo dico in soldoni così come può essere per esempio un tipo di percorso - =eh la realizzazione dei cartelloni per esempio dopo che si è fatto un lavoro a livello di discussione di classe eccetera si cerca di mettere in pratica attraverso il disegno attraverso il fumetto =e una concretizzazione con materiali ecc. i più disparati =eh - per questa che può essere l’argomento che ne so =eh l’argomento bugie, l’argomento dispetti, = l’argomento cosa può essere - adesso non mi viene in mente altro, insomma, roba così ecco robe di bambini (sorride) ecco - giocare insieme in cortile qualche volta succede il dispetto, lo sgambetto, o chi non rispetta le regole “maestra xxx non rispetta le regole” e allora cosa vuol dire, si cerca di giocare correttamente, si prova - si provano situazioni insomma, ecco, in modo da capire qual è la situazione che può essere più proficua perché il gioco funziona anche in palestra succede spesso questo perché il gioco funziona e perché tutti si divertono ecco i giochi cooperativi che a cui io sono molto affezionata e che propongo spesso in palestra ci vuole anche il gioco competitivo perché anche quello è uno stimolo a superare i propri limiti ecc. ma amo molto il gioco cooperativo proprio perché sia di stimolo a raggiungere un obiettivo insieme - ecco e questo secondo me li aiuta un pochettino a conoscersi a conoscere gli altri a superare le difficoltà a porsi sempre – diciamo – di salire ogni volta uno scalino su questa strada su questa scala diciamo che porta al miglioramento di se stessi al miglioramento della situazione – eh – in questo senso

(Insegnante di una Scuola Primaria, p. 10)

[Nel rispondere al mio invito a narrare come gestisce eventuali situazioni di difficoltà che si possono verificare all’interno della classe, l’insegnante, nel descrivere le attività che svolge per promuovere la conoscenza reciproca e il clima di classe facendo ricorso, a seconda dei casi, all’adozione di un testo di narrativa *ad hoc*, prosegue dicendo]

I. eh le dico, quell’anno lì, che ho visto che era stata inserita una persona straniera a inizio anno perché questo succede, alle volte, quando è già ad anno già iniziato perché quando partono tutti dello stesso livello si fanno questi lavori di gruppo e, quindi, è già [diverso] ma quando l’anno è già iniziato quindi è un elemento esterno che entra quindi la classe si è già formata lo vede come qualcuno di esterno, quindi, in quel caso lì, allora, ecco avevo introdotto questo libro avevamo fatto varie attività di educazione interculturale =e

R. per esempio

I. eh ma avevamo fatto anche attività in generale per quanto riguardava il mondo, mi ricordo, anche lavori di gruppo anche partecipazione con (schiocca la lingua) c’erano Centri di educazione del Comune, mi sembra, del Comune di xxx che ogni tanto danno anche in maniera gratuita, c’erano delle attività proprio per vedere =eh, non so, partendo anche da argomenti, non so, l’acqua allora l’acqua come viene utilizzata =eh in tutto il mondo come risorsa oppure, non so, il cibo allora mi ricordo che hanno fatto una bella attività che era piaciuta, anche cose ludiche, perché bisogna coinvolgerli, allora, mi ricordo che questi volontari dei centri del Comune avevano portato tutti i vari alimenti, vari cibi =e poi avevano suddiviso la classe in nazioni allora si vedeva per esempio che c’erano nazioni più ricche eh, non so, gli

Stati Uniti, l'Europa, che avevano più cibo =e più cose anche se non avevano lavorato, non avevano prodotto, avevano più soldi, riuscivano a scambiare di più, hanno fatto proprio dei lavori di scambio di merci, quindi, anche il rapporto che c'è nel resto del mondo, questi rapporti squilibrati, insomma, varie attività in generale su questo ma tutti gli insegnanti lo fanno, più o meno, fa parte del programma e poi ci sono racconti anche nel libro di antologia al riguardo, cioè, c'è sempre una parte che riguarda l'integrazione, il fatto delle culture diverse, per esempio, ecco, non so, stiamo facendo le favole, le favole di altri paesi e quindi, magari, questi ragazzi possono raccontare le loro esperienze, le loro, quindi è tutto =un è proprio un percorso di conoscenza reciproca, ecco, e ogni cosa fa brodo, cioè, ogni cosa va messa dentro poi, insomma, si vede molto anche lì, al momento, cosa necessita di più la classe in quel momento - - la situazione

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 8)

In qualche altro caso, invece, “fare” educazione “veramente” interculturale può implicare il dare avvio a tutta una serie di attività *ad hoc* e/o a un progetto appositamente predisposto come scuola, rischiando tuttavia di non valorizzare tutte le volte in cui, come insegnante, si riesce a conferire alla propria “normale” azione educativo-didattica uno stile e un'impronta di tipo interculturale.

[Nel raccontare come gestisce le relazioni all'interno della classe, prosegue dicendo]

I. noi io per quanto =riguarda le attiv- parlo per xxx [nomina la sua materia], non abbiamo lavorato con attività particolari, programmazioni, assolutamente, no, in questi ultimi anni, no, in passato sono state fatte tante cose anche, appunto con la collaborazione con xxx [nomina una associazione del territorio], credo che in passato ci sia stata un'attenzione maggiore, secondo me, - nei progetti, nelle attività, adesso, in questi ultimi anni, soprattutto in quest'anno, proprio si è tagliato tutto cioè veramente =e non c'è più un'attenzione su questi problemi e questo posso dirlo

R. e come mai secondo te

I. non lo so - non lo so non lo so =eh il motivo per cui questo avviene

R. ma dicevi all'interno della tua scuola questo noti questo

I. sì sì nella scuola diciamo nel nostro Circolo, ecco, io parlo della nostra scuola perché è, inutile, alla xxx, il discorso è diverso lì si saranno veramente attuate delle attività, qui da noi più di tanto non, sì, al di là dell'intervento di xxx [menziona la collaborazione con un'associazione del territorio] per questi bambini ma, di specifico, non è stato fatto niente, al di là di così, di =organizzare, affrontare, questi argomenti nei vari ambiti disciplinari - però niente di part- un, progetti veri e propri su questo, ecco, focalizzati solo su questo argomento

(Insegnante di una scuola Primaria, p. 3)<sup>145</sup>

### 5.1.3. Verso una mediazione interculturale

Nella fase di ascolto ma soprattutto di analisi e di interpretazione delle narrazioni raccolte, la mia attenzione si è progressivamente concentrata sul cercare di riconoscere se e in che modo i miei interlocutori, nel raccontare la propria esperienza professionale all'interno delle loro classi colorate per cultura, facessero riferimento, sia esplicitamente che implicitamente, al concetto di mediazione.

---

<sup>145</sup> Malgrado nella sua scuola non si facciano più “progetti interculturali”, nel corso della narrazione, tale insegnante riconosce spontaneamente come propri punti di forza non solo la capacità di sapere interagire con i bambini stranieri mettendoli a proprio agio ma, anche, di lavorare per promuovere un clima di accoglienza e di reciproca accettazione all'interno della classe.

Ho potuto così constatare come quest'ultima sia una pratica soprattutto agita e, il più delle volte, non direttamente nominata come tale dalle persone intervistate. Essa si dispiega, in particolare, lungo quelli che ho individuato come gli assi principali dell'agire educativo-didattico interculturale dell'insegnante, quali: l'asse didattico-disciplinare, quello relazionale e della gestione dei conflitti, quello socio-culturale.

La lettura reiterata delle narrazioni mi ha portato, inoltre, a individuare alcuni elementi chiave che, agendo soggettivamente in particolare sul sapere-essere della persona-educatore, influenzano la sua intenzionalità e la sua capacità di mediare in prospettiva interculturale, quali: l'influenza della "storia personale" di incontro con la differenza culturale, il ruolo della narrazione e della relazione nel processo di riconoscimento e di conoscenza dell'altro, il ruolo della riflessione sulla propria esperienza professionale con alunni e genitori non italiani.

Nel cercare di evidenziare come il concetto di mediazione emerga da e attraverso ciascuno dei tre assi sopraindicati, intendo altresì sottolineare i punti di forza e di debolezza che, a mio avviso, influenzano l'agire professionale interculturale dell'insegnante-educatore.

#### 5.1.3.1. L'asse didattico-disciplinare

Quello didattico-disciplinare è il piano lungo il quale si dispiega con maggiore evidenza la tensione dell'insegnante a arricchire in senso interculturale la sua "naturale" propensione a essere e a agire come mediatore nei confronti dell'alunno non italiano e della classe. È inoltre questo il piano rispetto al quale gli insegnanti intervistati esplicitano la parola "mediazione".

Si tratta, nello specifico, di un tipo di mediazione che, agendo soprattutto a livello cognitivo e disciplinare, mira a promuovere lo sviluppo di una "transitività cognitiva" (Demetrio, 1992), dunque di un pensiero "plurale, mobile e migrante" (Pinto Minerva, 2002, p.20), capace di conoscere e di apprendere proprio attraverso lo scambio e il confronto poroso con l'altro da sé e con la differenza.

In tal senso, la mediazione operata dall'insegnante, creando "spazi" di transizione, di trasformazione e di allargamento dei diversi punti di vista presenti nella classe, si fa azione che, "stando nel mezzo", stimola a conoscere e comprendere sia "saperi" e codici culturali propri e altrui sia, in particolare, quelle interconnessioni che proprio la

formazione ad un *pensare bi-locato*<sup>146</sup> rende possibile. Inteso, quest'ultimo, come attività cognitiva flessibile che, nel decentrare i propri "ancoraggi", sa riconoscere oltre alle diversità anche la reciprocità delle somiglianze e delle influenze, imparando così a "ragionare" non solo "transculturalmente" ma anche "interculturalmente" (Demetrio, 2002).

[Nel rilanciare alla mia interlocutrice la seguente frase da lei pronunciata all'inizio della sua narrazione "ho cominciato ad appassionarmi all'intercultura, a capire in cosa consiste", ma poi lasciata cadere nel flusso narrativo, mi risponde raccontando un esempio accaduto l'anno prima quando, quasi come una "coincidenza" (dovuta al fatto che l'anno precedente aveva svolto in classe un lavoro sul "problema" degli armeni), le era arrivata in classe proprio una ragazza armena. Prosegue quindi dicendo]

I. quando le sue basi, diciamo mh, la sua conoscenza della lingua italiana è stata – insomma si è rafforzata, per cui lei era in grado ormai di leggere, di scrivere con una certa competenza ecc., allora, è stato molto bello perché abbiamo incominciato a fare =eh qualche poesia – ovviamente in italiano di Varujan, io l'ho proposta alla classe – poi abbiamo fatto, in geografia, abbiamo studiato, fra gli altri, paesi abbiamo studiato l'Armenia, che lei ha preparato, mi ricordo, una sorta di viaggio virtuale in Armenia lavorando in Internet, scaricando del materiale poi telefonando ai nonni in Armenia, insomma, ho fatto questa sorta di viaggio virtuale che poi è stato presentato alla classe ecco e poi, mi ricordo, che mh sì i compagni erano molto preparati anche loro perché l'anno prima avevamo fatto tutto quel lavoro sugli armeni quindi =erano molto incuriositi, le facevano domande, mh mi ricordo che l'hanno anche intervistata per il giornalino scolastico, ecco, quindi c'è stato proprio uno scambio - uno scambio poi abbiamo fatto, in letteratura, lei ha voluto, ha scelto lei di fare anche Puskin, che le piaceva molto, l'ha fatto in russo poi l'abbiamo fatto in italiano, io le ho procurato una traduzione di queste bellissime poesie di Puskin dedicate alla balia =e tradotto in italiano le hanno fatte anche i compagni – perché stavamo facendo il romanticismo no – e allora abbiamo fatto Puskin =mh e abbiamo anche fatto con il resto della classe, stavo facendo Leopardi, e allora le ho proposto di leggere qualche cosa di Leopardi, però, intendiamoci io non intendevo certo che lei potesse (sorride) capire, insomma, fare mi potesse fare la parafrasi di una poesia di Leopardi però le ho spiegato un pochino chi era Leopardi – dove abitava che era un poeta così romantico come Puskin [...] che aveva una grande eh come si dice una grande biblioteca eh nel suo bel palazzo a Recanti e anche Puskin aveva una grande biblioteca ecco abbiamo fatto dei – così no

R. dei parallelismi

I. esattamente e poi da lì siamo passati a Saba perché perché Saba [...] è un poeta che ha dedicato delle bellissime poesie alla sua balia come Puskin ha dedicato delle poesie molto belle alla balia quindi c'era il tema della balia che univa questi due poeti no =eh così, ecco, questo io chiamo questa per me è intercultura – è anche questo. Poi abbiamo fatto, in storia, abbiamo studiato – abbiamo studiato la Shoah =e allora parlando della Shoah =eh io ho detto ai ragazzi "vi ricordate che l'anno scorso abbiamo studiato il genocidio degli armeni" allora con lei, con xxx, in storia abbiamo – rifatto io le ho riproposto il genocidio degli armeni, la storia degli armeni eccetera di modo che sia i ragazzi che lei potessero interagire, potessero avessero un terreno come su cui anche dialogare, abbiamo parlato di questa Shoah, abbiamo parlato dei genocidi nella storia ecc. – la cosa che mi ha veramente – scioccata – è stato

---

<sup>146</sup>Nell'ambito dell'approccio narrativo si fa riferimento al concetto di "bi-locazione cognitiva" per indicare il processo di distanziamento tra il sé narrante e il vissuto narrato, indotto "dal rispecchiamento (la presenza dell'altro, che implica inevitabilmente una retroazione), dalla distanza temporale e dalla meta-riflessione" (Formenti, 1996). All'interno degli studi condotti sulle relazioni di cura svolte dagli operatori socio-educativi nei confronti di persone migranti, si ricorre all'espressione "posizione dislocata" per indicare, invece, la capacità dell'operatore di accogliere lo "spaesamento" provocato dall'"urto" con la differenza sapendosi dislocare, appunto, dalle proprie "categorie preordinate di appartenenza" (Cima, 2008). Nello specifico della presente ricerca, ritengo particolarmente utile riprendere in chiave pedagogico interculturale il concetto di "bi-locazione" e indicare con "pensiero/pensare bi-locato" quella capacità (che pur tuttavia riflette e presuppone una precisa modalità d'essere a un tempo centrata sul sé e sull'altro) di "pensare", di "vedere" e di "sentire" ponendosi, ad un tempo, dalla propria prospettiva e da quella dell'altro.

quando io le ho detto “xxx mh sai Auschwitz, Anna Frank, mh la Shoah, il genocidio degli ebrei” – e lei mi ha guardata con questi occhioni – perché lei fino all’anno prima aveva studiato in Russia, a xxx, e mi ha detto “io non ne ho mai sentito parlare” – evidentemente - - [nessuno gliene aveva parlato nel suo paese]

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 4)

Tale “bi-locazione mentale”, quale attitudine speculare a localizzarsi tanto sul “noi” quanto sull’“altro”, diventa così per l’insegnante uno “strumento” utile per riuscire ad adattare e a personalizzare la propria programmazione disciplinare e/o per escogitare, lavorando anche di “intuito”, strategie che consentano di porre l’alunno non italiano nelle condizioni di partecipare all’attività didattica della classe.

[Nell’esemplificarmi come lei cerchi “con un ragazzo che non è padrone della lingua” di facilitare l’apprendimento della storia, elaborando un percorso centrato soprattutto sulla civiltà e sulla società del periodo storico preso in esame, prosegue dicendo]

I. [...] io ho uso quasi sempre, io medio, quasi sempre anche il linguaggio del testo, no, io lo semplifico, lo esemplifico eccetera e quindi lo attualizzo e quindi cerco anche per i ragazzi italiani di renderlo più gradevole ma anche =più memorizzabile ma nel senso che dicevo prima no acquisibile l’acquisizione, secondo me, deve essere questa e quindi loro [i ragazzi non italiani] seguono la lezione seguono normalmente la lezione poi, però, la loro parte diciamo se la guardano [un po’ da soli] possiamo naturalmente guardarla insieme, c’è sempre una fase in cui si lavora [insieme], magari dico ai compagni di fare degli esercizi – quando il programma è su un ragazzo, due ragazzi, no non sono i grandi numeri, per cui ci mettiamo in un angolino =e facciamo, è una cosa abbastanza semplice eh non è che ci vogliamo chissà quali [espedienti] basta avere le idee chiare a monte, cioè, devi averle tu, l’insegnante deve avere le idee chiare e poi, quando io ho le idee chiare, faccio ben presto =a – eh non mi creo nessun problema (ride) e =quindi no non ho mai avuto grosse difficoltà, poi è ovvio che l’attenzione è, =assolutamente quella che viene chiesta a loro, è quella che viene chiesta ai nostri ragazzi, scusi dico nostri ragazzi ma ragazzi di lingua, non che questi non siano nostri ragazzi, eh non voglio essere [fraintesa], anzi, veramente (ride) [...] =quindi loro sono mediamente attenti come sono mediamente attenti i ragazzi di madrelingua italiana quindi, anche in questo caso, poi è l’insegnante che ha tutti gli indizi, questo è il mestiere, è l’artigianato dell’insegnamento (ride), dopo tanti anni, ti accorgi immediatamente quando la classe c’è e quando la classe non c’è e loro mediamente seguono questo percorso - se sono a questo livello di inserimento, certo, è molto più difficile quando sono appena arrivati - e =allora tendono a distrarsi e allora io non ti nego che alle volte ho fatto fare loro, in questo primo periodo, per esempio, ricerca sul libro 10 vocaboli che non conosci, faccio dei lavori anche un po’ diff- anche differenziati in classe sì sì quello devo farlo perché altrimenti =eh sarebbe tempo perso per loro veder parlare una persona di cose che loro non capiscono allora sì – con questo ragazzo kosovaro, che è appunto era appena arrivato [...] facevo così - facevamo una specie di rubrica, non so se alla scuola elementare la tua maestra ti faceva fare la rubrica, abbiamo rispolverato la rubrica

(Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 10)

[Nel raccontarmi come lei gestisce in classe la presenza di alunni non italiani, dice]

I. e questo forse è più per chi fa un programma, diciamo, ha la possibilità di dare un programma differenziato quindi di spendere più tempo con loro, per questo per me io, a seconda - del momento e della necessità, del momento, cerco quello che meglio possa aiutarli ma non è che ho in un qualche modo - anche perché, le dico, io ho tantissime classi =eh il mio rapporto con loro è un rapporto di due ore settimanali quindi - - forse pecco in questo però non saprei cos’altro fare, cerco di fare il mio meglio ma non è che abbia - qualcosa di particolare - magari ho il momento in cui trovo quella cosa che dico “ah sì qui li posso aiutare in questo modo” ma è una cosa del momento che poi dimentico cioè =non il mio lavoro è abbastanza, diciamo, di intuito quello che posso fare con quel ragazzo, in quel determinato momento, non è che segua degli schemi precisi - questo =voleva sapere [...]

I. anche per esempio la strategia di farli disegnare questa è stata una strategia che mi è venuta al momento nel momento e adesso? - cosa faccio? - e allora domando – “vuoi cercare di descrivere tu con le parole

che sai o preferisci - disegnare allora io ti do il foglio, ti do la penna, intanto ci pensi - faccio parlare un'altra persona quando hai deciso o quando hai disegnato mi dai" e lasciare il tempo loro di, in un qualche modo, di decidere quale strada voler prendere – dargli sempre un attimino più di tempo rispetto agli altri no - => appunto se io faccio delle domande [e] mi sembra impossibile che loro possano rispondere dico "va bene prendi l'argomento e lo esponi tu a modo tuo senza veramente rispondere alla domanda specifica" - ecco in modo da dare loro una possibilità =mh e anche naturalmente poi nel momento in cui uno corregge di considerare magari di correggere tutti gli errori e dire poi al ragazzo ho corretto solo tutta la parte diciamo della lingua solo perché così impari per la prossima volta ma non tengo conto – ecco

R. quindi focalizza il contenuto

I. esattamente se ha, diciamo, compreso il contenuto più o meno dove siamo dove, come, quando, e perché e lasciar perdere per adesso io parlo naturalmente di quelli di prima, di quelli di prima, quelli che hanno difficoltà per far vedere perché loro se no altrimenti si arenano poverini no cioè se uno non gli da le possibilità di, piano piano, come fanno cioè e ci dobbiamo mettere nei loro panni pensare noi in un altro paese cioè è difficile - è una cosa molto complessa anche perché ormai hanno tredici, quattordici anni non sono bambini che magari imparano con grande velocità un'altra lingua - per me il problema è linguistico, non è un problema di relazione non è un problema di altro tipo, io lo vedo come un problema legato alla lingua

(Professoressa – di storia dell'arte - di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 6)

### 5.1.3.2. L'asse relazionale e della gestione dei conflitti

Quello dell'insegnante, come ogni lavoro propriamente educativo, si costruisce e si innesta all'interno della relazionalità, intesa ad un tempo come contesto e "strumento" *mediante* il quale il processo formativo progressivamente si realizza e si definisce (Milan, 1990; Milella, 1998).

Nel caso specifico delle narrazioni raccolte, quattro sono in particolare i livelli lungo i quali si articola la rete delle relazioni che l'insegnante è chiamato a gestire: le dinamiche all'interno del gruppo-classe, la relazione che l'alunno vive in rapporto a sé e ai compagni, le relazioni con le famiglie (autoctone e non), le relazioni con il mediatore linguistico-culturale.

#### 5.1.3.2.1. Le relazioni interpersonali e intrapersonali, in classe

Le relazioni che quotidianamente si generano all'interno del gruppo-classe, realtà quest'ultima percepita dagli insegnanti intervistati come sempre più complessa anche - ma non solo - per la presenza di alunni non italiani, sono quelle che maggiormente impegnano e nel contempo problematizzano l'azione educativo-didattica interculturale, soprattutto quando esse assumono la forma della conflittualità.

In qualche caso, può trattarsi di un conflitto, aperto e manifesto, che sembra trovare proprio nella diversità etnico-culturale la propria causa apparente. Può succedere così

che l'insegnante, piuttosto che "sostare nel conflitto" (Novara, 2001) creatosi, scelga di redimere il contrasto facendo ricorso all'autorità scolastica, la cui azione, sebbene necessaria ed espressamente definita di "mediazione", sembra però essere più vicina a quella di un "giudice" che, in forza del potere conferitogli dal proprio ruolo, ristabilisce un equilibrio tollerante tra le parti.

[L'insegnante, nel raccontarmi come percepisce e gestisce, all'interno delle sue classi, la presenza di alunni non italiani, mi accenna brevemente a un episodio in cui "mi è capitato in un'altra classe invece di assistere a degli scontri molto forti". Qui di seguito, scelgo di riportare per intero l'episodio narratomi sebbene esso si strutturi in due diversi "spezzoni", raccontati rispettivamente a metà e, a seguito di una mia richiesta di approfondimento, verso la fine dell'intervista]

I. allora una volta mi è capitato in una seconda un ragazzo marocchino di vent'uno anni con grossi problemi a livello di scrittura [...] =e un ragazzo - non vorrei essere io intollerante ma proprio, diciamo, in cui emerge proprio questa cultura un po' levantina, no, levantina proprio orientale di mercanteggiare di, diciamo, porsi in un modo quando, in realtà, si pensa tutt'altro, quindi, una persona un po' ambigua, un po' diciamo così =eh ecco se io dovessi esprimere un giudizio è un ragazzo non chiaro ecco e però si è arrivati ad uno scontro verbale molto forte con un altro compagno perché è una classe impossibile, questa, una classe veramente =eh difficilissima da, diciamo così, controllare sotto il profilo disciplinare proprio una cosa spaventosa =e l'altro ragazzo italiano leghista (ride) padano si è rivolto a lui "sta sito ti musulman de merda" (ride), questa è stata l'espressione, si sono presi per il collo e quindi io ho dovuto portarli poi dal vicepreside dove attraverso, diciamo, una mediazione siamo riusciti a non dare troppa diciamo visibilità alla diciamo così al fatto =perché non è diciamo non sarebbe stato positivo né per la scuola né per i ragazzi né per nessuno se si dà troppa [rilevanza] i ragazzi si sono accordati, si sono scusati reciprocamente e diciamo che da quel giorno le cose diciamo sono andate abbastanza bene, si tengono a debita distanza e naturalmente cercano di non, diciamo, avere nulla di che, diciamo così, su cui scontrarsi etc.

[.....]

R. ecco e lei ha detto "siamo intervenuti un po' con una mediazione" se mi può spiegare meglio cosa intende dire con questo

I. beh siamo andati chiaramente nell'ufficio del vicepreside, il vicepreside li ha ripresi tutti e due dicendo che, intanto, chi si era espresso in questo modo aveva sbagliato no totalmente =eh che non è questo il modo giusto per diciamo =risolvere, diciamo così, =certi i contrasti in modo così offensivo etc. no =e, naturalmente il ragazzo che, chiamiamolo italiano leghista (sorride), piangeva ecco no =l'altro come le ho detto, secondo me, ha questo atteggiamento un =po' ambiguo molto bravo a simulare, dissimulare, ha detto "ma non voglio che lui venga punito è stato un momento io voglio perdonarlo non voglio che succeda questo" e allora anche il vicepreside ha detto "ma sei sicuro di non essere stato anche tu un po' a istigare il compagno a spingerlo a questo" "sì è vero", dice, "guarda che [devi stare attento]" siccome questo proviene già da un altro istituto dove ha avuto seri problemi di disciplina, ecco, ha detto "=sì ho detto =qualcosa ma non =volevo anch'io diciamo stuzzicare il compagno", allora il vicepreside ha detto "mi raccomando perché noi ti abbiamo accolto in questa scuola nonostante i problemi verificatisi nell'altra no di disciplina adesso però ti devi comportare bene anche tu ecco no quindi tu non diciamo istigare il compagno e al compagno non chiaramente reagire in questo modo" e abbiamo un po' diciamo così chiuso -

(Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 4 e 9)<sup>147</sup>

---

<sup>147</sup>La professoressa nel corso della sua intervista, in più occasioni, mi racconta, facendo anche ricorso a degli esempi, come lei di solito cerchi di stimolare i ragazzi alla riflessione, sollecitandoli a confrontarsi e a discutere sia sui fatti di cronaca sia sugli episodi di divergenza che, di volta in volta, possono emergere nel corso dell'anno all'interno della classe. Ho scelto, nello specifico, di riportare il brano sopra citato poiché solo in questo caso la mia interlocutrice ricorre spontaneamente al termine "mediazione", offrendomi così la possibilità di comprendere come sia proprio la dimensione del conflitto la cornice semantica all'interno della quale tale parola trova e acquista per lei significato.



Nell'ambito delle relazioni che costellano, animano e strutturano la vita quotidiana all'interno della classe, l'insegnante si trova spesso a interpersi tra gli alunni e ciò che, di fatto, si presenta come il "problema" da affrontare, che può avere connotazioni diverse, tra le quali anche - e non solo - quelle legate alla differenza culturale.

Intervenire in prospettiva educativa, "stando nel mezzo", può indurre pertanto l'adulto educatore a scegliere di utilizzare come "mediatori" (Canevaro, 2008) strumenti diversi, legati anche ad un metodo didattico e ad uno stile di tipo narrativo (Nanni, 1994, 2005; Mantegazza, 1996) e, comunque, pensati *ad hoc* (quali ad esempio letture, discussioni in classe, giochi e attività didattiche di tipo cooperativo e partecipativo<sup>148</sup>), in grado di stimolare, in ciascun alunno, quei processi esplorativi e riflessivi attraverso i quali poter vedere, ri-vedersi, confrontare, confrontarsi, decidere ciò che si riconosce importante per uno-stare-bene-insieme-agli altri esprimendo e accettando, nel contempo, se stessi.

Agire ponendosi "tra" può implicare, altresì, la capacità di trasformare il caso e l'imprevisto in una concreta e inattesa esperienza educativa, mediando, tra ciò che accade "fuori" e ciò che, invece, di riflesso risuona "dentro" il soggetto. Una delle principali responsabilità di ogni educatore è, infatti, proprio quella di "conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienza di valore" (Dewey, 2004, p. 24)

[Nel parlarmi di ciò che incontra come punti di debolezza nel suo lavoro in classe, dice]

I. i punti di debolezza =e è proprio questo quando non riesci a coinvolgere certi bambini in certe attività perché magari non so =non ci sono attività, la religione sono costretti a uscire perché non è possibile per loro partecipare, capita =eh che - il fatto, ad esempio, che non venga accettato magari che il compagno magari si veste in modo diverso, cioè, è un punto di forza e anche, nello stesso tempo, di debolezza in alcuni casi perché quando viene il compagno =e fa, si comporta in modo diverso da loro, ecco, che comunque non è come loro - - hai capito questo =è il fatto - la mamma, non so, tipo porta il velo =eh -

R. e questo quindi diventa

I. diventa anche una debolezza cioè e, comunque, vai a spiegare che, comunque, non siamo tutti uguali, non tutti ci vestiamo alla stessa maniera, che comunque la moda cambia, insomma, ecco dopo un po' cerchi di trovare che dal punto di debolezza cerchi, comunque, =di - di arrivare, che sia un punto di forza, in realtà =però, ribadisco sempre la stessa cosa, =eh arriviamo a discutere di questo, a trovare i convincimenti insieme, a ragionare, condividiamo tutti però rimane solo un discorso, secondo me, che poi è chiuso a scuola e basta, eh sì, pur rendendomi conto che è dalla scuola che si inizia il percorso - e dai bambini che poi riportano a casa per questo ti dico anche che lo straniero ben venga - nel senso che, comunque, è proprio da loro che si abitua a stare insieme, che possono essere il tramite anche per i genitori, insomma voglio dire, - come in tutte le cose, eh come in tutte le cose, è dalla scuola =che cominciano, che si gettano le basi, insomma, non solo per questo ma per altre cose insomma rispetto all'ambiente per tutto [...]

(Insegnante di una scuola Primaria, p. 8)

---

<sup>148</sup>Al riguardo, si veda anche quanto riportato al paragrafo 5.1.2.2.

[Nel restituire la frase, pronunciata in precedenza, “non mi piace fare prediche mi piace che i ragazzi arrivino con il ragionamento”, prosegue dicendo]

I. sì – mah per esempio – ecco io propongo spesso dei racconti per cui =mh una volta c’era sa che adesso si parla tanto di bullismo, il bullismo sembra che tutte le scuole siano (ride) piene di bulli -

R. sommerse

I. sommerse di bulli - a parte che su quello ho delle riserve perché va bhe insomma – insomma (sospira) sì qualche disgraziato c’è – però insomma – ecco – vabbè =e però ci sono stati una scuola in cui ero, anni fa, ci sono stati episodi di bullismo, di prepotenza ecc. – allora invece di fare prediche io ho letto un racconto molto bello di xxx, mi sembra, [...] di un ragazzino prepotente – che viene, , anche quello ambientato in una scuola, cioè, ci sono tutte delle dinamiche tra questo prepotente e un ragazzino invece più fragile che viene preso in giro da questo prepotente ecc. – e poi alla fine questo – quello più debole diciamo così vince sul prepotente no – e io ho letto – questo racconto è bellissimo, il titolo non me lo ricordo adesso dovrei andarlo a cercare, ma è molto bello =e – e la mediazione proprio del racconto è importantissima per i ragazzi di quell’età lei legge, loro si appassionano e poi anche si identificano, no, si identificano magari nel ragazzino più debole, no, capiscono che certe cose non bisogna =farle ecc. e =quindi ecco perché le dico che le prediche non sono tanto importanti ma è importante invece proporre ai ragazzi per esempio dei racconti - delle storie di vita, per esempio, in questi giorni abbiamo parlato dei fatti di Rosarno – stavamo parlando dello schiavismo – il problema dello schiavismo e allora abbiamo parlato degli schiavi di oggi - allora ho letto un articolo di giornale poi l’abbiamo commentato - =mh così insomma

R. quindi dare degli strumenti, degli stimoli per riflettere

I. sì sì attraverso la storia, lo studio della storia - =eh attraverso la letteratura - che è molto importante, che è molto importante, sì la lettura di racconti, romanzi di, è molto importante perché i ragazzi si identificano

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 12)

[Nel raccontarmi come gestisce in classe le relazioni con e tra tutti gli alunni, prosegue dicendo]

I. allora è sempre il caso secondo me =perché in classe io cerco di lavorare molto diciamo - in modo prettamente scolastico, no, perché altrimenti se no non si riesce a fare nulla però ci sono anche i momenti di evasione e allora, magari, comincio io, racconto ah non so, parlo dei mio gatto, di questo, di quell’altro e allora loro si inseriscono con grande entusiasmo perché vorrebbero raccontare sempre cose che riguardano se stessi la loro famiglia, le loro esperienze, etc. no, e allora è l’opport- si parte diciamo così dalla casualità per =eh anche perché stiamo seguendo un programma =eh in cui io, diciamo, io ho cercato di coinvolgerli, ben sapendo che loro appunto amano molto certi giochi di violenza, certi giochi, che ne so, certi giochi, videogiochi un po’ gotici medioevali, quindi, horror ,vampiri etc., insomma, abbiamo lavorato soprattutto su questo sul romanzo, diciamo, sui racconti polizieschi, no, e allora, a volte, da questo, dalla riflessione si apre una parentesi che va ben aldilà, insomma, e poi è motivo anche di riflessione anche quando loro si comportano male, io sono anche la coordinatrice, e allora riprenderli devo far loro la romanzina etc. etc. e allora parto anche dal mio vissuto per lasciare spazio al loro e così, diciamo, c’è la possibilità di parlare, una volta quando ho detto, abbiamo parlato, ah sì, una cosa sì, dico, “ragazzi bisogna anche sapere certe cose”, dico anche ai miei no, “che riguardano la cultura cristiana”, dico, “non perché io sia anzi ho sempre detto loro io non sono credente, non ho purtroppo questa fortuna =eh però, chiaramente, la nostra società, l’occidente insomma si è, diciamo, è stato costruito sulla religione cristiana, sulla cultura cristiana, quindi, non è che non posso non sapere che guardando un quadro, guardando un’immagine rappresenta una cosa oppure un’altra” e allora “eh ma professoressa” io dico “anche chi, diciamo, non è di religione cristiana o musulmana deve sapere”, “eh ma professoressa se io non so nemmeno, diciamo, quello che riguarda l’islam cosa vuole che m’interessi della cultura cristiana” (ride), dico, “ma ragazzi vivete qua, dovete anche integrarvi conoscendo questi diciamo così questi episodi, questi fatti, questi eventi, queste idee che sono importanti per comprendere anche l’ambiente, la società in cui vivete no” e allora non so - discutiamo così insomma

R. in classe

I. in classe sì sempre in classe

R. quindi si apre una discussione

I. =sì sì sì e loro sono tanto contenti quando discutiamo (ride) perché chiaramente per loro è un momento di svago e allora io cerco di far capire che non è solamente diciamo la mezz’ora non sono i venti minuti

in cui si parla e basta perché la scuola è anche questo insomma avere l'opportunità magari di riflettere su alcune problematiche [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 8)

Altre volte, agire una mediazione per l'insegnante significa cercare di promuovere negli alunni italiani comportamenti di disponibilità, di aiuto e di coinvolgimento, nei confronti del loro "nuovo" compagno.

[Nel raccontarmi come gestisce in classe la presenza di alunni non italiani mi dice]

I. ma per esempio, a volte, può esserci anche una mediazione mia nei suoi confronti con il resto della classe cioè "cercate di - - magari di rivolgergli la parola durante la ricreazione, scambiare qualcosa con lui, invitarlo ad un compleanno", se magari c'è un compleanno, in cui si invita tutta la classe, di invitare anche lui, ecco, in questo senso cerco di mediare perché anche noi possiamo avere un po' un ruolo no? di mediazione nei confronti degli altri compagni - -

R. =eh mi aiuta a capire meglio che cosa vuol dire ruolo di mediazione verso la classe mi sembra di aver capito nel tempo nelle relazioni dell'extra-scuola anche

I. ma sia nelle relazioni dell'extra-scuola magari di coinvolgerlo in qualcosa magari piccole cose oppure anche una partita di pallone - oppure proprio anche all'interno della classe, magari, allora un piccolo gruppo dove c'è anche lui - oppure se c'è un gruppetto un insegnante di sostegno all'interno della classe che segue, magari, un ragazzino che ha problemi motori per cui ecco si è ha, a volte, mi è capitato magari di fare dei lavori di gruppo e questo ragazzino straniero, magari, se l'era portato l'insegnante di sostegno che quindi curava anche l'aspetto linguistico - non so se mi spiego [...]<sup>149</sup>

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 7)

La classe si rivela così per l'insegnante-educatore una *realtà bipolare*, all'interno della quale intervenire in modo "mediante". Essa può rappresentare, infatti, un potente "strumento" cui ricorrere al fine di "mediare" tra il disagio vissuto dall'alunno appena arrivato e l'eventuale imbarazzo iniziale provato dallo stesso insegnante. In altri casi, il gruppo-classe costituisce, invece, uno dei due "poli" tra i quali si inserisce l'azione di mediazione operata dall'insegnante e tesa a promuovere, tra tutti gli alunni, processi di accoglienza, di socializzazione e di integrazione reciproca.

[Nel ribadirmi, in fase finale dell'intervista, come lei non si sia ancora trovata a gestire, in una classe diversa dalla prima, la presenza di un alunno non italiano completamente privo della conoscenza della lingua italiana, e come questo potrebbe essere effettivamente uno "scoglio" e un "problema", ipotizzando cosa farebbe qualora si trovasse in una tale situazione, dice]

I. [...] per cui in questo [caso] questo sarebbe effettivamente da attivarsi anche con il mediatore sicuramente proprio per un d'altronde però il mediatore non ti copre chiaramente tutte le ore scolastiche quindi ci sarebbe un doversi attivare, come insegnante, anche per capire come entrare in relazione con questo bambino e che cosa - che cosa chiedere a questo bambino e quindi - di conseguenza anche come mediare con il discorso classe perché, secondo me, è una risorsa infinita poi il discorso dei compagni perché, ripeto, il mediatore sì sicuramente ma non è l'azione risolutiva, penso che, a quel punto, ma ti dico penso, metterei in atto delle strategie con i compagni perché tra bambini sicuramente hanno una capacità di comunicazione che va oltre forse anche di rilassamento anche nel senso di tranquillizzare questo bambino e di poterlo mettere in condizione di apprendere, di esprimere e di sentirsi in un

---

<sup>149</sup>Più di qualche volta, nei racconti degli insegnanti, sia di scuola Primaria che di quella Secondaria di primo grado, mi è capitato di riscontrare il ricorso all'insegnante di sostegno come aiuto in classe e/o fuori della classe per lavorare con l'alunno straniero.

benessere scolastico e insomma più ampio perché deve essere uno scoglio e insomma grande – ecco questo penso che, sì, sarebbe il classico rimboccarsi giustamente le maniche perché giustamente e ingiustamente non è neanche così vero finché non ti tocca da vicino diciamo che lo vidi come problema marginale cioè, io a oggi, ad oggi, non è che mi sia mai data da fare a informarmi nel concreto e nell'informarmi cosa farei se arrivasse un bambino così - dall'oggi al domani, come spesso succede, cioè mi dovrei attivare subito al momento (ride) ecco ti dico la strategia che mi viene in mente è questa, insomma, di attivare la classe e poi di capire come muovermi insomma - -  
(Insegnante di una Scuola Primaria, p. 13)

[Nel precisare che ciò che si auspica è che “la classe cresca e maturi quindi cioè che tutti crescano e maturino all'interno della classe perché questo dovrebbe essere la funzione primaria insomma della scuola”, e nel sottolineare come ciò che guarda in un alunno, oltre al piano degli apprendimenti, è anche “come si relaziona” con i compagni, prosegue dicendo]

I. in questo senso nella classe ci sono tante risorse, ognuno può essere una risorsa, italiano o straniero che sia, - non è che un italiano non può essere una risorsa solo perché è italiano (sorride) quindi - cioè è anche l'italiano che può aiutare lo straniero diventa - cioè è un punto a suo favore insomma per me, io lo guardo favorevolmente, io lo guardo positivamente perché anche un compagno può avere un ruolo di mediazione importante sia per l'inserimento del ragazzino straniero e sia - anche per sé  
(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 8)

All'interno del contesto e del gruppo-classe, le relazioni nelle quali l'insegnante si trova a porsi come mediatore interculturale non sono, tuttavia, solo quelle che gli alunni intrecciano tra loro ma, anche, quelle che l'alunno non italiano instaura con se stesso e con quanto gli “appartiene”. Può succedere così che rifiuti, resistenze verso alcuni compagni nascondano, in realtà, un conflitto che l'alunno non italiano vive prima di tutto con se stesso, tra il suo desiderio di essere e di sentirsi uguale al resto dei compagni e il dover, comunque, convivere con quei tratti “diversi” che di fatto “si ritrova addosso”.

Quello che, in tal caso, l'insegnante è chiamato a mediare non è, dunque, solo un problema di relazione tra “differenti” ma, anche, una questione riguardante il riuscire a promuovere nell'alunno processi di riconoscimento e di accettazione di quella pluralità di differenze che, nel caratterizzare la sua identità, al tempo stesso la definiscono nella sua unicità e ricchezza. Si tratta di un compito, questo, certo non facile che, pur tuttavia, spinge l'insegnante-educatore a interrogarsi e a ricercare le strategie e/o gli strumenti che risultano, in quel momento, più utili per facilitare, nell'alunno non italiano come in ogni alunno della classe, percorsi di costruzione responsabile di sé.

[Nel raccontarmi i diversi casi di alunni non italiani fino ad ora incontrati, si sofferma in particolare su due suoi alunni attuali, dicendo]

I. [...] al momento giusto ti dice quello che ha appreso e specialmente ha una mente molto fantasiosa =mh veramente e questo lo lega molto ai compagni, da questo punto di vista, è meno accettato per rispetto non tanto per un, – penso, per un discorso di pelle perché lui ovviamente è di pelle scura ma proprio, penso, a un discorso di rapporti di diversità caratteriale e, a volte, chi lo accetta meno è la bambina che ha origini xxx [paese africano] che però è nata a xxx [mi cita una città veneta] e ribadisce

questa sua italianità lei ha un grande conflitto su questo nel senso che questo bimbo xxx [paese asiatico] sta bene così com'è, io sono così va tutto bene, lei no, lei, essendo nata qui, avendo questa, lei è molto scura - è una bellissima bambina ha tutta la famiglia ovviamente che proviene dalla xxx, i due bambini, perché ha un fratellino più piccolo che adesso è in prima elementare qui da noi, =eh cioè loro sono nati qui, sono italiani, però i genitori di riferimento, chiaramente, sono xxx, questa cosa così evidente lei la vive tanto male – addirittura, in prima, avevamo coinvolto le famiglie a livello di cibo, portate qualche ricetta, qualche racconto, sia per gli italiani che per quelli di altri paesi, mettiamo tutto insieme, vediamo le tradizioni, ecc. lei si rifiutava “la mia mamma non si ricorda niente la mia mamma non sa niente eh ma io sono nata a xxx”, cioè, è stato abbiamo dovuto lavorare un po' su questa cosa che non è, comunque, completamente accettata, quando ha visto che anche altri perché c'erano poi gli italiani che facevano a gara “io sono nato all'estero sono della Sicilia” (ride), per dirti no, c'è chi lo vive come un qualche cosa di distintivo da portare in palmo di mano lei, invece, proprio vedevi che rifuggiva, voleva uniformarsi a tutti i costi agli altri no! Dopo, pian pianino, allora ha portato anche lei la ricetta, la sua mamma ha preparato dei dolcetti, ha portato le foto della nonna che a tutt'oggi lei non la conosce, non l'ha mai vista perché è in xxx =e non ha nessun tipo di problematica perché insomma è una bambina a tutti gli effetti italiana insomma tutta la scolarizzazione qui bambina sveglia disponibile e tutto, a volte, entra in conflitto proprio per questo suo non accettarsi e, allora un po' fisiologico anche dell'età perché lo fanno anche altri, in lei è un po' più acuitizzato questo “e non è più mia amica non gioca con me” e si sente rifiutata ma delle volte innesca lei anche queste dinamiche perché ci soffre - ci soffre parecchio –  
(Insegnante di una scuola Primaria, p.2)

[Poco più oltre, la medesima insegnante nel raccontarmi come gestisce le relazioni conflittuali all'interno della classe anche in riferimento al caso sopra riportato, dice]

I. noi usiamo fare il cambio banchi proprio per dare modo che si conoscano perché altrimenti chiaramente loro sarebbero sempre tra gruppetti più ristretti e ogni volta che succede - mi ricordo anche i primi anni insomma ma lei a tutt'oggi continua, succede che ha una vicinanza fisica con questo bambino [asiatico] di banco, in fila, lei si allontana cioè lei mette un confine tra loro, abbiamo dovuto un po' forzare questa cosa perché lei ma senza vergognarsi perché era insomma una cosa palese “lei mi ha staccato il banco”, “io non ci voglio stare lui puzza” – questo, ti dico, i primi anni che effettivamente qualche problematica igienica c'era però nessuno degli altri compagni l'aveva esaltata questa cosa, insomma, oppure aveva una forma di pudore magari lo diceva a noi senza far star male il bambino, ecco, e questa cosa si era insomma dipanata nel tempo però lei a tutt'oggi capita in fila con lui lei la vedi che fisicamente si stacca - e secondo noi l'abbiamo interpretata proprio visto che lei vive questo conflitto eh il discorso di colore di pelle proprio che identifica così chiaramente il suo stato di essere, non lei straniera, ma la famiglia di origine straniera, secondo noi, identificandosi con questo bambino e non solo adesso, che mi viene in mente, non solo con il bambino della classe perché anche con altri inserimenti nella scuola lei diventa aggressiva ed è andata addirittura adesso non mi ricordo l'offesa tra virgolette offesa perché insomma ha apostrofato un'altra bambina, che invece arrivava dallo [altro paese asiatico] – cosa le ha detto tipo “vara che” - una specie di - l'ha apostrofata sul colore della pelle, adesso non mi ricordo in dettaglio, ma per dirti cioè tu sei così voglio dire vai a offendere tra virgolette un altro proprio - per dirti =lei come si vive - -

R. mi sembrava di capire che prima dicevi “stiamo anche ragionando come fare” e allora rispetto a questo ti volevo chiedere come affrontate all'interno della classe, nella quotidianità

I. =eh allora quando succedono episodi punta di iceberg noi li affrontiamo immediatamente parlandone, noi usiamo fare anche il circle time e, quindi, affrontiamo proprio le problematiche quotidiane di rapporti tra i qua- se capita che ci siano problematiche relative ai rapporti di questa bambina vengono affrontate, comunque, in cerchio, ognuno dice la sua opinione, si cerca di capire perché si origina un certo tipo di comportamento, perché va bene, perché va male e come modificarlo [...] poi abbiamo dato, ogni anno, insomma, diciamo, mi ricordo in prima, per esempio, abbiamo fatto questo itinerario di lavoro proprio relativo alle origini, alle conoscenze quindi alle peculiarità delle persone, al rispetto delle diversità, alla ricchezza che porta la diversità, cioè, ti dico che finché si lavora in situazione - si va sempre bene sembra - hai soddisfazione dici ma senti che belle considerazioni anche quando si fanno i giochi in situazione, il palco casca quando si trovano a dover affrontare da soli anche perché la classe in cui lavoriamo noi ha una problematica di polemica [...]

(Insegnante di una scuola Primaria, p.5)

#### 5.1.3.2.2. Le relazioni con le famiglie

Le narrazioni degli insegnanti, colte nel loro insieme, permettono di “osservare” numerosi “spaccati” di quanto quotidianamente si svolge dentro la e fuori della classe, soprattutto per quanto attiene, in quest’ultimo caso, le relazioni con le famiglie autoctone e non.

Nello specifico, le “parole” cui le persone intervistate ricorrono per raccontare come esse “vedono”, “vivono” e interagiscono con i genitori dei loro alunni, permettono, da un lato, di riconoscere una diversità di “sguardi” che, a sua volta, riflette sia la generale disposizione di ciascun insegnante verso l’altro sia il diverso peso che egli attribuisce alla “cultura” e alla diversità culturale, dall’altro, consentono di focalizzare le azioni messe in atto per cercare di facilitare tanto il coinvolgimento delle famiglie allototone alla vita della scuola quanto l’apertura delle famiglie italiane ai “lontani” divenuti “vicini di banco e/o di casa”.

È su quest’ultimo aspetto che desidero, in particolare, soffermare l’attenzione. A partire dalle diverse “storie” ascoltate ho potuto, infatti, riconoscere come proprio la/le relazioni che ciascun insegnante intrattiene e costruisce con i genitori italiani costituiscono quello “spazio relazionale” nel quale può (e deve) collocarsi l’azione di mediazione interculturale dell’insegnante e, dunque, della scuola.

Nello specifico, la mediazione interculturale che l’insegnante è chiamato a svolgere può assumere forme diverse. In alcuni casi, si tratta di un’azione che, animata e sorretta da intenzionalità formativa verso l’adulto-genitore, mira a smussare, limare o, comunque, incrinare quegli atteggiamenti di chiusura, di rifiuto, di indifferenza che, seppur con tonalità differenti, l’insegnante può riscontrare tra le famiglie italiane, sia all’interno dei consigli di classe che in occasione dei colloqui individuali con i genitori.

[Nel raccontarmi come lei cerchi di promuovere l’“educazione alla convivenza e quindi si parla di rispetto, si parla di diversità che la diversità è una ricchezza”, prosegue dicendo]

I. [...] effetti positivi ce ne sono, nel senso che abbiamo anche, non solo lanciato queste cose ai bambini, ma anche alle famiglie come educazione, come rispetto, come tolleranza, come dialogo, come ecc. sono tutti input che, valori che diamo anche alle famiglie nel corso delle assemblee di classe cerchiamo di lavorare anche sull’aspetto educativo (inspira) =perché non sappiamo quanto le famiglie - siano in grado di educare i bambini alla tolleranza, allo stare insieme, al superare le diversità, alle difficoltà ecc. quanto piuttosto vedano magari il proprio unico figlio (sorridente) a =volte qualche famiglia potrebbe cadere nell’errore di pensare che il loro figlio possa essere non so =eh ritar- mh come dire =eh penalizzato dalla presenza di alcuni alunni di questo tipo o fuori dalla progressione nel programma scolastico, molte volte i genitori si preoccupano “=ma il fatto di avere questi bambini frena il lavoro scolastico che fate?” oppure “=ma il fatto che questi bambini non siano seguiti dai genitori in modo eh se xe malai se no i porta a giustificazion e si magna qalcosa che non va ben”, per dirtela così (ride), le cose che possono essere dette dai genitori =e può capitare, ecco, che abbiano dei - - così delle manifestazioni di questo

genere anche qui da parlare con i genitori continuamente e nei colloqui individuali se vediamo che, magari, da parte di qualche alunno ci può essere qualche resistenza e nelle assemblee di classe a livello generale invece =e affrontare anche questo tipo di discorsi indubbiamente utile abbiamo visto anche dei segnali positivi in questo nel senso che si sono superate magari delle piccole resistenze che c'erano all'inizio e i bambini che magari non erano invitati a nessun compleanno, per dirne una, adesso sono invitati come gli altri ai compleanni dei vari compagni magari non ci vanno perché i genitori stessi non li portano [...]

(Insegnante di una scuola Primaria, p.8)

Altre volte, la mediazione interculturale dell'insegnante può essere quell'"azione ponte" capace di attivare, a sua volta, una rete di relazioni sia tra i genitori della classe sia con il territorio (nel caso in cui si tratti di supportare ad esempio l'alunno e la famiglia che si trovano in condizioni di particolare disagio).

[Nel raccontarmi dei diversi alunni stranieri che ha avuto e che ha attualmente in classe, soffermandosi sulla relazione non sempre facile con le famiglie non italiane, prosegue dicendo]

I. [...] è anche una famiglia un po' chiusa perché stiamo un po', ti dico, io la conosco da settembre quindi ci stiamo un po' muovendo, adesso che abbiamo un po' capito com'è la situazione, per poterli aiutare in qualche modo - perché adesso c'è anche una situazione pesante nel senso che finanziariamente loro non riescono a sostenere il costo del buono perché ne hanno inserito a tempo pieno e sono due figli - e quindi avevano chiesto =a agli uffici, ai servizi sociali aiuto [questi] hanno decretato che non possono averlo perché il reddito adesso io queste cose non - amministrative non entro, però, questo quello che vivo io nel senso che gli ha rifiutato questo aiuto per quanto riguarda i buoni per cui non frequentano più - frequentano la mattina vanno a casa a mangiare potrebbero ritornare ma è tutto novembre che non li riporta più a scuola al pomeriggio nonostante sollecitazioni varie [...] ci stiamo muovendo adesso per capire cosa si potrebbe fare però è una famiglia un po' chiusa nel senso che anche questi aiuti bisogna stare un po' attenti a come porsi, a come proporglieli, abbiamo proposto per esempio stavamo vagliando un po' di assistenza domiciliare di aiuto per questi ragazzini [...]

(Insegnante di una Scuola Primaria, p. 4)

[Nel raccontare il tipo di difficoltà relazionali che sta vivendo, in particolare, con una famiglia non italiana, prosegue dicendo]

I. [...] nel senso che, secondo quello che abbiamo percepito noi, c'è un orgoglio comunque di famiglia nel non volere più di tanto l'intromissione nostra come scuola ma =eh la pretesa, da quanto abbiamo capito noi, parlando con la mamma, - di avere quello che è più o meno adesso valuteranno, valuterà chi di dovere, spetta loro di diritto, come aiuto finanziario perché ti dico per esempio abbiamo organizzato un'uscita didattica che prevedeva un costo di € 15 a bambino - come abbiamo fatto per tutti gli altri avviso a casa e è arrivata la bambina perché sulla quotidianità è una bambina molto sveglia, mi comunica molte cose e mi dice [...] "io non verrò in gita perché il mio papà ha pochi soldi non me lo può pagare" - quindi, preso atto di questo, noi abbiamo una buona rete di genitori, abbiamo informato la rappresentante di classe che si è fatta carico, invece, non solo di sopportare questa famiglia ma di convincere il papà [...] anche quando la rappresentante l'ha contattato, facendosi insomma carico di - aiutarli, =e ha dovuto un po' insistere poi alla fine hanno accettato perché, tra l'altro, [la bambina] ha una buona rete anche all'esterno della scuola di amichette della classe per cui le famiglie hanno un po' socializzato e quindi l'ha fatta =intervenire alla gita

(Insegnante di una Scuola primaria, p. 7)

Il grado di resistenza che l'insegnante può incontrare tra i genitori delle proprie classi se, da un lato, acuisce il senso di difficoltà derivante dal divario percepito tra il lavoro educativo svolto a scuola e ciò che, invece, accade "fuori", dall'altro, rappresenta, per

ciò stesso, un motivo ulteriore a perseverare nella propria azione educativo-interculturale.

[Nel raccontarmi come lei percepisce il lavoro che fa in classe e quanto, invece, ha modo di riscontrare nei genitori, prosegue dicendo]

I. sì, questa è un'impressione mia personale, ti dico, ho l'impressione che la scuola elementare sia un ambiente protetto, protetto da tutto, nel senso che, qui, i bambini sono spontanei, sono piccoli – accettano di più il bambino straniero, non si può parlare, ad esempio, nonostante questo episodio che ti ho raccontato, =eh se c'è da dare una mano, sono pronti, non si pongono problemi, il problema nasce quando =eh escono da scuola e si ritrovano nelle loro famiglie. Secondo me le famiglie sono ancora un po' prevenute, non tutte, ma ho questa impressione perché se c'è un compleanno - - non è che vengano invitati - - hai capito selezionano - tant'è che noi ci siamo imposti in questo perché se devono mandare gli inviti in classe li devono dare a tutti, o niente, e allora lo fanno fuori dalla scuola - questa è una regola che ci siamo imposti perché ci è capitato, più di una volta, che dispensavano [inviti] “posso” e noi, sai, ingenuamente “sì sì dispensa”, “eh ma io non l'ho ricevuto” - “ma io mica son stato invitata” allora mi prendono queste cose mi fanno molto arrabbiare perché lì è il genitore che deve essere sensibile a queste cose no - no invito tutti non invito questo, quello, e sappiamo chi è - -

R. ho capito

I. hai capito però non sono tutti così eh ci sono genitori invece =che - che non ragionano in questo modo ma, per esempio, col problema della nostra xxx, parlando con la sorella – volevamo che magari anche al di fuori della scuola questa bambina avesse degli scambi con altre compagne anche per arricchire, per poter parlare in italiano, altrimenti a casa parla sempre in arabo, penso, =e abbiamo chiesto alla sorella ma non esiste fuori dalla scuola - contatto con gli altri hai capito – ecco - e allora ho questa impressione che ci sia 'na chiusura – fuori ecco magari all'interno sì si fa tanto si lavora si fanno gran bei discorsi ma quando si è fuori non è così -

R. in classe dici i bambini partecipano alle discussioni

I. in classe si lavora, si riesce a lavorare bene, si riesce a mandare dei messaggi, vengono recepiti, fanno parte e sono integrati nel gruppo, ci sono =eh, però fuori non è che se =tu anche nei giochi spontanei, non appena escono dalla scuola, ognuno va per conto suo - cioè non è che chiamano la bambina, vieni a giocare con me, – oppure forse lo fanno una volta perché =magari vengono forzati a farlo ma non è che ci sia spontaneamente =che –

R. ho capito

I. eh questo secondo me - quindi se c'è una sorta di integrazione all'interno della scuola elementare la scuola Primaria ho l'impressione che non sia altrettanto fuori - e più ci si allontana sia sempre peggio – (Insegnante di una scuola Primaria, p. 5)

### 5.1.3.2.3. Le relazioni con il mediatore linguistico-culturale

La relazione tra l'alunno non italiano e il mediatore linguistico-culturale e tra questi e il resto della classe rappresenta uno dei possibili “luoghi” all'interno dei quali si colloca l'azione di mediazione dell'insegnante, chiamato non solo a gestire in senso educativo-interculturale le “risorse” che egli sceglie di “utilizzare” ma, anche, a orientare e/o a rafforzare i processi cognitivi e emotivo-affettivi che proprio il ricorso a tali “risorse” genera e attiva all'interno della classe.

A tal riguardo, le narrazioni degli insegnanti mi hanno permesso di ritrovare, calati e situati all'interno dei casi e degli episodi raccontati, modalità proprie e improprie di



utilizzo dei mediatori linguistico-culturali, che già le “parole” dei referenti per l’intercultura mi avevano dato l’opportunità di conoscere<sup>150</sup>.

In particolare, l’ascolto delle “storie” degli insegnanti mi ha permesso di rafforzare la convinzione di quanto siano, *in primis*, l’intenzionalità e la responsabilità educativo-interculturale dell’insegnante le “chiavi di volta” che permettono di trasformare in una reale “risorsa”, sia per il singolo alunno che per la classe, il dispositivo della mediazione linguistico-culturale. Qualora tale “regia educativa” venga meno o sia incerta, possono verificarsi, infatti, sia casi di “confusione” di ruoli sia casi che “costringono” l’insegnante a “mediare” tra il mediatore e l’alunno non italiano.

[Nel raccontarmi di quanto per lei e il suo team sia importante promuovere il coinvolgimento e la partecipazione, quali fattori che favoriscono l’apprendimento all’interno della classe, e nel precisarmi come non sia molto favorevole a interventi individualizzati tra l’insegnante e il singolo alunno, prosegue dicendo]

I. [...] si preferisce affiancare il bambino con un altro, magari per l’aiuto che può avere il piccolo gruppo, in modo che abbiamo visto che queste sono attività più stimolanti anche per loro si possa un attimo potenziare anche l’aspetto motivazionale dell’alunno ecco perché =eh ridurre al lavoro solo con l’insegnante come con il mediatore linguistico, a volte, i bambini si ritraggono un po’ =mh non accettano molto volentieri che il mediatore linguistico interagisca solo con coloro perché questo li rende diversi dagli altri, io ho bisogno di una persona solo per me e gli altri no ma allora perché io sì - a volte non viene molto accettata soprattutto dal bambino xxx [paese balcanico] aveva avuto un attimo [di rifiuto] all’inizio questo abbiamo dovuto fargliela digerire sta cosa ecco (sorride)

R. ho capito e come avete fatto

I. =eh cercando di fargli capire l’importanza che aveva per potere imparare meglio la lingua italiana, il mediatore linguistico è proprio l’anello di congiunzione, diciamo, tra la sua lingua e la nostra per cui può, pian pianino, insomma, cercando di farglielo capire ecco con - le attività concrete di ogni giorno (Insegnante di una scuola Primaria, p. 5-6)

[Nel raccontarmi della sua esperienza con mediatori culturali, prosegue dicendo]

I. sì noi abbiamo dei mediatori culturali vengono, sì sì, li abbiamo, ecco, però c’è una grande confusione sui mediatori culturali - =perché =mh - secondo me non è ben chiara questa figura del mediatore culturale - perché alcuni insegnanti pensano che il mediatore culturale debba - addirittura dare delle lezioni di italiano ma sa quanti lo fanno - eh sì io ho visto una mediatrice culturale nella nostra scuola che faceva queste cose qua, si metteva lì seduta, ma anche loro si sentono - così investiti di questo ruolo mentre non è il ruolo del mediatore culturale quello di dare lezioni di italiano a un ragazzo, non è quello - nel modo più assoluto - eh ci sono, ce ne sono alcuni molto bravi, molto competenti, abbiamo avuto un ragazzo molto bravo - molto bravo, lui era un mediatore culturale dei cinesi, lui era italiano però ha studiato il cinese, bravo, mh altri così un =po’ pasticcioni - mah insomma

R. cosa intende dire

I. ma pasticcioni, appunto, che non si capisce bene, ma non per colpa loro, probabilmente anche per colpa della scuola che - non si capisce bene quale sia il loro ruolo, ha capito, mediano poco insomma (ride), non lo so come dire, però sicuramente ci sono anche persone molto capaci, molto competenti e allora in quei casi lì sono molto utili

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 16)

---

<sup>150</sup>A tal riguardo, si veda il paragrafo 4.1.4.

### 5.1.3.3. L'asse socio-culturale

Addentrarmi nei testi delle interviste narrative focalizzate cercando nel contempo di mantenere quella distanza necessaria per poterne dare una lettura critico-interpretativa, mi ha progressivamente portato a riconoscere come quello socio-culturale sia, forse, uno dei piani dove con maggiore evidenza emerge la difficile “arte” della mediazione educativo interculturale. Si tratta di un’“arte” che, se da un lato dipende dalla padronanza con cui l’insegnante riesce a problematizzare, attraverso processi di decostruzione, eventuali “chiusure cognitive” riscontrate nei propri alunni e indotte da processi di categorizzazione sociale, dall’altro riflette anche - e soprattutto - il punto di vista da cui lo stesso insegnante guarda e affronta le questioni sulle quali quotidianamente si misura l’incontro-scontro con la diversità culturale.

In tal senso, lavorare sulle varie forme di resistenza che si possono verificare, all’interno della classe, in merito alle immagini e alle parole che gli alunni utilizzano per dire dell’altro/degli altri, può implicare da parte dell’insegnante l’impegno sia di prendere consapevolezza del proprio modo di vedere l’altro sia ad attrezzarsi (cognitivamente e eticamente) per imparare ad affrontare, in chiave interculturale, le sfide e/o le derive che un mondo divenuto sempre più *locale* lancia, ogni giorno, al proprio agire educativo-formativo.

[Dopo aver raccontato brevemente di un episodio in cui un bambino aveva apostrofato la sua compagna dicendole “negra budino al cioccolato”, nel chiedersi se si tratti o meno di razzismo, prosegue dicendo]

I. [...] parlare di razzismo sarebbe troppo ovvio non è il razzismo in se stesso che qui viene coinvolto, c’è proprio un discorso di che cosa noi pensiamo dell’altra persona e della cultura dell’altra persona che è ovvio che è diversa, ecco, con quelli dell’Est già si è partiti molto in sordina “oddio arrivano tutti qua” da quello che si sente e con le leggi non leggi fatte dal Ministero etc. etc. e con tutte le voci, più o meno discordanti, che ci sono a chiederci quanto e come e se è così importante cioè il popolino che siamo noi - i conti li facciamo in questo modo più o meno con quello che viene veicolato etc. per cui e anche un po’ difficile, a volte, capire veramente qual è il pensiero vero =e io, a volte, mi son trovata a dire delle cose, a credere delle cose che, per esempio, i giovani di adesso non esiste proprio, cioè, io faccio tanta tolleranza e intercultura fuori i ragazzi di vent’anni sono razzisti, nel vero senso della parola (ritma queste tre parole), “ha ragione la lega” questo è quello che viene fuori dai ragazzi di vent’anni più o meno allarmante =però anche questo è un reale

R. e questo di questi ragazzi di vent’anni in base a cosa

I. perché siccome appunto c’è la mia figliuola che ha i ragazzi della sua età e le loro argomentazioni calzano che è una cosa incredibile e tra l’altro - mi rendo conto =che noi della nostra età dell’età, dell’età che ho io, abbiamo passato un percorso di storia su queste cose, quindi, l’accettazione tra virgolette che abbiamo di queste persone è di tipo più o meno storico perché prima sono arrivati dal Marocco poi dall’Algeria e va bene ci sono quelli dell’Est, per la guerra dell’Est, per cui noi abbiamo il percorso della storia, per cui sappiamo [quello] che queste persone hanno passato [...] ma poi quelli di vent’anni questa storia ovviamente non ce l’hanno, nessuno gliela fa conoscere, quello che loro arriva come veicolo è “accidenti sono Rumeni succede così” [...] e albanesi e rumeni “per carità di Dio violentatori” etc. etc., cioè sono, come posso dire, concetti =abbastanza pesanti - beh non ti aiutano certo a accettare l’altro, voglio dire (sorride), e quello che è disarmante e che io non ho degli strumenti io personalmente non ho strumenti, non so chi li possa avere, per obiettare a queste argomentazioni mi

trovo disarmata (ride) perché non ho modo di obiettare realmente a quello che è poi invece è la mia credenza, che io tutto sommato credo, intanto, son bambini, si tutelano - che siano di qualsiasi colore, di qualsiasi tipo di stato, qualsiasi nazionalità, qualsiasi religione, la presenza anche di una bambina araba quindi musulmana e quindi con tutto il rispetto per quella che è religione dell'altro con tutto il rispetto per quello che è la cultura dell'altro e io mi trovo disarmata (sorridente) nonostante voglio dire i miei 50 anni passati di fronte a persone che mi dicono che - se loro non ci fossero ci sarebbe più lavoro per i nostri - ed è molto forte questa concezione [...]

(Insegnante di una scuola Primaria, p. 5)

[Nel rispondere a un mio rilancio, nel quale le avevo chiesto che cosa intendesse con la frase secondo cui l'esperienza della diversità dovrebbe sempre essere una cosa molto interessante, mi risponde dicendo]

I. dovrebbe esserlo sempre ma perché delle volte ci sono dei pregiudizi, ci accorgiamo, ci sono dei ragazzini che arrivano magari da famiglie particolarmente, non so, culturalmente chiuse o ma =che si - manifestano insofferenza verso i compagni di un'altra cultura, per fortuna non succede spesso (dice questo più velocemente). Delle volte sono curiosi ripeto della diversità, se poi, è anche vero che bisogna saperla gestire la cosa ecco, =eh quindi, sta anche a noi, me ne rendo conto, eh proporlo nella maniera giusta. =Eh ripeto la curiosità, delle volte, va a suscitata, va stimolata, va =eh sollecitata =eh "ma sapete che - mi son fatta dire dal compagno il suo nome, il significato del suo nome e vuol dire questo questo questo e noi i vostri nomi, ci avete mai pensato, se hanno significato", per esempio adesso questa la prima cosa che mi viene in mente, [...] =mh - - sì quindi io ho la percezione del grande ruolo che ricopre la scuola, da questo punto di vista, della grande responsabilità che la scuola, =eh, che ha la scuola proprio per - come si può dire - sì formare i ragazzi, da questo punto di vista, se arrivano con qualche pregiudizio, fargli capire l'importanza di considerare la cosa da tutto un altro punto di vista rispetto a quello magari =eh che sono abituati a percepire da o che gli arriva così dai fatti della =cronaca sì i mass media o certi servizi giornalistici d'accordo

R. mi fa un esempio

I. =eh - -

R. è difficile?

I. sì è difficile, sì, ma mi rendo conto insomma che =mh, spesso, specie magari per i ragazzini che provengono da certe culture, non so dalla, appunto, dall'Africa, dai ragazzini musulmani, magari [...] ripeto è una difficoltà che abbiamo anche noi ad interagire quando vediamo che c'è una certa chiusura, che sono particolarmente rigidi, magari dal punto di vista =eh sì dell'osservanza religiosa =o =eh però =eh anche non so, sto pensando magari, non so, anche dopo l'attentato delle Torri gemelle, ci sono stati degli stereotipi per cui sì arabo, musulmano o comunque poteva voler dire pericolo perché è anche ovvio, è anche normale, è anche istintivo, sì quando ti trovi di fronte a qualcosa che non conosci poi sì tendi a reagire no con paura o con sospetto =eh mi rendo conto di non riuscire a fare esempi pratici, ma ripeto, torno sulla mia percezione io che insegno lingua straniera e civiltà so che attraverso tutta una serie di attività che si possono fare, ho fatto prima l'esempio dei nomi, ma si può fare attraverso le festività, appunto, andando a vedere la cultura ma comunque le origini di certi fenomeni sociali o culturali ci sarebbe cioè l'avvicinamento non può avvenire che su quel terreno ecco "andiamo a vedere perché è così =perché per esempio appunto loro =eh non lo so anche mh perché mettono il velo da noi si metteva il velo fino a sessanta anni fa le donne

R. è stata una discussione che avete affrontato in classe

I. =no ma è impossibile per la mia materia è impossibile ripeto ma so che l'insegnante di religione comunque lavora bene su questo terreno [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 7)

Sebbene rivolto a tutta la classe, l'intervento mediante dell'insegnante può oscillare, tuttavia, tra il rivelarsi un'azione di fatto sbilanciata soprattutto sul "loro" e il rappresentare, invece, un'azione che, stimolando negli alunni processi esplorativi e riflessivi, mira a promuovere la costruzione di un reale clima di classe in cui poter condividere e partecipare alla costruzione di regole comuni. È questo, nello specifico, il contesto relazionale in cui proprio la differenza che l'altro esibisce può diventare lo

stimolo e l'occasione per accorgersi dell'implicito sotteso alle proprie pratiche culturali o, comunque, per riconoscere l'importanza di esplicitare ciò che abitualmente viene dato per scontato al fine di trasformarlo in una risorsa condivisibile e condivisa da parte di tutti i componenti della classe.

[Nel raccontarmi il tipo di relazioni che ci sono all'interno della classe tra gli alunni, prosegue dicendo]  
I. sì ci sono stati degli episodi soprattutto =mh verso una bambina xxx [da un paese asiatico] che, vuoi per il modo di mangiare, vuoi per il modo di gestire la casa, non so, ha spesso uno strano odore addosso e i bambini lo avvertono, odore di aglio, di cipolla, ma proprio pregnante, per cui bambini lo avvertono e sentono questo disagio e dicono "che puzza maestra" così – eh questo può essere, un fatto concreto, ecco ci spinge magari a dover affrontare la cosa anche con la bambina stessa =e – affrontare, per esempio, il discorso della pulizia, dell'igiene fatto a livello generale rivolto a tutti i bambini ma sapendo che lo facciamo soprattutto per questa bambina in particolare che dovrebbe avere un attimo di più attenzione in questa cosa, ecco, oppure può essere successo, ecco, episodi in cui questi bambini in particolare uno si appropriava di cose che non erano sue perché po- lui non ne aveva non aveva la gomma e quindi prendeva la gomma a qualcuno, non aveva un tipo di colore, quindi, prendeva il colore di qualcuno eh i bambini dice "mi ha rubato la gomma mi ha" ecc- lo dicono anche verso altri bambini, non solo verso questi bambini extracomunitari, ecco e allora qui si affronta il discorso a livello generale con tutta la classe cosa vuol dire prendere in prestito, cosa vuol dire regalare, cosa vuol dire chiedere, con le parole gentili, chiedere per piacere se sia bisogno di qualcosa, cosa vuol dire prestare, tutto il discorso che anche per loro stessi [si riferisce ai bambini italiani] pur facendo la seconda non è così scontato che sappiano che le cose prestate vanno restituite (ride), ecco, per cui si coglie l'occasione per fare un discorso generale di educazione, alla fin fine, ecco di pura educazione (sorridente), di emergenza, diciamo ecco per fare un esempio in cui abbiamo avvertito qualche difficoltà nel mettersi in relazione con questi bambini ecco (inspira), altre cose nel gioco assolutamente no anche in palestra, assolutamente no, vedo che si pongono proprio alla pari, alla pari per cui non vedo queste grosse difficoltà, almeno, fortunatamente per quanto riguarda le nostre classi in cui i bambini che sono inseriti sono comunque bambini bene educati, sono bambini che ascoltano, si lasciano guidare, non abbiamo reazioni di rifiuto da parte dei bambini - extracomunitari né da parte dei bambini italiani o di intolleranza ecco sono ancora piccoli probabilmente [...]  
(Insegnante di una scuola Primaria, p. 7)

[Nel parlarmi delle relazioni tra gli alunni all'interno della classe e nel accennarmi, molto rapidamente, al fatto che "una difficoltà oggettiva" è l'elevata concentrazione di alunni non italiani, prosegue dicendo]  
I. io ho avuto qualche anno fa in una classe con tre ragazzi moldavi e questa è diventata come una piccola famiglia all'interno della classe perché, c'è poco da fare, questi gruppi, questi tre ragazzi, comprensibilmente, tra di loro parlavano moldavo e anche quando facevano le loro comunicazioni in classe si parlavano in moldavo e quindi questo creava, questo ha creato un po' di problematiche =perché, giustamente, i compagni non sapevano che cosa loro dicevano e siccome magari loro si raccontavano le cose del pomeriggio precedente ma ridacchiavano qualche ragazzino, un pochino più permaloso, ha detto "questi stanno prendendo in giro me io non li capisco", ecco, questo ha creato qualche problema, quando c'è un gruppo formato anche da tre persone sono bastate =a a creare un po' di scompiglio, anche in questo caso =abbiamo lavorato proprio con i colleghi naturalmente, abbiamo e siamo riusciti indubbiamente [a definire] le regole che ci sono insomma nell'ambito scolastico all'interno dell'ora di lezione questi ragazzi poi non hanno più parlato la lingua madre cioè ovviamente nei corridoi e nei momenti di libertà ovviamente =però hanno capito, insomma, che questa era insomma una prassi necessaria perché se non si andava incontro ad equivoci, dall'altra parte era comprensibile che loro però insomma cercassero un po' però insomma ecco bisogna essere molto =io reputo molto che le regole devono essere chiare, da subito, condivise e una volta che sono chiare e condivise (sorridente) da lì non ci si muove e quindi forse lì non c'era stata subito la chiarezza perché è stata la prima volta che ci capitava la chiarezza in questo senso cioè non tra le varie regole non c'era quella di parlare in lingua italiana ma (ride) fino a quel momento non c'era stata l'esigenza e allora a questo punto abbiamo anche dato questa regola in più e da quel momento lì è stata condivisa =e così - -  
(Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 5)

La funzione di mediazione educativo interculturale che l'insegnante è chiamato a svolgere può tradursi, inoltre, in un'azione che, sebbene orientata a favorire processi di reciproca accettazione e di socializzazione tra tutte le differenze presenti all'interno della classe, può rischiare di spostarsi da un intento interculturale verso un approccio di tipo culturalista, che finisce con il vincolare l'altro alla "sua cultura" e alla "sua religione". Trasformare, cioè, la classe da contesto multiculturale a reale luogo di incontro e di "mediazione" tra tutte le differenze, rappresenta un compito educativo che si "scontra", a volte, con la difficoltà da parte dell'insegnante di riuscire a favorire, proprio a partire da ciò che sembra dividere, processi di comprensione e di rispetto reciproco, scegliendo di lavorare in particolare sui segni che "noi" e "loro" utilizziamo per esprimere ciò che, pur presentandosi in forme molteplici, rivela la nostra comune appartenenza umana: la tensione costante a ricercare e a attribuire senso a sé stessi, agli altri, alla realtà così come a ciò che la trascende. Si tratta di un compito che rischia di restare inevaso qualora si ritenga di circoscrivere la propria funzione di insegnante alla sola dimensione dell'istruire.

[Nel parlarmi di come i bambini si relazionano tra di loro in classe, prosegue dicendo]<sup>151</sup>

I. poi loro =hanno almeno dalle esperienze che ho avuto io – non esiste chi non vuole essere come tutti gli altri bambini perché come i bambini italiani non vedono la distinzione di razza neanche loro la vedono - e difatti, sentivo l'altro giorno, una bambina xxx [da un paese africano] che chiedeva a un'altra "e questo chi è" davanti al presepio (ride) "san Giuseppe" "e chi è San Giuseppe?" "è il papà di Gesù" "ah" "e questa?" "è la Madonnina" "ah", cioè per dire, - tra di loro in maniera molto normale - =come per esempio quando c'è il =Ramadan beh io mi servo moltissimo per farli stare buoni del (ride) in maniera un po' furba della di quello che posso conoscere della loro religione

R. cioè

I. allora loro mi guardano come dire madonna questa sa (ride)

R. cioè mi aiuti a capire

I. bhè ciò, non so, verso di loro dico sempre, beh intanto, non so, dico tantissime volte perché sono vivaci eh sono molto vivaci =quindi =mh, non so, gli dico "ma la tua religione te lo permette?", "din" [vocalizza in modo onomatopeico l'accendersi dell'attenzione da parte del bambino] loro subito (ride) alzano la testa hanno molto rispetto della loro religione "e se tu in classe con la maestra il maestro islamico fai così?" - "no", "e allora perché lo fai qua", eh cioè, loro hanno capito che qua c'è molta =più libertà di agire che non in classe islamica - eh e allora glielo ricordiamo perché qua ne fanno eh cioè bambini sono non è che stanno fermi, immobili, ,eh cioè, usiamo queste cose ma molto tranquillamente anche per andare in mensa siccome i bambini che hanno la dieta bisogna presentarli per primi - allora "avanti avanti gli islamici avanti gli islamici", loro vanno tzan tzan [vocalizza il precedere degli alunni] tutti contenti perché sono primi cioè senza farsi problemi, capisce, di non poter neanche pronunciare sta parola, sono islamici, ben (batte le mani) "va vanti" perché tocca a loro perché sennò vien fuori una confusione immensa, no perché hanno privilegio, capisce, eh oppure i musulmani ma non c'è nessun bambino che ripete questo in =maniera per prenderli in giro, capisce cosa voglio dire, cioè, dipende

---

<sup>151</sup>Spesso la mediazione educativo-interculturale rappresenta un'azione che passa anche - e in particolare - attraverso le parole con le quali scegliamo di nominare la realtà e gli altri. Per tale ragione, fare riferimento alla diversità culturale che caratterizza gli esseri umani, utilizzando termini scorretti (quali ad esempio quello di "razza") rappresenta un limite, anche inconsapevole, del quale l'educatore è chiamato a farsi carico.

moltissimo dalla =mh sì dall'atteggiamento dall'atteggiamento cioè se tu sei sicura di quello che fai =non possono succedere cose =di a =livello se tu non vuoi segnare il territorio non so tutta la storia del crocefisso, no ecco, se non si vuole segnare il territorio né da una parte né dall'altra non succede niente - è quando si comincia a volerlo segnare ecco - che cominciano a venire fuori i guai però i bambini su questo sono indenni proprio - non esiste proprio sono liberi, sono su sta roba qua, veramente conoscono le loro regole per esempio quando c'è compleanno non possono mangiare, si portano i panini con il salame – non lo mangiamo ma già loro - può succedere che tu glielo dai nella confusione, loro “no io non posso”, basta non possono, chiuso

R. mi può aiutare a capire che cosa vuol dire “marcare il territorio segnare il territorio”

I. cioè =se - adesso mi riferisco agli ultimi fatti e anche in certe scuole son successe che magari arriva il genitore musulmano che dice c'è il crocefisso la maestra lo deve levare - - cioè (ride) =eh da noi non è successo, in questo caso, quello che fa lui è un voler marcare il territorio ecco – cioè ma il crocefisso c'è perché è un arredo, lo prevede la legge come arredo, come è prevista la cattedra, come sono previsti i banchi, è previsto il crocefisso, bene, poi qualcuno dice “eh per la nostra religione” cioè qualsiasi cosa è previsto ed è là bon, quindi, se tu vieni e mi dici di toglierlo nasce un problema perché dobbiamo metterci a discutere devo =insegnarti, devo tirarti fuori la legge, mi rompi l'anima eccetera se tu non vieni a marcare il territorio o io, se non c'è il crocefisso, non vengo qua e lo appendo perché anch'io, se vengo qua di mia sponte, no chi lo deve fare, chi è preposto a questo e lo mette bene ma, io, personalmente, domani mattina, mi sono accorta che non c'è il crocefisso, arrivo con un crocefisso e lo appendo eh anche quello è marcare il territorio perché non mi compete, sono in un luogo pubblico, che lo faccia chi lo deve fare - se lo vuol fare o se deve farlo, semmai, invece lo segnalo, come segnalo che mi manca la cattedra o l'armadio “guardi preside che mi manca il crocefisso” poi affari suoi io, come dipendente, capisce, mentre può succedere ed è successo che, magari, arriva quello o quella e appendono il crocefisso - - in quel momento io marco un territorio, non so se ho reso l'idea, perché non compete a me [...] cioè ecco, secondo me, bisogna fare molta attenzione, soprattutto in questi periodi - in questi periodi, perché è facile =poi si rischia di rovinare un lavoro perché tutto sommato anche lavorare con i bambini stranieri non è semplice, è una cosa nuova che siamo tenute a fare, ben per noi che ci possiamo arricchire di quest'esperienza, certo che se andiamo a infiorarla o a farla diventare qualcos'altro allora andiamo fuori del seminato, non facciamo più istruzione, non insegnamo più le materie ma andiamo a fare qualcos'altro che non è di nostra competenza, questo è quello che dico io – questo volevo dire eh che può succedere anche che ci sia un genitore che ti dice “eh leva il crocefisso perché mio figlio è musulmano” eh tu prendi tuo figlio e te lo porti via (ride), eh =cioè, non levo il crocefisso perché tu me lo vieni a dire, non esiste oppure ne parliamo, cioè, adesso faccio la battuta però nasce un problema - nasce un problema - dobbiamo incontrarci, dobbiamo parlarci, dobbiamo chiamare la preside (batte per scandire la mano sul tavolo) =e andiamo sui giornali e tutto quello che ne consegue - perché tu hai voluto venir qua a marcare il territorio [...]

(Insegnante di una scuola Primaria, p. 9)

#### 5.1.4. La relazione come “spazio” e “mezzo” per conoscere e comprendere

Nell'ascoltare le storie di quotidianità scolastica, rimanevo ogni volta, sorpresa e affascinata nel constatare come i racconti dei miei interlocutori mi offrirono la possibilità di “vedere” calato in situazione il potere trasformativo e formativo che la relazione può avere sulle persone, in essa coinvolte, qualora quest'ultime si rendano permeabili e disponibili a riconoscere quanto in essa accade e si disvela.

Nello specifico, imparare “a stare” e “a sostare” nella relazione con l'altro, differente anche per cultura, diventa per l'insegnante-educatore, *in primis*, un'occasione preziosa per poter accedere alla storia e al mondo soggettivo dell'altro mediante ciò che questi sceglie di rivelare come tratto significativo di sé.

Saper “perdere tempo” nella relazione con l’alunno, soprattutto se non italiano, diventa così lo “spazio” e il “mezzo” non solo per conoscere ma anche - e ancor di più - per riconoscere come nella differenza - e prima della differenza - vi sia, innanzitutto, un “volto” da incontrare.

Darsi la possibilità di disporsi a una comprensione empatica dell’altro, cercando di “osservare” e di “sentire” così come lui “vede” e “sente”, consente all’insegnante non soltanto di de-centrare e, nel contempo, di ampliare il proprio “sguardo” ma, anche, di accedere a delle “storie dentro alle storie”: a quelle degli alunni non italiani e, tramite queste, a quelle di famiglie, di popoli, di paesi, così come alla storia del nostro tempo.

[Nel raccontarmi come gli alunni non italiani, a mano a mano che acquisiscono la conoscenza della lingua italiana, allarghino le loro possibilità di socializzare con i compagni, prosegue dicendo]

I. e poi quando cominciano a raccontarti le =loro, a condividere con te appunto le loro esperienze, il loro =inizio (sorride), sì, il loro primo impatto e capisco che è durissima, capisco che è proprio dura per un ragazzo adolescente lasciare la realtà pregressa, per quanto brutta possa essere, però - è un impatto pazzesco e allora - capisco le loro paure, capisco a volte la loro rabbia, capisco tante cose che =magari, cioè, diciamo che è un punto di vista particolare - un punto di vista particolare che ti fa capire tante cose, insomma, sempre per quel discorso di questa anche mia curiosità nel cercare di capire, no, le cose ecco questo forse =è

R. tante cose cosa intende

I. tante cose =proprio dell’esperienza dell’emigrazione per esempio, no, quanto tocchi veramente sti ragazzi che si trovano in realtà a subirla - a subirla e quindi =capire nelle loro difficoltà riesco poi anche a rivedere magari quelle di ragazzi che sono già qui magari da un certo periodo ma che, comunque, quel periodo lì l’anno passato - =e allora si spiegano sia magari certi atteggiamenti certe =ombrosità certe tristezze o certe esuberanze allora capisci che questi ragazzi, in fin dei conti, hanno dei vissuti completamente diversi rispetto ai nostri ragazzi e, alle volte, come quelli del Kosovo, appunto, dolorosissimi perché nessuno dei nostri ragazzi ha avuto un padre o dei fratelli che andavano al fronte con le mamme che piangono, cioè, sono cose che, per noi, sono cose della guerra che leggiamo sui libri che invece questi ragazzi hanno vissuto fino a poco tempo fa e che convivono invece con ragazzi =completamente come i nostri i ragazzi italiani che, invece, di queste cose non - e allora alcuni proprio rimuovono - altri, invece, lo portano ma non lo esprimono no non lo anche se sollecitati proprio non lo esprimono e quindi capisci che per loro deve essere una cosa pazzesca e posso capire che pensano di essere arrivati nel paese dei balocchi no perché questa è anche per alcuni di loro qui c’è tutto ogni ben di dio e quindi non - - ecco

(Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 8)

[Nel raccontarmi dei diversi casi di alunni non italiani che ha avuto modo di incontrare nelle sue classi o nel laboratorio di recupero linguistico, prosegue dicendo]

I. proprio l’altro giorno [questo ragazzo mussulmano] mi ha raccontato, mi ha fatto sorridere, no, quando abbiamo parlato, al recupero, no, abbiamo letto un racconto in cui la giovane protagonista diciamo =così era chiaramente obbligata a sposare un diciamo un uomo che lei non amava ma perché alla fine dell’Ottocento questo era, diciamo così, la regola, no, e allora loro mi hanno raccontato che anche i genitori =e si sono sposati in questo modo =e che la mamma appunto di questo ragazzo aveva diciannove anni =e ed è stata presentata alla famiglia del padre che ne aveva che ne aveva diciassette, si sono fidanzati, non si conoscevano assolutamente, si sono sposati e anche un altro ragazzo, sempre kosovaro, =eh mi ha confermato che i genitori si sono, diciamo, conosciuti in questo modo cioè sono state le famiglie a farli incontrare e, allora, io ho chiesto “scusa ma la mamma quanti anni ha”, “quarant’uno”, dico “ma non è successo tanto tempo fa insomma no” e allora abbiamo un po’ discusso di queste, diciamo così, =eh consuetudini all’interno della famiglia =eh del fatto che ci si sposi - diciamo in certi paesi a differenza diciamo dalle abitudini che ormai si sono radicate nel nostro paese

giovanissimi infatti i genitori si sono sposati a diciassette-diciotto anni e poi, quando io ho chiesto, ho detto “ma e se non si fossero piaciuti se non si fossero amati” “eh ma invece” e dico “è una fortuna però che il matrimonio si sia poi rivelato una unione felice insomma no perché se uno diciamo quando conosce una persona scopre che non ha gli stessi interessi che non può condividere nulla insomma un’unione non si crea sull’amore” ma non mi hanno saputo rispondere in questo modo ecco (sorride)

R. e questo è venuto all’interno della discussione della classe ?

I. =mh al recupero quando eravamo in sette-otto, insomma, partendo dalla lettura di questo racconto di Montpassant [...] e allora da questo siamo partiti e loro mi hanno raccontato questa loro, diciamo così, esperienza, insomma, come ancora adesso in determ- io ho detto “ma è perché siete di religione musulmana”, ho azzardato no dove appunto, “no no”, ha detto, “è frequente nel nostro paese” le famiglie diciamo sono loro che presentano diciamo i futuri sposi le future spose e sono le famiglie che si accordano - ecco e quindi diciamo così anch’io sono venuta a conoscenza di una realtà che io pensavo - superata insomma no o perlomeno diciamo ancora presente nel mondo induista o musulmano ma indiano insomma [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 3)

[Nel raccontarmi alcuni casi di alunni non italiani che ha avuto in classe, prosegue dicendo]

I. [...] abbiamo avuto il caso di due gemelle =eh provenienti dalla Romania che avevano una storia familiare incredibile di cui magari e questo può e può succedere che in questi casi di storie appunto personali incredibili si venga a sapere molto tardi perché i ragazzini, magari, te lo scrivono in un tema ma non subito =eh e non immaginavamo appunto un vissuto così drammatico [...] quindi delle =storie veramente da =fare - gelare il sangue delle volte quando si sentono =e son ragazzine che così poi chiaramente vedi sotto una luce diversa =e ti – così ti interroghi, ti portano a interrogarti sul tuo, sulla =tua, sul tuo quotidiano, sulla tua storia personale =perché, sì, chi ha figli dice poi “cavoli possibile che sì ci siano dei destini così diversi al mondo” ma ci sono e – e così delle volte ti lascia veramente sono storie che ti lasciano il segno, ecco [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p.4)

Permettersi dunque di fare esperienza dell’altro, stando nella relazione, diventa per l’insegnante-educatore un’opportunità significativa per riuscire, a propria volta, a trasformare la presenza e l’interazione con e tra differenti all’interno della classe da accadere accidentale a un concreto *evento educante*, capace di decostruire immagini distorte e/o viziate dell’altro e della “sua” cultura.

[Nel narrarmi come in classe gestisce la relazione tra gli alunni e con l’alunno non italiano, i racconta di un episodio che riguarda in particolare la relazione tra una ragazza di un’etnia turca ed un ragazzo “leghista”, dicendo]

I. [era] proprio di estrema destra mh e questo ragazzo assorbiva molto dal fratello più grande che per lui era un modello lei pensi un ragazzo di 13 anni con un fratello così famiglia, ovviamente, leghista (sorride) tutti leghisti in famiglia – per cui questo ragazzino in prima media ce l’aveva su con gli stranieri insomma pur essendo un ragazzino buonissimo, mite, tranquillo ecc. però a parole, a parole diceva che gli stranieri vengono qui ci portano via il lavoro che rallenta- fanno rallentare diceva “rallentano la classe” (ride) “rallentano la classe”, cioè, lui voleva dire che gli italiani apprendono di meno - ha capito

R. se ci sono i loro compagni

I. se ci sono degli stranieri in classe lui diceva “rallentano la classe” ma erano cose che aveva sentito in famiglia ecco – poi è stato molto interessante quando è arrivata questa =ragazza armena eh beh lei era molto brava molto sveglia allora lui si è trovato di fronte a una ragazza che sapeva, conosceva, che era poliglotta perché lei conosceva il russo, l’armeno più o meno lo sapeva leggere ecc., con l’inglese se la cavava bene, l’italiano l’ha imparato molto in fretta – e addirittura lei che era l’ultima arrivata andava poi meglio a scuola che non lui, questo ragazzino con il fratello di Forza Nuova e i genitori leghisti ecc., che era un disastro, scolasticamente parlando, e allora lui ha incominciato a ricredersi perché ha pensato questa è straniera e però è molto più brava di me come mai e allora non è vero che gli stranieri sono tutti



che rallentano la classe ecc. ecco e poi, comunque, loro =eh fanno i ragazzi sentono i discorsi in famiglia però poi i loro compagni di classe non li percepiscono come stranieri - ha capito, anche se lo sono, non li percepiscono come stranieri

R. in base a cosa dice questo

I. ma perché poi fanno amicizia, escono insieme =eh mh vogliono stare in banco insieme durante l'intervallo, sono insieme, giocano, fanno le partite insieme, giocano a calcio insieme però, poi, magari vengono a dire "ah questi stranieri questi extracomunitari ci van-" ma, dico, "gli stranieri ce li hai in classe il tuo compagno di banco ce l'hai pure amico cosa hai da dire contro gli stranieri" (ride)

R. e la risposta

I. eh sì beh - le risposte sono così mh "sì forse ha ragione prof." perché poi =mh, no, ma è interessante perché io non amo fare le prediche, non mi piace fare le prediche, dire =mh, no, mi piace fare in modo che i ragazzi =mh ragionando, riflettendo arrivino - a certe conclusioni ecco - però l'insegnante deve dare il buon esempio, ecco, diciamo che l'esempio dell'insegnante è fondamentale, se l'insegnante si comporta in un certo modo, gli alunni - apprendono - tramite l'esempio che da l'insegnante - lei non è d'accordo?

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 10-11)

L'“esempio”, che l'insegnante con il proprio modo di essere, di relazionarsi, di pensare e di agire offre costantemente ai propri alunni, rappresenta uno degli aspetti sui quali si focalizza l'attenzione di molti degli insegnanti intervistati, tanto da indurmi a affermare come proprio la “testimonianza” costituisca uno degli “strumenti-chiave” attraverso i quali si attesta e si esprime l'azione educativa dell'insegnante quale agente di mediazione interculturale<sup>152</sup>.

#### *5.1.5. Narrare e riflettere sull'esperienza come “luoghi” per mediare*

Da alcune delle interviste narrative focalizzate emerge con particolare evidenza come la narrazione diventi per il soggetto narrante l'occasione privilegiata per rivedere e per rivedersi nella propria esperienza, per rafforzare e/o per prendere consapevolezza di quanto la personale interazione con la differenza gli ha permesso di “apprendere” sul piano personale e professionale.

Nello specifico, disporsi a “pensare riflessivamente” (Dewey, 1965, Schon, 1993; Mortari, 2003) sul proprio agire educativo, lasciandosi interrogare e perturbare dall'insolito che l'altro inevitabilmente presenta, consente all'insegnante di ritrovare proprio nell'alunno non italiano uno stimolo e un aiuto significativo per rivedere la propria azione didattico-disciplinare, migliorandola a vantaggio di tutti gli alunni della classe.

---

<sup>152</sup> Uno degli aspetti sui quali ritornano molti degli insegnanti intervistati è il ribadire come la qualità delle relazioni che si creano all'interno delle classi, dove vi sono anche alunni non italiani, dipenda, in prima istanza, dall'insegnante. Nel sottolineare questo, essi riconoscono inoltre come tra i loro colleghi vi sia, anche, chi si dimostra reticente o, comunque, non ben disposto ad avere alunni non italiani nelle proprie classi.

[Nel raccontarmi “come mi ha arricchito” l’esperienza con alunni non italiani che ha modo di seguire nel laboratorio linguistico, prosegue dicendo]

I. bèh intanto ho =visto, ho cercato di capire qual è il =eh - cosa vuol dire accostarsi a una lingua per loro una lingua sconosciuta e, quindi, i meccanismi di apprendimento della lingua – che per un insegnante che ha sempre insegnato alle scuole superiori io non la vedevo questa cosa perché i miei ragazzi mi venivano già imparati (ride), nel bene e nel male, e, quindi, io non avevo mai [avuto modo di vedere] molto probabilmente ma neanche le maestre, forse, neanche le maestre, perché, in fin dei con, i ragazzi arrivano che sanno già la lingua italiana e, invece, lì in realtà, vedere come loro approcciano la lingua è stato importante anche perché facendolo ricadere nella =mia azione didattica, tra i ragazzi italiani, alcune difficoltà forse – ma forse posso anche capire, per =esempio, il fatto della lettura, il fatto di non leggere con attenzione perché, invece, la lettura con attenzione ti risparmia ovviamente i problemi ortografici e così via, ecco, vederla proprio, io lo dicevo sempre “leggi leggi leggi più leggi più metterai a posto l’ortografia”, in realtà, non è solo una lettura semplice (ride), vedo che attraverso la lettura che fanno questi ragazzi è difficile riuscire, poi, ad avere una lettura immediatamente corretta =e immediatamente =assolutamente foneticamente ineccepibile, forse, questa era una fantasia che poi noi insegnanti ci facciamo, è vero, è verissimo che la lettura ti insegna a vedere le parole scritte in modo corretto, però, forse – era stata sopravvalutata questa cosa, per me, perché mi accorgo quanta difficoltà c’è per questi ragazzi ad arrivarci a questa lettura

(Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 7)

In tal senso, l’atteggiamento riflessivo, che trova nella narrazione uno degli spazi privilegiati per potersi esprimere, nel favorire l’emersione di quanto magari sino a quel momento era rimasto a uno stato latente di consapevolezza o, comunque, nel promuovere il riconoscimento degli errori compiuti e dei traguardi (sempre provvisori) raggiunti, rappresenta l’opportunità che l’insegnante-educatore si da per auto-educarsi in prospettiva interculturale.

[Nel raccontarmi come conduce e gestisce la lezione e la relazione all’interno della classe, prosegue dicendo]

I. sì non è semplice, adesso dopo questa chiacchierata, mi sto rendendo conto che, forse, perché (schiocca con la lingua) ormai a me viene naturale, no, (ride) vedendoli fuori dalla classe, vedendoli in classe, però, mi rendo conto, che non è assolutamente semplice, non è assolutamente semplice - =e bisogna =avere, forse io sono facilitata perché sono tanti anni che lo faccio, mi rendo conto, posso rendermi conto che, se una collega arriva in questa =scuola, il primo anno, così, senza avere avuto mai esperienza di questo tipo, può essere difficile, non è =così non è così semplice (ride) ma perché mi sono resa conto adesso di quante cose, nel tempo poi ho cambiato, ho rimesso a posto, =ho sì - non sono più la =stessa =come insegnante, sì, di insegnante per alunni stranieri

R. in che cosa sente in particolare questo cambiamento che lei prova

I. no che adesso sono molto =più alcune cose mi vengono assolutamente mi sono molto più chiare come ti spiegavo prima =eh quando una cosa è chiara a me basta – sento di poterla veramente =mh sì dare agli altri perché so da dove parto e dove arrivo =e mh e prima =invece qualche difficoltà l’ho avuta perché sapevo da dove partivo ma non vedevo come gli step successivi invece adesso proprio li vedo perché poi la penetrazione nella lingua ha il suo percorso, come prima ti dicevo, quando cominciano a usare determinati verbi no – “pensare” “credere” in lingua italiana io mi rendo conto che proprio sono delle spie linguistiche di meccanismi mentali, secondo me, no, di acquisizione ti accorgi perfettamente quando continuano a fare la traduzione simultanea – nel loro cervello, ti accorgi, poi, quando a un certo punto scatta che loro pensano in italiano – però questo come fa una persona che non ha mai lavorato con loro – e poi, indubbiamente, siccome nessuno nasce – sapendolo, un po’ di esperienza, un po’ di cose che ho letto, un po’ di cose che ho studiato, un po’ di cose che ho ascoltato, no, persone appunto come magari xxx, anche l’ascolto di colleghi che erano molto più avanti, mi hanno aiutata a crescere in questo senso, no, anche perché =poi, insomma, così si fa, secondo me, poi posso anche sbagliare (sorride) ma altri strumenti non ne conosco (ride) [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di secondo grado, p. 11)

[Nel ricostruire, dall'inizio, il suo approccio con l'intercultura e nell'esplicitare cosa l'ha aiutata e guidata in tale suo cammino, facendo riferimento in particolare ad un percorso formativo, prosegue dicendo]

I. è stato ecco lì proprio [che] ho incominciato a capire, ad avere le idee più chiare sull'intercultura

R. cioè se mi può spiegare

I. sì e cioè =che allora, intanto, ho lasciato per- perché all'inizio io facevo un po' quest'errore di vedere i ragazzi stranieri come =dei intanto mi sembrava che fossero dei personaggi straordinari, tutti belli, tutti intelligenti, tutti – ecco che non è un atteggiamento giusto, è un atteggiamento un po' squilibrato, no, perché, così, mi sembrava io ero attratta, affascinata da questi ragazzi che arrivavano, ragazzi ragazze che arrivavano da questi paesi così lontani e, quindi, cadevo un po' in quell'atteggiamento – come dire =eccessivamente mh – ma – come si può definire un po' sbilanciato, ecco, di vedere solamente gli aspetti positivi in questi ragazzi, una sorta di razzismo al contrario, capisce quello che voglio dire - ecco adesso sono molto più così equilibrata, nel senso che non è perché uno viene dal Marocco o dal Senegal [che] deve essere per forza un genio, cioè, è un ragazzo come tutti gli altri, certamente, io lo devo aiutare ad inserirsi nella classe, devo dargli degli strumenti ecc., però, devo anche saperlo magari riprendere, redarguire =e nel momento opportuno, capisce, invece a quell'epoca ero troppo così, eh mi rendo conto adesso, troppo comprensiva troppo – tollerante troppo troppo troppo – ecco (ride) non so cosa ne pensa lei

I. sì sì ho ben capito cosa intende dire un eccesso di benevolenza

R. ecco un accesso di benevolenza che è sbagliato, è sbagliato perché non si fa il bene =del di questi ragazzi insomma

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, p. 3)

Ripercorrere riflessivamente, con uno “sguardo bilocato”, costantemente rivolto a sé e contemporaneamente orientato, in senso educativo-interculturale, alla classe, conduce altresì l'adulto-educatore a prendere contatto con la propria storia (passata e/o recente) per attingere da essa quell'insegnamento al quale solo una lettura responsabile e critico costruttiva della stessa consente di pervenire.

[Nel raccontarmi come gestisce la sua attività educativo-didattica, ricostruendo il proprio percorso professionale caratterizzato dalla possibilità, nel passaggio dalla “vecchia scuola media” alla “nuova”, di lavorare in palestra con ragazzi e ragazze insieme, prosegue dicendo]

I. [...] questo ha favorito molto l'apprendimento, la socializzazione, il confronto intanto tra maschi e femmine e, in questa logica, [...] da quando hanno incominciato a entrare nella scuola italiani i ragazzini stranieri ho cominciato a operare insomma dico che io ho, come dire, affinato il mio intervento ma, =operativamente, ho lavorato sempre così, cioè, mi veniva naturale fare così perché per me – insomma a me nasce l'esperienza, diciamo, da esperienza che ho avuto all'estero non di insegnamento ma anche a livello di vacanza, credo che capiti a tutti andare all'estero e trovare il campetto, il pallone, la rete da pallavolo – e viene abbastanza naturale e spontaneo fare riferimento all'attrezzo e non tanto alle persone, per cui, è un po', no, come l'oggetto del piacere e lì la regola si crea e si gioca poi scopri =che hai un paio di francesi, un tedesco, un inglese, che stanno giocando tranquillamente, fai capire loro, se non hai la padronanza della lingua, – cosa intendevi fare o cosa vuoi fare e poi il gioco nasce naturale, cioè, il gioco è motivo aggregante e supera tutte le difficoltà di lingua, di rapporto proprio sin da bambini, insomma, no io credo che la stessa strategia la potresti applicare a ragazzini di, a bambini di pochi anni, metti l'oggetto del contendere, che può essere la palla, nel caso, ma potrebbe essere il fazzoletto, qualsiasi attività, - la comprensione è tante volte per imitazione – si crea naturalmente nel gruppo il leader positivo o colui che gestisce la cosa perché o decide la regola, se è un gioco spontaneo, oppure applica una regola che è già condivisa e fa parte di regole di gruppo, insomma, il bambino al gioco insegnano tranquillamente queste strategie [intende dire giocando il bambino impara queste strategie], non ho fatto altro che applicare queste esperienze - queste strategie apprese teoricamente ma poi vissute, sono esperienze di vita, insomma, =è una brutta cosa dire i nostri tempi perché ci rende estremamente anziani però =è la vita passata in cortile o per strada o in campetto, era quotidianità per noi, adesso, le necessità legate al computer o alla televisione, che allora era molto meno presente, portano ad abitudini di vita diverse e, secondo me, negative in molti casi perché

quell'esperienza di vita lì crea condizione per socializzare, per apprendere, per avere, uno sviluppo di capacità di base che, noi, adesso dobbiamo riprendere come percorso didattico, prima erano acquisite come percorso di vita, - cioè, saltare la corda, una volta era naturale - e capivi che tu entravi in gioco con la corda se erano più persone che ci giocavano perché dovevi aspettare che i più grandi, tra virgolette, il più grande magari voleva dire avere un anno due anni in più - faceva parte della logica del gruppo e, quindi, tu aspettavi tranquillamente il tuo momento, è molto più difficile adesso applicarlo - nella classe sta cosa perché c'è l'egocentrismo legato all'abitudine, ad avere tutto ad avere l'attenzione massima del fratello, qualche volta, ma soprattutto dei genitori [...]

(Professore - di educazione fisica - di una scuola Secondaria di primo grado, p. 7)

“Far tesoro” della propria esperienza e della propria “storia” interculturale, imparando a trasformare anche i “vincoli” in una “risorsa educante”, sebbene rappresenti uno degli “attrezzi” di cui l’insegnante può munirsi per acquisire competenze nella mediazione interculturale, costituisce tuttavia una sfida e un impegno il cui esito influenzerà, a sua volta, il saper-essere e il saper-fare interculturale (o meno) dell’insegnante stesso.

[Nel raccontarmi, alla fine dell’intervista, forse per giustificare il proprio modo di guardare l’alunno straniero. di un episodio molto negativo vissuto con una badante, prosegue dicendo]

I. [...] ecco, quindi, io vengo da un’esperienza purtroppo molto negativa, infatti, l’ho detto anche quest’anno ho detto “guardate io purtroppo credo di essere diventata quasi razzista” – perché l’esperienza mi ha assegnato, cioè, io ho dato una fiducia estrema ad una persona, per carità è un caso, eh però un caso che si verifica abbastanza spesso [...] quindi dopo questa esperienza io mi sono veramente rivista un attimo e ho detto “beh io non devo dare mai più fiducia a nessuno” ma non soltanto straniero anche gli italiani (ride) perché anche quelli che sembrano apparentemente brave persone, sotto sotto, possono essere persone molto disoneste e quindi diciamo che ho un =po’ - -

R. eh capisco che sono comunque esperienze che fanno molto male

I. eh altro che, quindi, diciamo che mi ha segnato un po’ =eh allora io, per carità, siccome io questa badante era xxx =la in qualche maniera la accomuno ai ragazzini extracomunitari (sorride) che =vengono appunto da questi paesi ma in =realtà – sì, insomma, non dovrei farlo ma, in ogni caso, mi sto convincendo =che ci sono persone che vengono proprio con l’intenzione di rubare – ora, per carità, son ragazzini, questi, non c’entrano niente, magari loro famiglie, non lo so, io non le conosco le loro famiglie, di conseguenza posso anche – avere difficoltà a capire –, cioè, questi ragazzini molto spesso io non conosco le loro famiglie, non vengono a parlare, non ho idea di cosa stanno facendo in Italia [...]

(Professoressa di una scuola Secondaria di primo grado, Greco, p.8)

[Nel raccontarmi delle strategie che adotta per comunicare con i genitori degli alunni non italiani nel caso in cui conoscano poco la lingua italiana, prosegue dicendo]

I. poi siccome, purtroppo, nella mia vita io ho avuto a che fare con badanti di vario tipo, cominciando dal 1992, quando mia mamma ha cominciato a star male, quindi, sai che cominci =a - mi sono abituata a un linguaggio molto semplice, parlare lentamente, così, e mi accorgo, a volte, che questa nenia la riporto a scuola (ride) e forse, a volte, è utile eh perché allora dico, forse, bisogna spiegare meglio – devo usare parole semplici che vengano comprese, frasi minime senza aggiungere avverbi ecco, allora, un po’ alla volta (ride), si fa

R. trovi che questo ti aiuta nella comunicazione

I. mi aiuta anche a scuola (continua a ridere) nella comunicazione, cioè mi son trovata di fronte a persone che dovevo comunicare ma non ci riuscivo, ecco, allora un po’ dal vocabolario, un po’ qua, un po’ là, insieme, ci siamo arrivati a capire insomma ecco (ride) allora ti dico a volte =mi - -

R. ti torna utile

I. sì ecco potrei darti un’esperienza grandissima (ecco) ride nel campo degli stranieri, sì, non bambini stranieri (diventa seria)

R. cioè in che campo

I. sì =e del conoscere il loro mondo, del saperti dire abitudini, del saperti dire come comunicare esperienze perché mia madre ha avuto bisogno per tanto tempo di queste persone =e, diciamo, grazie a loro insomma che ci sono, che esistono, (ride) mi hanno reso la vita felice –

R. quindi tramite loro =hai

[I. diciamo che quando tu hai esperienza =eh con persone, comunque straniere, che non parlano la tua lingua e tu, comunque, devi rapportarti con loro ed è importante la comunicazione è fondamentale cerchi tutti i sistemi possibili per farlo e =questo la mia esperienza personale familiare mi ha aiutato e mi =ha – a poter interagire con questi bambini stranieri, cominciamo a capirci –, allora, cominciando da frasi semplici, un po' a motti all'inizio, un po' nonostante non serve la conoscenza della lingua italiana ma riesci, un po' alla volta, a capirti – ecco addirittura anche il linguaggio dei segni, adesso, perché abbiamo il bambino che non sente e quindi, sai, con tutto quello che puoi la comunicazione è fondamentale, fondamentale, ecco, credo - la conoscenza della lingua è la comunicazione per tutti – per questi bambini stranieri quando tu riesci ad arrivare a questo, poi, da là cominci a lavorare e a costruire qualcosa –

(Insegnante di una scuola Primaria, p. 7)

## **5.2. Dal punto di vista degli operatori scolastici**

Aver potuto ascoltare alcune delle “storie” attraverso le quali si concretizza, quotidianamente, l’esperienza professionale di chi, in qualità di personale non docente, opera all’interno di alcune scuole della Rete Rism, mi ha permesso di “osservare” le possibili “vie” attraverso le quali la mediazione interculturale si costruisce come stile d’azione della scuola stessa.

A tal riguardo, durante la fase di interpretazione delle narrazioni raccolte, la mia attenzione si è focalizzata, soprattutto, su due dei nodi di significato che riconoscevo emergere con particolare evidenza, riconducibili sia al “perché” e al “come” le persone intervistate si relazionano con sia al “che cosa” esse fanno per agire il proprio ruolo in prospettiva interculturale.

### *5.2.1. Dal “perché” al “come”: la dimensione del “contatto”*

Durante la fase di svolgimento delle interviste così come durante la fase di rilettura e di analisi dei testi raccolti, uno degli aspetti che ha catturato la mia attenzione è stato il constatare la “naturalità” e la semplicità con cui le persone focalizzavano non solo ciò che li spinge a relazionarsi con, ma anche - e di conseguenza - ciò che orienta il loro stesso comportamento comunicativo verso l’altro minore e/o adulto differente per cultura: il desiderio cioè e la volontà di essere d’aiuto.

Tale disposizione ad aiutare chi si presume o si percepisce possa trovarsi, di fatto, in difficoltà (a causa ad esempio della poca “familiarità” con la lingua e con la scuola

italiana) rappresenta l'elemento motivazionale che spinge il personale non docente intervistato ad assumere atteggiamenti di accoglienza orientati, innanzitutto, a "mettere a proprio agio" l'altro.

A tal fine, la serenità espressa dal volto, l'attenzione comunicata dallo sguardo, la benevolenza del sorriso, così come il decentrare il proprio punto di vista, la "pazienza attiva e volenterosa" di dare tempo all'altro e di accettare di "spendere" tempo con lui e per lui, risultano essere le "strategie" prescelte e privilegiate mediante le quali poter esprimere la propria "disponibilità mentale del cuore" ad andare incontro all'altro, facendo attenzione a prendersi cura di quella "fase aurorale" (Milan, 2002) dell'approccio con l'alterità-differenza che è proprio il momento e la dimensione del "contatto". Si tratta, come più volte puntualizzato dai miei interlocutori nel corso delle loro narrazioni, di modalità relazionali che se, da un lato, presuppongono la disponibilità iniziale della persona, dall'altro, proprio la possibilità di partecipare a percorsi formativi elaborati in chiave interculturale permette di sviluppare e/o rafforzare.

[Nel dare avvio al suo racconto, dice]

I. bhè io mi metto =sempre un attimo – [penso] di essere io la persona in difficoltà, vedere come se io fossi in difficoltà e gli altri potessero aiutare, dipende che difficoltà potrei avere, cioè, lo vedo come in terza persona, no, allora vedo la persona che è in difficoltà, potrebbe essere alla materna o alle elementari che c'è un ragazzo straniero e io mi sono sempre presa, come in coscienza personale, di poterla aiutare in qualche maniera, a volte, però non si sa - perché ognuno ha la sua cultura, ha un suo modo, non se sa come esprimere, però, perlomeno, dargli al primo impatto, sì, il sorriso – il modo di andargli incontro, di fargli capire che, se ha bisogno, io sono a sua disposizione in qualcosa ma questo può essere sia per gli stranieri oppure anche per i primi iscritti, che si spostano anche di scuola, come può essere capitato, per esempio, anche oggi ho visto i genitori che hanno accompagnato i ragazzi a scuola e allora mi faccio avanti, vedo queste persone nuove e prendo l'iniziativa per chiedere se hanno bisogno, se posso essere utile e espongo il suo problema e vedo come posso, eh poter aiutare [...]

(Un collaboratore scolastico di un Istituto comprensivo, p. 1)

[Nel tratteggiare, all'inizio della sua narrazione, i passaggi nodali che, anche dal punto di vista temporale, hanno caratterizzato la sua esperienza professionale, prosegue dicendo]

I. ecco, quello che io voglio dire è anche un'altra cosa =mh proprio uno degli aspetti, secondo me, importante è anche quello della pazienza che ci vuole tra virgolette, cioè, con queste persone ci vuole una pazienza attiva, non so come dire, una pazienza volenterosa, sì, =perché, se uno devo dire la verità, in qualche momento, uno si rompe anche le scatole, nel senso che c'è bisogno proprio di spiegare, di rispiegare, di avere la possibilità di chiedere e di ascoltare quello che ti dicono va bene! allora questo richiede sia del tempo e sia anche proprio una disponibilità – mentale del cuore, non so come dirla, perché altrimenti se no uno [cioè] non è che ti senti obbligato in tutto per tutto a fare certe cose però, dopo, di fatto nel lavoro se non hai certi [dati] – se non vieni a conoscenza di certe cose, se non hai dei risvolti, se non hai comunque capito, per esempio, non so perché vogliono lo scuolabus perché non lo vogliono, durante l'anno poi succede tutta una serie di cose che ti obbligano, comunque, ad avere un'idea di quello che hanno bisogno sta gente =e dei servizi e dei tempi, degli orari, insomma, un po' di tutta la vita scolastica ecco [...]

(Una persona della segreteria di un Istituto comprensivo, p. 2)

[Nel raccontare come gestisce, nel suo lavoro, la relazione con i genitori stranieri, prosegue dicendo]

I. ecco io, appunto, non sono attrezzato dal punto di vista delle lingue perché io so abbastanza bene il francese però non so l'inglese, non so l'inglese e tanto meno – altre lingue che – slave (sorridente) però, insomma, ecco io ho cercato magari di sopperire a questo aspetto di sapere alcune lingue che magari potevano andare per la maggiore, cercando di essere più disponibile possibile, insomma, sia come orari di segreteria, sia come =mh rapporto con le persone, tempo da dedicare, moduli che compilo io anziché compilarli loro, con loro, insomma, spiegando cosa faccio, non tagliandoli fuori insomma, certamente, però cercando di coinvolgerli però di aiutarli, per quello che mi era possibile, insomma, proprio come una disponibilità più in generale =a ad aiutarli, per quello che poteva essere, per le cose che potevo far, insomma, ecco questo è il discorso, per quel poco che può essere, perché sembra un lavoro burocratico anche anonimo, per certi versi, poi in realtà vedo, per certi versi, che ci sono degli aspetti e dei risvolti che hanno, cioè, puoi avere alcune soddisfazioni e alcuni anche interessi particolari e allora ho cercato anche di frequentare dei corsi di aggiornamento che erano anche, magari, dedicati ai soli docenti (sorridente) e mi sono intrufolato lo stesso, altri erano anche per noi, ho cercato poi addirittura di fare altre cose come quella volta che ho fatto quel corso là a xxx che è stato, secondo me, molto interessante e, basta, così ho cercato un po' di, come si può dire, di rendere un po' più pepatina la vita insomma e di metterci qualcosa (sorridente) di mio, per quello che potevo, ecco, tutto qua [...]

(Una persona della segreteria di un Istituto comprensivo, p. 4)

Sebbene animata da una positiva curiosità a conoscere e a incontrare chi si percepisce come “differente” da sé per “cultura”, tale disposizione ad andare verso l'altro e ad aiutarlo affonda, a sua volta, le radici nel riconoscere in quel “diverso” da sé un “tu”, un “volto” che, nel provocare e nell'interpellare il proprio “io”, consente di ritrovare nella reciprocità dell'essere-soggetto-persona ciò che responsabilmente ci accomuna.

[Scelgo di riportare alcuni pezzi di una parte di narrazione piuttosto lunga in cui la persona, nel riconoscere di trovarsi bene e a proprio agio nel relazionarsi con persone straniere e nell'esplicitare come tale sua inclinazione trovi ancoraggi profondi nella propria storia personale, dove un ruolo chiave ha svolto la sua personale esperienza con la comunità di Taizè, nel parlare di questa comunità mette a fuoco ciò che a lui sta a cuore, dicendo]

I. allora questa comunità qua, tra le varie cose, è una comunità interconfessionale =eh forse lo spirito più, cioè, il punto più importante, qualificante è – l'apertura - a tutti – cioè - alla persona – piccola, grande, vecchia, giovane, nero, bianco, celeste – deficiente, handicappato – l'apertura a tutti, cioè, la considerazione della persona umana come persona – questo è uno dei punti fondamentali di questa comunità qua aldilà che uno poi è islamico, rel- cattolico, non cattolico, ateo, brutto, bello – prima cosa è sei una persona, questo è l'importante della comunità, e su questa cosa che io, anche per studi miei che avevo fatto ancora all'università, ma anche insomma anche per - - io ero entrato da giovane scout insomma per spirito io vivevo in una famiglia cattolica però, ecco, mi è sembrato che questa comunità, in qualche modo =eh, come si può dire, raggruppasse in sé un po' tutte quelle cose positive che mi interessavano della vita [...]

allora questa comunità invece secondo me dava molto peso molta importanza anche a questo aspetto qua [...] proprio del rapporto con la persona e quindi il contatto con le persone più diverse [...]

quindi questa apertura grossa appunto verso tutti, a me, ha sempre colpito molto e l'ho sempre condivisa in maniera proprio forte insomma [...]

allora, più in generale, sul discorso ho sempre avuto questo aspetto di interesse e di predisposizione un pochino anche verso queste cose, insomma, quindi, dal momento in cui hanno cominciato ad arrivare stranieri, qua nella scuola, a me non è parso vero, nel senso che mi sembrava la cosa più normale di questo mondo, la gente va dove c'è possibilità di lavoro, dove c'è possibilità di vita, di migliorarsi =e chi è che ferma questa cosa qua, l'hanno fatta gli italiani, prima di tutti, e l'hanno fatta e la fanno tutti quelli che possono, tutti quelli che si inventano un futuro diverso, che cercano futuro e, perché, noi dobbiamo mettere qualche ostacolo a questa cosa, dovremo, casomai, governarla questa cosa ma non

metterci ostacoli – basta la filosofia è questa – capito, allora, nella mia vita (?) quel poco perché il lavoro che faccio è quello che è, avrei avuto qualche altra idea nella mia vita, di fare altri lavori nella mia vita poi alla fine ho fatto questo =eh, allora, per quel poco che posso, ci metto questo piccolo aspetto che è personale, che è un po' una parte dell'anima mia insomma [...]

(Una persona della segreteria di un Istituto comprensivo, p.11-12 )

### 5.2.2. Mediazione come “essere e fare da tramite”

Nel parlare di sé e della propria personale esperienza con minori e adulti non italiani, i miei interlocutori mi offrivano l'occasione per poter non solo osservare attraverso i loro occhi come essi vedono, pensano, sentono e agiscono il proprio ruolo ma, anche, di riconoscere le funzioni di mediazione che essi svolgono e che sono sollecitati a svolgere al fine di collaborare, in base al proprio ruolo, alla strategia interculturale che la loro scuola ha scelto di perseguire.

Si tratta, nello specifico, di funzioni che assumono forme diverse a seconda del ruolo professionale svolto all'interno della realtà scolastica.

Sono, in particolare, i collaboratori scolastici coloro i quali, nel narrare di sé e del proprio lavoro, riconoscono esplicitamente di essere delle figure di snodo, a volte un po' jolly, alle quali molto spesso spetta il compito di raccordare la molteplicità delle situazioni che quotidianamente scandiscono, anche in modo imprevisto, la quotidianità scolastica.

[Nel raccontare come il suo ruolo comporti il fare “tanti lavori” e “tutti frammentati”, prosegue dicendo]

I. sì vanno divisi un po' per quello che possiamo fare – una cosa alla volta (ride) in pratica - a volte abbiamo anche momenti liberi però, a volte, siamo oberati [da] tante tante tante cose, tutte insieme, questo il nostro tipo di lavoro, che non è tanto ben visto nè considerato al di fuori dei nostri – (sorride) superiori perchè il bidello fa niente, no, però, se però [venissero] nella scuola e [potessero] vedere quello che facciamo, forse, si renderebbero conto che serviamo anche noi a qualcosa perchè tante volte succedono magari dell'incomprensione oppure delle, non so, una mala organizzazione e noi siamo in mezzo a dover gestire queste cose, – adesso non è facile spiegare, piccole cose, non so, mi diceva stamattina una mia collega che è arrivato un ragazzino appunto straniero che non fa religione e =che ha chiesto, in quell'ora di fare ginnastica, allora la mia collega è andata in palestra – a portare il ragazzino perchè bisogna portarli no – però doveva andare a prendere anche il registro della classe in cui si faceva religione quindi ha dovuto portare il ragazzino, venire a prendere il registro, portare il registro (ride), cioè, son tante piccole cose però, insomma, tutte da organizzare, l'insegnante di ginnastica non sapeva oppure non si ricordava della ragazzina che non era sua, che era di un'altra classe, allora, noi siamo in mezzo e dobbiamo gestire questa cosa perchè, insomma, la responsabilità è un minore – e deve essere tutelato quindi da questa o quella persona e noi siamo in mezzo dobbiamo gestire queste cosine qua, a volte, non sono tanto simpatiche =perché =eh l'insegnante, magari, non si ricorda [che] questa cosa è stata fatta prima l'accordo col preside l'insegnante [non si ricorda che] è stato fatto tempo fa =e non ci si ricorda, insomma, un casino (ride) – e allora insomma si presentano giornalmente oggi è successo questo con l'alunna straniera

R. questa della palestra

I. sì – e allora abbiamo fatto un po' da intermediari ecco - - ci sono =delle sì =infatti ecco – la differenza dei nostri che magari fanno religione, loro non la fanno, c'è il problema di dove metterli perchè hanno ridotto anche personale, prima c'era, avevano più ore a disposizione, quindi, potevano tenere questi



ragazzi, adesso, questi ragazzi [li] devono mettere in un'altra classe - =eh, sì, è sorto questo problema per quest'anno mentre l'anno scorso - un po' meno -  
(Un collaboratore scolastico di un Istituto comprensivo, p.3)

Altre volte, invece, la funzione di mediazione che i collaboratori scolastici dichiarano di svolgere riguarda il trovarsi, di fatto, interposti tra l'alunno (non necessariamente non italiano) e l'insegnante e/o la situazione di *impasse* creatasi, cercando, a seconda dei casi, di intervenire in modo tale da aiutare l'alunno sia a comprendere le regole implicite che caratterizzano i comportamenti e i rapporti tra le persone all'interno della scuola sia a riconoscere la legittimità di un "punto di vista" diverso dal proprio.

[Nel narrare cosa fa nel suo lavoro e, in particolare, delle relazioni anche di amicizia che le piace costruire con i ragazzi stranieri e non, prosegue raccontando di un episodio capitato quest'anno quando si è trasferita nella sua scuola attuale, dicendo]

I. mentre l'anno scorso ero là quest'anno - sono venuta qua e fatalità =eh un altro cinese che [era] in classe con questo ragazzino si è iscritto a questa scuola di qua - e quanto è entrato ha detto "eh ciao" e allora ci siamo salutati e l'altro, no, allora ha detto il nome [del suo compagno e io ho detto] "l'hai lasciato di là", ho detto, "come mai", abbiamo fatto un =pò [di dialogo] e lui ha apprezzato e infatti tutti i miei colleghi "ma lo conosci già ma" e vedevano che c'era un buon rapporto, diciamo, di amicizia no perché anche questo ragazzino, poi, ecco i cinesi hanno, anche là, una volta è successo che è entrato, è arrivato a scuola poi in classe non c'era più, l'insegnante dopo 20 minuti è venuta fuori a chiedere "ma io non vedo più questo ragazzo" dov'è, dov'è, insomma sono andata in cerca e l'ho trovato in bagno che buttava sangue da naso però non ha avvisato, ha fatto tutto da solo - e ho detto "guarda che la prossima volta devi avvisarci perché anche l'insegnante si è preoccupata che non ti ha visto, avevi lo zaino ma non ti ha mai visto - e, anche se hai bisogno, ci siamo anche noi che possiamo - dare insomma la carta di fazzolettini, insomma, ecco" perché loro sono abituati, se vede, di essere autoindipendenti insomma, sì, autosufficienti

R. questo ragazzo che diceva che era a xxx

I. sì =eh niente, insomma, adesso, sempre quando arriva, mi saluta (ride) =e, sì, sono affettuosi insomma, ecco, apprezzano, sanno anche quando deve chiedere una cosa, viene da me - perché c'è già stato forse questo rapporto, prima, adesso mi vede qua [in questa scuola] [...] ma però, a volte, mi chiede, eh che non capisce, il fatto eh però già si ambienta bene, insomma, è molto vivace anche come ragazzo, si è ambientato bene

(Una collaboratrice scolastica di un Istituto comprensivo p. 4)

[Nel raccontarmi, all'inizio del suo racconto, di quello che fa nel suo lavoro e, in particolare, di come percepisca "abbastanza spigliati" i ragazzi stranieri, cercando di fare memoria di alcuni esempi che mi potessero far comprendere cosa intendesse con tale espressione, sposta spontaneamente il pensiero da un ricordo positivo verso la ricerca di un ricordo negativo, dicendo]

I. sì sì sì poi altre =esperienze - oddio - di negativo sì c'era un ragazzino, due anni fa, albanese che era molto molto - (schiocca la lingua) non era ben disposto con noi

R. cioè

I. cercava di essere, non so, maleducato - molto maleducato, allora, con le buone ho cercato di fargli capire che non è quello il comportamento è rimasto sulle sue però scontri mai, non ci siamo mai scontrate con i ragazzi, cerchiamo sempre di mediare e non cercare

[succede una breve pausa per cause esterne, nel riprendere dico]

R. diceva che cercate di mediare

I. mediare con i ragazzi, insomma, di non possiamo fare la parte degli educatori, noi collaboratori cerchiamo di fare un po' da intermedi, a volte, quando si scontrano con i professori - vengono fuori (intende dalla classe), noi non possiamo prendere le parti né del ragazzo né del professore qui dobbiamo cercare di, un pochettino, di mediare la situazione, dipende dai casi insomma -

R. e lei come la gestisce questa cosa fa

I. =ma intanto si cerca di calmarli =poi si cerca di sviare il discorso, di cercare, di fare qualcosa non so “vieni con me che andiamo a portare fotocopie in una classe” cerchiamo di appianare un attimo e poi si ricomincia di nuovo, si riporta in classe, questo un attimino il nostro piccolo compito (sorride), niente di che insomma

R. ho capito e questo sia con i ragazzi italiani che stranieri

I. sì sì noi non facciamo nessuna distinzione – per carità non deve neanche trasferire (intende dire “trasparire”) la differenza, se c’è, non dovrebbe esserci insomma – tutto qua

(Una collaboratrice scolastica di un Istituto comprensivo, p. 1-2)<sup>153</sup>

Essere delle figure “intermedie” che, proprio in quanto tali, possono “fare da tramite” tra il problema, l’alunno, la scuola e la famiglia, implica, talvolta, per le persone intervistate l’essere sollecitate a intervenire trovando le strategie utili per superare le eventuali difficoltà di comunicazione dovute anche a una scarsa conoscenza della lingua italiana da parte dei genitori non italiani.

[Nel raccontare di come, comunque, riesca a relazionarsi con i genitori stranieri, prosegue dicendo]

I. [...] a volte coi stranieri perché i genitori lavorano in fabbrica oppure, non so, - non possono venirli a prendere – sì a volte mi hanno risposto non possono venirli a prendere, a volte, i ragazzi, mi è capitato una ragazza [che mi diceva] di non chiamare a casa =perché la mamma, lei ha detto, non la può venire a prendere, non può andare a casa, non vuole andare a casa, va a casa poi con il pullman, - =e hanno un mal di pancia, sta ragazza forse aveva le mestruazioni, all’inizio allora cerchi di capire se ha bisogno e lei è stata un po’ sulle sue, gli veniva da piangere e cerchi di capire “dai proviamo a chiamare qualcuno no se hai un genitore un papà una mamma nonni zii qualcuno che conosci” – e poi cerchi di capire perché è mal di pancia, può essere anche un mal di pancia semplice, può essere anche una appendicite, insomma, =e ci sono delle responsabilità anche, no, si beve un po’ valutare però vedi che più di tanto la ragazza più non si lamenta, che non da un gran [che di preoccuparsi], quello che mi è capitato insomma è andato a finir bene, ecco, poi è anche =passato [...] cerchi di capire quello [che puoi fare] e di valutare se è una cosa che può rimanere in classe a scuola o se è meglio che vada a casa eh perché quando stanno male qua – cioè non è il caso che rimangano a scuola –

R. e quest’episodio che mi raccontava faceva riferimento a una ragazza italiana straniera

I. straniera, sì, straniera, no coi italiani bene o male, insomma, in qualche maniera vanno a casa o coi nonni, cerchi di capire, o con anche se c’è difficoltà ma, insomma, la comunicazione anche con altri guardi sull’elenco telefonico eh fai [la telefonata alla] la vicina mi è capitato, sì avvisi, la vicina di casa se può avvisare la mamma se la vede insomma in qualche maniera cerco di trovare una strategia per poter rivare a comunicare =e alla famiglia che il ragazzo la ragazza insomma sta male a scuola ecco dopo devono valutare loro se - venirlo a prendere [...] coi stranieri è più difficile, ecco, a volte comunicare sì – allora cerchi sempre di spiegare, di mettere anche quando, dopo, quando arriva il genitore, di mettere i numeri sul libretto, sul diario – che anche se lui ha più di qualche numero da poter rintracciare il papà, la mamma, se hanno qualcun altro di fiducia, un parente o un amico, un vicino di casa quello [...]

(Una collaboratrice scolastica di un Istituto comprensivo, p. 5)

---

<sup>153</sup>Nel corso della sua narrazione, la persona intervistata ribadisce, ripetutamente, come per lei non ci sia alcuna differenza tra alunni italiani e stranieri, nel senso che tanto gli uni quanto gli altri sono, prima di tutto, degli alunni. Questo è, dunque, il contesto all’interno del quale trova significato quanto la collaboratrice scolastica afferma nell’ultima frase del brano sopra riportato. Gli alunni stranieri, inoltre, rappresentano, in ciascuna delle narrazioni raccolte, la “cornice semantica” all’interno della quale trova significato il termine stesso di “interculturale”.

Rispetto ai collaboratori scolastici, il personale di segreteria intervistato si trova, invece, a svolgere soprattutto una forma di *mediazione di tipo burocratico-informativa*, quale modalità d'azione che risulta particolarmente utile per riuscire ad assolvere quei compiti amministrativi previsti, nello specifico, dal Protocollo di accoglienza della scuola<sup>154</sup>.

Ponendosi, dunque, tra le pratiche della scuola (quali possono essere, ad esempio, il modulo dell'iscrizione da far compilare e, prima di tutto, da spiegare assicurandosi che sia correttamente compreso) e l'aspettativa del genitore non italiano, la segretaria/il segretario può svolgere, a seconda di come si approccia e si relaziona con il suo interlocutore, un'importante azione di "ponte" tra la famiglia e la scuola. Azione quest'ultima che, nello specifico, si concretizza attraverso il passaggio bidirezionale di informazioni (date e ricevute) che tale operatore scolastico è in grado di stimolare e di rendere il più ricco possibile. Quanto maggiore è, infatti, il flusso informativo (che rappresenta di per sé già una prima fase di conoscenza reciproca tra la scuola e il genitore) che si realizza nel corso dell'interazione, tanto maggiore sarà la quantità di "dati" relativi all'alunno neo-iscritto che, a sua volta, il segretario/la segretaria sarà in grado di "passare" agli insegnanti di classe e/o alla funzione strumentale per l'intercultura<sup>155</sup>.

[Nel descrivermi in cosa consiste il suo lavoro per quanto concerne i genitori stranieri, prosegue dicendo] I. allora consiste che, nel momento in cui i genitori [arrivano], in genere vanno presso la scuola dove vogliono far iscrivere il loro bambino, fanno un primo approccio con l'insegnante, l'insegnante li manda in segreteria, arrivano presso la segreteria, i miei colleghi me li convogliano presso di me =e abbiamo il primo approccio, gli chiedo da quanto tempo sono in Italia, se provengono da altre scuole, se sono già in Italia da più anni e faccio n'a specie =di scheda, sulla quale mi faccio degli appunti e mi scrivo da quanto sono in Italia, i rapporti che hanno avuto con altre scuole, se hanno il nullaosta di un'altra scuola, per cui vedo la scolarità di questo bambino =e, quando comunque riesco ad avere dei dati, faccio io la domanda di iscrizione =perché mi faccio dare tutti i documenti, passaporto, =mh come si dice – il – il permesso di soggiorno, - tutti i documenti possibili e immaginabili sia del bambino che dei genitori, dopo di che li faccio firmare, importante anche la =parte rovescia della domanda di iscrizione dove è scritto la religione, - si può indicare, se vogliono fare religione o meno, in genere, siccome =hanno poca dimestichezza con l'italiano, diciamo che la religione non la fanno quasi mai perché quell'ora la utilizzano per incentivare un po' l'italiano – =e, dopo di che, istruiamo il fascicolo, =faccio, prendo contatti con la scuola dove vorrebbero mandare i bambini, che si che si convoglia in

---

<sup>154</sup>In riferimento alle prassi che un Protocollo d'accoglienza dovrebbe prevedere si veda, tra gli altri, Bettinelli, 2004.

<sup>155</sup>Nelle narrazioni del personale di segreteria, emerge inoltre come tale funzione di mediazione, intesa come essere e agire da tramite tra il bisogno del genitore non italiano e le eventuali risposte che la scuola può offrire, implichi, molto spesso, l'essere "punto di snodo" importante all'interno della rete di collaborazioni che la scuola è in grado di intessere con il proprio territorio (e in particolare con l'ente locale).

modo tale da aiutarli - che siano più vicini alla loro abitazione oppure al loro domicilio, in modo tale che non debbano fare tanta strada [...]

ecco il mio lavoro è questo, appunto, di raccogliere tutti i dati, dopo di =che, posso =fare tramite con l'insegnante, gli faccio la fotocopia, per cui vedono tutti i dati =e, diciamo, una volta, a seconda - ogni qual volta viene un alunno straniero, ho fatto un programmino dove si scrive l'alunno, quando arriva, la nazionalità, i genitori, la scolarità, la percentuale del plesso sulle nazionalità straniere, - sì, son tutti dati che magari chiede anche il Rism però, siccome, sono dati che più o meno dopo servono, allora ho incominciato a farlo [...]

(Una segretaria di un Istituto comprensivo, p. 2-3)

Riuscire a ricevere e a dare informazioni, assicurarsi che queste siano adeguatamente comprese così come riuscire, a propria volta, a comprendere le eventuali richieste e esigenze che i genitori non italiani esprimono sono compiti che richiedono, a chi lo svolge, l'impegno e la disponibilità non solo a decentrare il proprio punto di vista ma, anche, a acquisire e/o raffinare in senso interculturale quelle competenze propriamente relazionali mediante le quali poter creare con l'altro un clima di accoglienza e di comprensione reciproca.

[Verso la fine della narrazione, nel sottolineare l'importanza che la dimensione relazionale riveste nella sua esperienza con adulti stranieri e nel sottolineare l'arricchimento ricevuto, in tale senso, dalla formazione cui ha avuto modo di partecipare, prosegue dicendo]

I. [è importante] tutto quello che è un =po' - come si può dire l'atteggiamento, no, cioè nei confronti di uno straniero, è molto importante, è molto importante proprio l'atteggiamento fisico, - no, la gestualità =e, cioè, oltre a, cioè, come si può dire, preventivamente all'idea di accogliere, di ascoltare, no, ma poi, nelle modalità pratiche, è molto importante tutte quelle cose che [...] - - e che dopo non sempre riesci a mettere in campo, però, almeno sapere che dovresti mettere in campo, no, quindi la gestualità, la mimica ma, anche, le parole stesse che dici, no, cioè il rapportarti, il come rapportarti, no, =eh quell'atteggiamento, cioè, di non dare per scontate cose che potrebbero ferire, che potrebbero indurre le persone a pensare che tu sei già prevenuto, insomma, tutte quelle cose che, in qualche modo, dovrebbero riuscire a mettere a proprio agio chi ti sta di fronte, a mettere a proprio agio per poterti dire quello che lui vuole dirti senza niente altro no [...]

(Un segretario di un Istituto comprensivo, p. 14)

Il "fare da tramite", dunque, che il personale di segreteria realizza mediante l'esercizio del proprio ruolo, rappresenta, insieme all'azione di raccordo svolta dai collaboratori scolastici, uno dei "tasselli" nodali grazie ai quali viene progressivamente costruendosi la mediazione interculturale della scuola, quale strategia atta a offrire risposte educative alle sfide umane, ancor prima che socio-culturali, caratterizzanti le attuali società multiculturali e plurali.

## CONCLUSIONI

Una delle cose che più mi piace fare quando ritorno a casa da un viaggio, breve o lungo che sia, è quella di aprire il mio “zaino” per riprendere, riosservare, ricordare, sistemare tutti gli “oggetti”, le immagini, i ricordi significativi che, durante il percorso, ho ritenuto importante riporvi per poterli portare via con me.

Nello specifico di questo mio “viaggio” nel mondo della scuola all’insegna dell’intercultura e della mediazione, l’aver potuto entrare nelle diverse realtà scolastiche della Rete Rism, incontrare coloro che a vario livello vi lavorano, ascoltare e “vedere” attraverso le “storie” narrate come si concretizza la loro esperienza di relazione con e tra differenti per cultura, mi ha permesso di conoscere e comprendere alcuni tra i punti di forza e di debolezza che possono contribuire a rafforzare e/o a vincolare negli insegnanti e negli operatori scolastici la capacità di porsi come effettivi agenti di mediazione interculturale.

Il cercare di leggere le diverse narrazioni raccolte come un unico testo unitario mi ha condotto a riconoscere, in particolare, l’emergere di due bisogni-chiave sui quali, a mio avviso, risulta importante concentrare l’attenzione formativa in prospettiva interculturale.

Sulla base di quanto ho avuto modo di ascoltare e di “osservare”, ponendo attenzione anche al linguaggio usato dai miei interlocutori, ritengo di poter affermare che uno degli elementi che attraversa, seppur con tonalità diverse, il materiale raccolto è legato a quello che ho scelto di definire come il “fattore consapevolezza”.

A tal riguardo, quello che ho potuto riscontrare, da parte degli insegnanti, è una non sempre chiara ed esplicita consapevolezza di sé come mediatori educativo interculturali.

Spesso si tratta di una mediazione magari di fatto agita, soprattutto sul piano didattico-disciplinare, ma che, tuttavia, risulta non adeguatamente percepita e riconosciuta come tale, specie quando essa attiene alla direttrice socio-culturale e a quella etico-valoriale.

Ciò che sembra bloccare e limitare, infatti, nell’insegnante-educatore la possibilità di riconoscersi e di agire come mediatore interculturale all’interno della classe è, in particolare, il peso attribuito alla cultura o, meglio, a un approccio di tipo culturalista alla differenza culturale. Molte volte il fattore cultura rappresenta una sorta di “patina”

che, oltre a cristallizzare il modo di guardare l'“altro”, sembra inibire anche, e in particolare, l'approccio e le relazioni che l'insegnante è in grado di promuovere e di gestire sia con l'alunno non italiano sia con e “tra” il gruppo-classe.

Decostruire il ruolo prioritario assegnato alla cultura, riportando al centro dell'attenzione educativa dell'insegnante la peculiarità del “volto” e dei “volti” che gli stanno dinnanzi, sollecita a rafforzare anche e contemporaneamente la dimensione etico-valoriale.

Se il rispetto e il riconoscimento della differenza come valore e ricchezza per conoscere e per conoscersi rappresentano, infatti, le “cifre etiche” dell'azione educativa interculturale dell'insegnante da un punto di vista formativo, risulta altresì determinante aiutare l'adulto-educatore a proiettarsi verso un orizzonte etico capace di estendere i propri confini oltre il principio della “tolleranza”, al fine di riconoscere e di “rendere giustizia” alla comune appartenenza umana che contraddistingue e unisce in un vincolo solidale l'“io” e il “tu”.

A tal riguardo se, come afferma Ricoeur, l'“umanità, considerata non nel senso ostensivo o enumerativo della somma degli umani, ma nel senso comprensivo o di principio di ciò che rende degni di rispetto, non è altro che l'universalità considerata dal punto di vista della *pluralità* delle persone” e se, proprio in quanto tale, essa rappresenta quella “idea mediatrice” (Ricoeur, 1993, p. 324) volta a orientare, nel segno della reciprocità etica, le relazioni che la molteplicità degli esseri umani intessono tra loro, si rende allora quanto mai necessario sostenere, rafforzare e/o suscitare nell'insegnante l'intenzionalità e la capacità di “stare nel mezzo” trasformando la “differenza” in una concreta esperienza educativa, mediante la quale offrire a ciascuno la possibilità di riconoscere che “soltanto nella persona viene la pluralità” (Ricoeur, 1993, p. 325).

C'è una mediazione implicita che, anche per mandato educativo l'insegnante di fatto agisce nella quotidianità del suo lavoro all'interno della classe (soprattutto per quanto attiene alla sfera didattico-disciplinare). L'ascolto dei miei interlocutori mi porta, tuttavia, a ritenere che estendere in senso interculturale tale “competenza mediante” richieda, in particolare, di focalizzare l'attenzione formativa tanto sul “come” l'insegnante guarda la cultura e la differenza che l'altro esibisce quanto sul “come” egli affronta, gestisce e orienta le relazioni che la reciprocità delle differenze genera (sul piano sia intrapersonale sia interpersonale) all'interno della classe. Trovando dunque

proprio nella relazionalità il proprio contesto semantico, la mediazione interculturale che l'insegnante è chiamato a svolgere non si esaurisce unicamente nell'ambito della gestione dei conflitti, che l'ambiguità e/o la non conoscenza delle rispettive cornici culturali contribuisce a generare, ma richiede - anche e soprattutto - lo sviluppo di competenze utili a gestire i processi che, a livello cognitivo e socio-affettivo, caratterizzano le relazioni che ciascuna delle persone coinvolte nell'interazione vive con quell'alterità che avverte fuori e dentro di sé.

Per tale ragione, il promuovere competenze di mediazione interculturale, agendo in particolare sull'attivazione di processi narrativi di riflessione critico-costruttiva sulla propria esperienza professionale e personale di incontro e di interazione con l'altro differente anche per cultura, rappresenta una delle strade privilegiate da percorrere al fine di dare effettivo respiro e risvolto prassico a quella che, superata la fase dell'emergenza, è stata definita come la "fase 2 dell'interculturale" (Nanni, 2005), intesa quale sfida e compito di trasformare l'orientamento interculturale nella "normalità" del fare scuola nell'epoca di un villaggio divenuto sempre più globale.

Si tratta di una sfida e di un compito che, nel fondarsi sulla partecipazione e sulla corresponsabilità di quanti lavorano all'interno della scuola, evidenzia inoltre come la mediazione rappresenti, soprattutto per quanto attiene a un saper-fare e a un saper-essere interculturale, una modalità relazionale che chiede di essere distribuita tra tutto il personale scolastico (docente e non), in base al ruolo che ciascuno ricopre.

Se la mediazione rappresenta, dunque, la "cifra educativa" che caratterizza (o dovrebbe caratterizzare) lo stile interculturale del fare scuola, le "parole" e le "narrazioni" raccolte mi portano altresì a riconoscere che la promozione di una cultura della mediazione interculturale, quale competenza professionale di insegnanti e operatori scolastici, induce a orientare la riflessione pedagogico-interculturale, in particolare, verso due ulteriori piste di ricerca e di azione formativa. A emergere è, infatti, la necessità, da un lato, di estendere la pratica della mediazione a un concreto lavoro di rete, fondato su effettivi rapporti di partenariato tra la scuola e i diversi attori del territorio, dall'altro, di entrare nelle "storie" di bambini e ragazzi venuti da lontano per cercare di comprendere, attraverso i loro "occhi" e il loro "cuore", quali sono le "mediazioni" che, all'interno e all'esterno della scuola, facilitano o meno la loro

esperienza di relazione con quella “differenza” che, quotidianamente, vivono dentro e fuori di sé.





**ALLEGATO N. 1**

*Lettera di presentazione e di richiesta al Dirigente  
della scuola capofila della Rete Rism*

Padova, 16 giugno 2008

Alla c.a. del Preside xxxxxxxxxx  
della Scuola Secondaria di primo grado  
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx  
capofila della Rete R.I.S.M  
del Distretto n.35

**Oggetto:** richiesta di ricerca interculturale nelle scuole della Rete R.I.S.M.  
durante l'anno scolastico 2008-2009.

Sono una dottoranda iscritta al primo anno della Scuola di dottorato in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova ed esprimo, con la presente, il desiderio di poter svolgere, durante l'anno scolastico 2008-2009, presso le Scuole della Rete R.I.S.M del Distretto n. 35, la mia ricerca di dottorato centrata sul tema della "*mediazione interculturale*."

La ragione fondante l'opportunità e la significatività di condurre la mia ricerca all'interno delle Scuole della Rete R.I.S.M. è quella di avere la possibilità di coinvolgere i diversi ordini scolastici (dalla Scuola dell'Infanzia a quella Secondaria di secondo grado) facenti parte di un medesimo territorio e Distretto scolastico ed interagenti tra loro all'interno di un condiviso sistema di rete interculturale.

Nello specifico, gli strumenti di indagine che intendo utilizzare per la mia ricerca non richiedono un impegno oneroso (in termini di tempo e/o energie) alla scuola. Si tratta infatti di *interviste narrative* (condotte a livello individuale con gli attori scolastici: insegnanti, personale ausiliario e amministrativo) e di *osservazioni sul campo*, condotte durante alcuni momenti di interazione tra scuola e famiglia (come ad es. i colloqui con i genitori stranieri) e volte a conoscere come il genitore straniero si pone nei colloqui con l'insegnante.

Concludo riconoscendo come la ricerca, che intendo condurre, possa rappresentare, direttamente per le scuole coinvolte, un utile strumento conoscitivo-operativo volto a facilitare i processi di conoscenza, integrazione e di mediazione in prospettiva interculturale tra tutti gli attori scolastici (autoctoni e stranieri) coinvolti nella vita scolastica.

Ringraziando per l'attenzione e confidando in un riscontro positivo,  
porgo i più cordiali saluti,  
Dott.ssa Margherita Cestaro

**ALLEGATO N. 2**

***Statuto della Rete Rism***



# SCUOLA MEDIA STATALE "G. VICO"

unificata con S.M.S. "UNGARETTI"

Viale Sanremo  
Cod. fisc.:82011480272

30038 SPINEA (VE)  
Distretto scolastico n° 35

tel. e fax 041990442  
Cod.scuola: VEMM13500L

## RETE INTERCULTURALE DELLE SCUOLE DEL DISTRETTO N° 35 - MIRANESE

### ACCORDO DI RETE

L'anno 2005, addì 22 del mese di aprile, presso la sede della scuola media "Vico – Ungaretti" di Spinea, si stipula l'accordo di rete per l'istituzione della RETE INTERCULTURALE delle SCUOLE del MIRANESE (R.I.S.M.) per la realizzazione di interventi e sinergie finalizzati all'**integrazione interetnica** degli stranieri e degli extracomunitari

### TRA

le seguenti istituzioni scolastiche dei comuni di Mirano, Martellago, Martellago-Maerne, Noale, Peseggia, Salzano, Santa Maria di Sala, Scorzè, Spinea rappresentate dai seguenti rappresentanti legali pro-tempore:

D.D. Mirano 1: BARBATO Aldo  
D.D. MIRANO 2: MORASSUT Alessio  
D.D. NOALE: VASCON Cesarino  
D.D. SPINEA 1: BARATELLA Giorgio  
D.D. SPINEA 2: SCOMPARIN Ornella  
I.C. SALZANO: MARINARO Gabriella  
I.C. SANTA MARIA DI SALA: MARCHIORO Dario  
I.C. MARTELLAGO: CAVINATO Giorgio  
I.C. SCORZE': SARTORATO Manuela  
I.C. PESEGGIA: BIASETTO Mercedes  
I.C. MARTELLAGO-MAERNE: TICOZZI Paolo  
S.M. MIRANO: MARINO Rosario  
S.M. NOALE: CAVEZZALI Maria  
S.M. SPINEA: PALADINI Carlo  
L.S. E. MARJORANA con aggregato L.C. CORNER: FARDIN Emanuela  
I.P.S.I.A. G. PONTI: PIERINI Luciano  
I.T.C.G. 8 MARZO: COMENDULLI Mario  
I.T.I.S. PRIMO LEVI: ERRICO Mario

- **Visto l'art.3 della Costituzione;**
- **Visto l'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n° 59;**
- **Vista la L. 440/1997;**
- **Vista la L. 40/1998;**
- **Visto l'art. 7 del D.P.R. 275/99 per il quale le Istituzioni Scolastiche possono promuovere accordi di rete per il raggiungimento delle loro finalità istituzionali;**
- **Visto l'impegno di adesione alla Rete R.I.S.M. delle Istituzioni Scolastiche del territorio del Miranese;**

**premesse:**

- Che la percentuale di allievi stranieri extracomunitari è in continuo aumento;
- Che tali profonde e strutturali trasformazioni creano una condizione di complessità permanente ed impongono alle scuole l'attivazione di interventi indifferibili e mirati;
- Che la formazione di cittadini di una società sempre più internazionalizzata richiede di fornire all'individuo conoscenze, capacità e disposizioni che lo mettano in grado di porsi in relazione non solo con la propria cultura, ma con tutte le culture per maggiori opportunità di sviluppo positivo;
- Che l'accentuarsi di situazioni di natura multiculturale e pluri-etnica nella scuola può e deve tradursi in occasioni di arricchimento e di maturazione nella prospettiva di una convivenza basata sulla cooperazione, il dialogo, l'accettazione costruttiva delle diversità come valori ed opportunità di crescita democratica nel rispetto dell'altro e per la partecipazione al bene comune;
- Che i bisogni dei servizi primari e il grave problema dell'esclusione sociale possono essere affrontati solo con politiche integrate, di cui la scuola rappresenta solo uno dei soggetti protagonisti;

**SI CONVIENE QUANTO SEGUE**

ART. 1  
NORMA DI RINVIO

La premessa costituisce parte integrante e sostanziale del presente accordo.

ART. 2  
DEFINIZIONI

I soggetti costituenti la rete sono le Istituzioni Scolastiche del Distretto Scolastico n. 35 di Mirano. Per soggetto proponente capofila s'intende la S.M. **"Vico-Ungaretti" di Spinea**. Per soggetti partner s'intendono le seguenti Istituzioni Scolastiche del Distretto:

- Direzione Didattica MIRANO 1, via della Vittoria 24 – MIRANO
- Direzione Didattica MIRANO 2, via Battisti 107 – MIRANO
- Direzione Didattica NOALE, via G.B. Rossigni 25 – NOALE
- Direzione Didattica SPINEA 1, via Buonarroti 48 – SPINEA
- Direzione Didattica SPINEA 2, via Fregene 15 – SPINEA
- Scuola Media Statale "L. DA VINCI", via Paganini 3 – MIRANO
- Scuola Media Statale "G. PASCOLI", via G.B. Rossi 20 – NOALE
- Scuola Media Statale "VICO – UNGARETTI", viale S. Remo – SPINEA
- Istituto Comprensivo "D. ALIGHIERI", via Meucci 2 – SALZANO

- Istituto Comprensivo “CORDENONS”, viale Rimembranze 4 – SANTA MARIA DI SALA
- Istituto Comprensivo “C. GOLDONI”, piazza Vittoria 81 – MARTELLAGO
- Istituto Comprensivo “GALILEI”, via Venezia 46 – SCORZE’
- Istituto Comprensivo “MARTINI”, piazza Don C. Longo 5 – PESEGGIA
- Istituto Comprensivo “MATTEOTTI”, via Manzoni 11 – MARTELLAGO-MAERNE
- Liceo Scientifico “E. MAJORANA”, via Matteotti – MIRANO
- Liceo Classico “CORNER” aggr. L.S. Majorana - MIRANO
- I.P.S.I.A. “G. PONTI”, via Cavin di Sala 35 – MIRANO
- I.T.C.G. “8 MARZO”, via Matteotti – MIRANO
- I.T.I.S. “PRIMO LEVI”, via Matteotti 35 - MIRANO

### ART. 3 COSTITUZIONE E DURATA

In data odierna viene costituita la Rete scolastica “**R.I.S.M.**” (Rete Interculturale Scuole Miranese), che sarà efficace dal momento della sua sottoscrizione da parte del rappresentante ufficiale dell’istituzione interessata; avrà durata triennale e potrà subire modifiche di comune accordo.

### ART. 4 FINALITA’

Le istituzioni scolastiche del territorio del Miranese, come da elenco precedente, analizzato il contesto socio-economico e verificato l’esplosivo aumento delle iscrizioni di alunni stranieri ed extracomunitari di differenti etnie, per i quali si rende necessario superare le emergenze ed attivare le più efficaci modalità di accoglienza, inserimento, alfabetizzazione ed integrazione, promuovono il presente accordo di rete allo scopo di attivare congiuntamente iniziative, interventi, sinergie per favorire l’integrazione interetnica degli alunni stranieri ed extracomunitari, contrastando stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture e valorizzando tali differenze per garantire pari diritti ad apprendere, ma anche esperienze coinvolgenti e di successo formativo per tutti gli alunni.

### ART. 5 ADESIONI

Possono aderire alla Rete le Scuole pubbliche di ogni ordine e grado del Distretto n. 35 (Milanese). La richiesta di adesione in fase successiva alla costituzione della Rete R.I.S.M. dovrà essere rivolta al Consiglio generale di Rete, specificando le forme ed i modi della collaborazione richiesta.

### ART. 6 STIPULA DI ACCORDI E CONVENZIONI

Per le finalità di cui all’art.4, le Istituzioni scolastiche promotrici possono stipulare accordi, convenzioni ed intese con Enti e/o aziende pubbliche e/o private, associazioni ed università.

ART. 7  
CONSIGLIO GENERALE DI RETE

Il Consiglio generale di rete è l'organo consultivo della rete ed è costituito dalla conferenza dei Dirigenti Scolastici aderenti alla rete.

Il Consiglio è presieduto dal Dirigente scolastico della scuola capofila.

Il DSGA della scuola capofila svolge funzione di segretario.

Spetta al presidente:

- Convocare il Consiglio generale di rete, organizzare e coordinare i lavori
- Curare il rapporto con le Istituzioni scolastiche aderenti alla rete
- Curare i rapporti con Enti e Associazioni

Il Consiglio nomina anche un Vice-Presidente; nomina i due rappresentanti nel Comitato di Coordinamento; il Segretario assume le funzioni amministrativo-contabili.

ART. 8  
COMITATO DI COORDINAMENTO – CdC – COMPOSIZIONE

L'organo responsabile s'individua nel Comitato di Coordinamento.

Esso risulta formato:

- D.S. della scuola capofila (può variare anche annualmente)
- Due rappresentanti del Consiglio generale di rete
- Un docente per ogni ordine di scuola (scuola Infanzia – scuola Primaria - scuola Secondaria di primo e di secondo grado)
- Docenti referenti delle sedi operative a seconda dei progetti attivati
- Il DSGA della scuola capofila

Il Comitato di Coordinamento rimane in carica a tempo indeterminato, salvo disdetta da parte di uno dei componenti, la cui sostituzione sarà effettuata in itinere.

ART. 9  
COMITATO DI COORDINAMENTO – COMPITI E FUNZIONI

Il Comitato di Coordinamento:

- Individua i bisogni dell'utenza
- Coordina la progettazione e la realizzazione di interventi
- Individua le sedi operative
- Realizza le modalità di accesso ai servizi
- Attiva gruppi di lavoro di ricerca/azione
- Richiede i fondi e propone i criteri per la distribuzione e la gestione dei contributi e delle risorse di personale disponibili
- In presenza di risorse finanziarie, effettuerà la rendicontazione della gestione amministrativo-contabile
- Attiva azioni di monitoraggio, diffusione, verifica dei progetti previsti
- Promuove e coordina la formazione, l'aggiornamento e l'autoformazione del personale, avvalendosi anche di opportunità presenti a livello territoriale locale.



## ART. 10

### COMPITI E FUNZIONI DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE ADERENTI ALLA RETE

Le Istituzioni scolastiche aderenti alla rete R.I.S.M.:

- Collaborano per l'attuazione di azioni mirate alla realizzazione degli obiettivi a breve, medio e lungo termine
- S'impegnano ad operare in collaborazione per la gestione delle risorse
- S'impegnano a socializzare le esperienze più significative
- Collaborano per mettere a disposizione della rete risorse strutturali, strumentali, umane e professionali significative ed utili agli scopi prefissati.

## ART. 11

### COMPITI E FUNZIONI DELLA SCUOLA CAPOFILA

La scuola capofila:

- Cura le convocazioni del Comitato di Coordinamento
- Partecipa alle attività di tali organi tramite il D.S. o suo delegato e il DSGA
- Gestisce le eventuali risorse finanziarie e strumentali assegnate alla Rete secondo quanto stabilito di comune accordo nel Consiglio generale di Rete
- Fornisce alle scuole aderenti una adeguata informazione sulle attività della Rete
- Raccoglie informazioni e proposte
- Mantiene una documentazione delle attività di Rete.

## ART. 12

### RISORSE FINANZIARIE

Le risorse finanziarie per la realizzazione dei progetti potranno derivare:

- Da contributi dello Stato, tramite Direzione Scolastica Regionale o C.S.A.
- Da contributi/concorsi di Enti locali: Comune, Provincia, Regione
- Da contributi delle Istituzioni scolastiche aderenti alla Rete R.I.S.M.
- Da altri Enti, Associazioni, Privati

## ART. 13

### RISORSE UMANE

L'attivazione di progetti può prevedere lo scambio tra le Istituzioni scolastiche aderenti alla Rete di docenti o altro personale che liberamente vi consente.

Le modalità di utilizzo del predetto personale vengono stabilite congiuntamente in sede di coordinamento di progetto.

Letto, approvato e sottoscritto.

Firmato:

Dirigente scolastico Barbato Aldo .....

Dirigente scolastico Morassut Alessandro .....

Dirigente scolastico Vascon Cesarino .....

Dirigente scolastico Baratella Giorgio .....

Dirigente scolastico Scomparin Ornella .....

Dirigente scolastico Marino Rosario .....

Dirigente scolastico Cavezzali Maria .....

Dirigente scolastico Paladini Carlo .....

Dirigente scolastico Marinaro Gabriella .....

Dirigente scolastico Marchioro Dario .....

Dirigente scolastico Cavinato Giancarlo .....

Dirigente scolastico Sartorato Manuela .....

Dirigente scolastico Biasetto Mercedes .....

Dirigente scolastico Ticozzi Paolo .....

Dirigente scolastico Fardin Emanuela .....

Dirigente scolastico Pierini Luciano .....

Dirigente scolastico Comendulli Mario .....

Dirigente scolastico Errico Mario .....

**ALLEGATO N. 3**

*Lettera di invito all'intervista narrativa focalizzata*

Padova, 22-10-2009

Alla c.a. Ins. xxxxxxxxxxxx  
Referente per l'Intercultura  
del Circolo didattico xxxxxx

**Oggetto:** richiesta disponibilità insegnanti per intervista narrativa focalizzata.

Sono una dottoranda iscritta alla Scuola di dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Padova.

A partire dall'anno scolastico 2008-2009 ho iniziato a svolgere, presso le scuole della Rete Rism del Distretto n. 35, una ricerca di dottorato sul tema dell'educazione interculturale a scuola.

Con la presente, esprimo il desiderio di poter svolgere, nell'attuale anno scolastico, **delle interviste narrative agli insegnanti delle scuole della Rete Rism**. A tal fine, chiedo cortesemente **la disponibilità di uno o due insegnanti del suo Circolo didattico** per un incontro durante il quale svolgere l'intervista narrativa.

Nello specifico, si precisa che si tratta di un *colloquio della durata massima di un'ora e mezza*, nel quale si chiede all'insegnante di raccontare liberamente la propria esperienza con alunni stranieri e le loro famiglie.

Si dà inoltre garanzia del rispetto dell'anonimato e del diritto della privacy in merito al materiale ricavato da ciascuna intervista.

RingraziandoLa per la Sua collaborazione,  
Porgo cordiali saluti  
Dott.ssa Margherita Cestaro

## Bibliografia

- AA.VV. (1992), *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Brescia, La Scuola.
- Abbagnano N. (1971), voce *Mediazione*, in Abbagnano N., *Dizionario di Filosofia*, Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese
- Abdallah-Pretceille M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Athropos.
- Abdallah-Pretceille M. (2005), *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, (1999).
- Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Torino, Giulio Einaudi.
- Arielli E., Scotto G. (1998), *I conflitti. Introduzione ad una teoria generale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Aristotele (2007), *Etica Nicomachea*, Milano, Bompiani (2000).
- Balsamo F. (2006), *Autonomia e rischi della mediazione culturale*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano, FrancoAngeli, pp. 70-81.
- Bauman Z. (2001), *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2003), *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2005), *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2010), *L'etica in un mondo di consumatori*, Bari, Laterza.
- Belpiede A. (2006a), *Alle origini del confitto interculturale: premesse per leggere e integrare processi di mediazione interculturale*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano, FrancoAngeli, pp. 57-79.
- Belpiede R. (2006b), *Sistemi formativi, bisogni sociali, mercato del lavoro: una transazione difficile per le professioni della mediazione*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano, FrancoAngeli, pp. 244-258.
- Belpiede A. (2002a), *Farcela nella società senza staccarsi dalle proprie radici? Il dilemma culturale degli immigrati di seconda generazione*, "Animazione sociale", n.3, pp. 49-53.
- Belpiede A. (cura di) (2002b), *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*, UTET, Torino.
- Belpiede A. (1998), *La mediazione culturale nei servizi sociali*, "Animazione sociale", n. 3, pp. 84-89.
- Berger P. L., Luckmann T. (1969), *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, il Mulino.
- Bertin G. M. (2004a), *Principio della differenza e pluralismo educativo*, in Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando Editore, pp. 65-91.
- Bertin G. M. (2004b), *Per un'educazione a progettare l'esistenza. Preliminari*, in Bertin M.G., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando Editore, pp. 117-127.
- Bertin M.G., Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando Editore.
- Bertolini P. (2001a), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Milano, La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2001b), *La pedagogia sociale: linee di interpretazione*, in Sarracino V., Striano M., *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa, ETS, pp. 125-128.
- Bertolini P. (1996), voci "Mediazione-mediare" e "Mediatore (culturale)", in Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli.
- Bertolini P. (1994), *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in Flores D'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola.
- Bertolini P. (1991), *L'educazione interculturale: riflessioni pedagogiche*, "Scuola Viva", n. 4, pp. 40-44.

- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1983), *Pedagogia e scienze umane*, Bologna, Clueb.
- Besemer C. (1999), *Gestione dei conflitti e mediazione*, Torino, EGA.
- Bettinelli G. E. (2007), *Trasformazioni multiculturali e cultura di scuola*, "Educazione interculturale", Vol.5, n.2, pp.175-188.
- Bettinelli G.E. (2004), *Per una scuola accogliente*, in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli, pp. 78-93.
- Bolognesi I., Di Rienzo A. (2007), *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.
- Buber M. (1990), *Il cammino dell'uomo*, Comunità di Bose, (BI), Edizioni Qiqajon.
- Buber M. (1993), *Il Principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo.
- Calaprice S. (2006), *Mediazione interculturale, sociale e scolastica*, "Mediaries", n.7, pp. 89-99.
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T. (1998), *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi.
- Callari Galli M. (1993), *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive di pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (1991), *Complessità ed epistemologia pedagogica. Modelli interpretativi*, in Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 99-145.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Trento, Erickson.
- Caritas/Migrantes (2010), *Immigrazione. Dossier Statistico, XX Rapporto*, Roma, IDOS.
- Caritas/Migrantes (2009), *Immigrazione. Dossier Statistico, XIX Rapporto*, Roma, IDOS.
- Caritas/Migrantes (2008), *Immigrazione. Dossier Statistico, XVIII Rapporto* Roma, IDOS.
- Caronia L. (1996), *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, in Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 17-78.
- Castelli S. (2001), *L'ADR nel modo del lavoro*, in Scaparro F. (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzione alternativa delle controversie*, Milano, Gerini, pp. 258-275.
- Castiglioni M. (1997), *La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze*, Milano, FrancoAngeli.
- Castiglioni L., Mariotti S. (1986), *Vocabolario della lingua latina*, Torino, Loescher.
- Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (a cura di) (2009), *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*, Milano, Unicopli.
- Catarci M. (2009), *La mediazione pedagogica: una riflessione sulla natura mediatrice dell'educazione*, in Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (a cura di), *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*, Milano, Unicopli, pp. 125-143.
- Ceccatelli Guerrieri G. (2003), *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Roma, Carocci.
- Cestaro M. (2010), *Intercultura e diritti umani tra scuola e territorio: il progetto "Arlecchino in rete"*, in Felissatti E., Mazzucco C., *Le competenze verso il mondo del lavoro. Formazione e valutazione* (Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria), Lecce, Pensa Multimedia, pp. 193-202.
- Cestaro M. (2009a), *Intercultura, diritti umani, educazione nel "villaggio globale"*, "Studium Educationis", Vol. 2, pp. 101-114.

- Cestaro M. (2009b), *Per un lessico pedagogico interculturale*, in Binanti L. (a cura di), *Alfabeti e linguaggi della formazione*, Roma, Anicia, pp. 45-58.
- Cestaro M. (2008), *La scuola: luogo di mediazione interculturale “nel” e “con” il territorio*, in Gasperi E. (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, Padova, Cleup, pp. 71-100.
- Chang Hiang-Chu A., Checchin M. (1996), *L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli Organismi internazionali e della Scuola italiana*, Roma, Las.
- Cima R. (2009), *Incontri possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale*, Roma, Carocci.
- Cima R. (2008), *Ridisegnare le mappe dell'in-contro*, “Animazione sociale”, n. 5, pp. 13-20.
- Cives G. (1995), *Complessità ed educazione democratica*, in Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 21-50.
- Cives G. (1973), *La mediazione pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cohen-Emerique M. (2008), *I mediatori interculturali, “ponti” fra identità*, “Interculture”, n. 10, pp. 29-59.
- Cohen-Emerique M. (1999), *La négociation/mediation interculturelle, phase essentielle dans l'intégration des migrants et dans la modification des attitudes des acteurs sociaux chargés de leur intégration*, “Vie sociale”, n. 2, pp.3-19.
- Contini M. (1997), *L'etica dell'impegno nell'esistenzialismo e nel problematicismo pedagogico*, in Contini M., Genovese A., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 55-105.
- Contini M., Genovese A. (1997), *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia.
- Flores D'Arcais G. (a cura di) (1994a), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola.
- Flores D'Arcais G. (1994b), *Personalismo pedagogico e/o personalismo della persona?*, in Flores D'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola.
- Demetrio D. (2002), *Competenze cognitive e storie da condividere*, in Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli, pp. 79-107.
- Demetrio D. (a cura di) (1997a), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1997b), *Convergenze e peculiarità pedagogiche. Le professioni educative non scolastiche nelle multiple realtà della domanda*, “Studium Educationis”, Vol. 2, pp. 15-30.
- Demetrio D. (1997c), *L'insegnante come mediatore tra culture. Tesi e orizzonti di senso*, in Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 13-37.
- Demetrio D. (1992), *Pedagogia interculturale*, in Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 3-23.
- Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli.
- Demetrio D., Favaro G. (1997), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D., Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Devoto G., Oli G.C. (1987), voce *Mediazione*, in *Nuovo vocabolario illustrato della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier.
- Dewey J. (2004), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey J. (1965), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

- Di Bella S., Cacciavillani F. (2002), *La mediazione interculturale: dall'attività ai processi*, "Animazione sociale", n.3, pp. 35-43.
- Ducci E. (2005), *La parola nell'uomo*, Brescia, La scuola.
- Facchin R. (2007), *La scuola dell'autonomia in un contesto multiculturale*, "Educazione interculturale", vol. 5, n. 2, pp. 207-213.
- Favaro G. (2008), *Contesti multiculturali e pratiche delle differenze*, in Favaro G., Luatti L., *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*, Milano, FrancoAngeli, pp. 15-36.
- Favaro G. (2007), *Una ragionevole integrazione. Convivenza ed etica quotidiana nelle comunità che cambiano*, "Adultità", n. 25, pp. 85-91.
- Favaro G. (2006), *I paradossi della mediazione*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano, FrancoAngeli, pp. 25-36.
- Favaro G. (2004), *Dialogo a più voci*, in Favaro G., Fumagalli E., *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Roma, Carocci, pp. 13-48.
- Favaro G. (2001), *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, "Quaderni dell'intercultura" n. 20, Bologna, Emi.
- Favaro G. (2000), *I centri interculturali in Italia: luoghi di mediazione e di scambio tra culture*, "Adultità", n.11, apr. 2000, pp. 212-219.
- Favaro G., Luatti L. (2008), *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*, Milano, FrancoAngeli.
- Favaro G., Luatti L. (a cura di) (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli.
- Favaro G., Fumagalli E. (2004), *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Roma, Carocci.
- Fiorucci M. (2009), *Attraversare i confini per costruire ponti. La mediazione culturale: origini, sviluppi e prospettive*, in Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (a cura di), *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*, Milano, Unicopli, pp.11-41.
- Fiorucci, M. (a cura di) (2008), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2006), *Livelli di mediazione e percorsi formativi per i mediatori*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano, FrancoAngeli, pp. 106-121.
- Fiorucci M. (2002), *La didattica come luogo di mediazione interculturale*, "Prospettiva EP", n.1, pp. 43-65.
- Fiorucci M. (2000), *La mediazione culturale, Strategie per l'incontro*, Roma, Armando.
- Frabboni F. (2009), *Una scienza maggiorenne*, in Frabboni F., Wallnofer G. (a cura di), *La pedagogia tra sfide e utopie*, Milano, FrancoAngeli, pp. 15-43.
- Frabboni F., Wallnofer G. (a cura di) (2009), *La pedagogia tra sfide e utopie*, Milano, FrancoAngeli.
- Fried Schnitman D., Vecchi S.E. (2001), *Mediazione nell'educazione, educazione nella mediazione*, in Scaparro F. (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzione alternativa delle controversie*, Milano, Guerini.
- Frisina A. (2008), *L'approccio narrativo e la mediazione*, in Mantovani G. (a cura di), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Roma, Carocci, pp. 191-210.
- Fumagalli M. (2004), *Facciamo il punto*, in Favaro G., Fumagalli E. (2004), *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Roma, Carocci, pp. 49-94.
- Garulli E., (1990), voce *Mediazione*, in Laeng M., *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Gaspero E. (a cura di) (2008), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, Padova, Cleup.
- Geertz C. (1988), *Antropologia interpretativa*, Bologna, il Mulino.
- Geertz C. (1987), *Interpretazione di culture*, Bologna, il Mulino.
- Genovese A. (2004), *Analisi interculturale e prospettiva problematicista*, "La rivista di pedagogia e didattica", n. 1, pp. 49-54.



- Gevaert J. (1992), *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Torino, Elle Di Ci.
- Giménez C.R. (2008a), *Interculturalismo*, in Mantovani G. (a cura di), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Roma, Carocci, pp.149-169.
- Giménez C.R. (2008b), *Applicazioni dell'interculturalismo*, in Mantovani G. (a cura di), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Roma, Carocci, pp. 171-189
- Giusti M. (a cura di) (1998), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, Firenze, La Nuova Italia.
- Gobbo F. (a cura di) (2008a), *L'educazione al tempo dell'interculturalità*, Roma, Carocci.
- Gobbo F. (2008b), *Sull'uso delle metafore in pedagogia interculturale*, in Gobbo F. (a cura di), *L'educazione al tempo dell'interculturalità*, Roma, Carocci, pp. 147-172.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- Gobbo F. (a cura di) (1997), *Cultura Interculturale*, Padova, Imprimatur, Alfassessanta.
- Gobbo F. (1992), *Radici e frontiere. Contributo all'analisi del discorso pedagogico interculturale*, Padova, Imprimatur.
- Gobbo F. (1990), voce *Mediazione pedagogica*, in Laeng M., *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Goussot A. (2008), *Comunicazione e pratiche di mediazione*, "Animazione sociale", n.1, pp. 62-72.
- Goussot A. (2002), *Equivoci comunicativi nelle relazioni con gli immigrati. Il lavoro dell'operatore della comunicazione interculturale*, "Animazione sociale", n.3, pp. 45-48.
- Gundara J. S. (2000), *Interculturalism, Education, Inclusion*, London, Paul Chapman Publishing.
- Habermans J. (1998), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli.
- Iavarone M. L., Sarracino V., Striano M. (2000), *Questioni di pedagogia sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Jabbar A. (2006), *Disuguaglianza sociale e differenze culturali: per una interculturalità democratica*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano, FrancoAngeli, pp. 82-95.
- Jabbar A. (2000), *Mediazione socioculturale e percorsi di cittadinanza*, "Animazione sociale", n.10, ottobre 2000, pp.82-88.
- Johnson P., Nigris E. (1996), *Le figure della mediazione culturale in contesti educativi*, in Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 369-414.
- Jonas H. (1990), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi.
- Lake R. (2000), *L'arte della negoziazione interculturale. Concludere affari senza barriere*, FrancoAngeli, Milano.
- Lévinas E., Marcel G., Ricoeur P. (2008), *Il pensiero dell'altro*, Roma, EdizioniLavoro.
- Lévinas E. (1990), *Totalità e Infinito*, Milano, Jaca Book.
- Lévinas E. (1985), *Umanesimo dell'altro uomo*, Genova, il Melangolo.
- Lévinas E., Marcel G., Ricoeur P. (2008), *Il pensiero dell'altro*, Roma, EdizioniLavoro.
- Llevot Calvet N., Fracchiolla B. (2002), *La mediazione interculturale nelle istituzioni scolastiche di Catalogna: realtà o finzione?*, "Orientamenti pedagogici", Vol. 49, n.6, pp. 1083-1097.
- Luatti L. (a cura di) (2006), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano, FrancoAngeli.
- Luatti L., Insero L. (2006), *La mediazione nelle università. I risultati dell'indagine*, in Luatti L. (a cura di) (2006), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano, FrancoAngeli, pp. 193-211.
- Malizia G. (2008), *"Costruire un'Europa più umana e più inclusiva". La Conferenza dei Ministri dell'Educazione a Istanbul*, "Orientamenti Pedagogici", Vol. 55, n. 1, pp. 135-144.

- Mantegazza R. (a cura di) (1996), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, Emi, Bologna.
- Mantovani G. (a cura di) (2008), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Roma, Carocci.
- Mantovani G. (2005), *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Milano, Giunti.
- Mantovani G. (2004), *Intercultura. E' possibile evitare le guerre culturali?*, Bologna, il Mulino.
- Martin Nkafu Nkemnkia (1997), *Il pensare africano come "vitalogia"*, Roma, Città Nuova.
- Martinelli M. (2008), *Mediare le conoscenze. Formazione e apprendimento in Reuven Feuerstein*, SEI, Torino.
- Mencarelli M. (1987), *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Problemi e termini del dibattito*, Città di Castello (Perugia), Tibergraph.
- Mencarelli M. (1977), *Creatività e valori educativi. Saggio di teleologia pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Milan G. (2008), *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, "Studium Educationis", Vol.1, n.1, pp. 43-69.
- Milan G. (2002a), *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova, Cleup.
- Milan G. (a cura di) (2002b), *Abbatere muri costruire incontri. Contributo all'educazione in ambito sociale e interculturale*, Padova, Cleup.
- Milan G. (2001), *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma, Città Nuova.
- Milan G. (1994), *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova.
- Milan G. (1990), *Relazioni interpersonali a scuola*, Padova, Cleup.
- Milella M. (1998), *La Rete nascosta. Per una relazionalità formativa*, Padova, Cleup.
- MIUR, Servizio Statistico (2010), *Focus in breve sulla scuola. La presenza degli alunni stranieri nelle scuole statali*, <http://www.istruzione.it>
- MIUR, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (2009), *La scuola multiculturale, dati, progetti e monitoraggi*, <http://www.istruzioneveneto.it>
- Montani M. (1991), *L'universalismo culturale: identità che si coniugano con l'alterità*, "Orientamenti pedagogici", n. 38, pp. 509-521.
- Morin E. (2001), *I sette saperi capitali necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Moscato M.R. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola.
- Mounier E. (1964), *Il Personalismo*, Roma, Ave, 2004.
- Nanni A., Curci S. (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, Bologna, Emi.
- Nanni A. (1994), *Educare alla convivialità*, Bologna, Emi.
- Nanni C. (a cura di) (2008), *Emmanuel Mounier. Il pensiero pedagogico. Un'antologia*, Roma, Las.
- Nanni C. (1994), *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, in Flores D'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola, pp.265-295.
- Nanni C. (1992), *Pedagogia interculturale: se che basi e in che senso?*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Brescia, La Scuola, pp. 219-227.
- Nigris E. (a cura di) (1996), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Nigris E. (2002), *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Milano, Bruno Mondadori.

- Novara D. (2001), *L'alfabetizzazione al conflitto come educazione alla pace*, in Scaparro F. (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzione alternativa delle controversie*, Milano, Guerini., pp. 177-187.
- Nussbaum M. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci.
- Orlando Cian D. (1999), *Polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, "Studium Educationis", Vol. 4, pp. 232-249.
- Orlando Cian D. (1997), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Ouellet F. (2002), *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*, "VEI Enjeux", n. 129, 2002, pp. 146-167.
- Patfoort P. (1992), *Costruire la non violenza. Per una pedagogia dei conflitti*, Molfetta (Ba), la meridiana.
- Pati L. (1992), *Problematiche epistemologiche e aspetti educativi della «pedagogia interculturale»*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Brescia, La Scuola, pp. 228-240.
- Perotti A. (1994), *La via obbligata dell'interculturalità*, Bologna, Emi.
- Perucca A. (a cura di) (1996), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Pesci F. (2004), *La mediazione pedagogica. Teoria e storia dell'educazione*, Roma, Anicia.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Poletti F. (a cura di) (1992), *L'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pomi M. (1997), *Orizzonti e problemi*, in Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 53-81.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di ) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Ed. Led.
- Portera A. (2009), *Mediazione educativa interculturale e gestione dei conflitti*, in Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (a cura di), *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*, Milano, Unicopli, pp. 105-124.
- Portera A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento, Erickson.
- Portera A. (a cura di) (2005), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Portera A. (2003), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Milano, Vita e Pensiero.
- Recchia G. (1997), *Mediazione*, "Studium Educationis", Vol. 6, pp. 1045-1046.
- Resta E. (2001), *Giudicare, conciliare, mediare*, in Scaparro F. (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzione alternativa delle controversie*, Milano, Guerini, pp. 21-54.
- Ricoeur P. (2006), *La persona*, Brescia, Morcelliana.
- Ricoeur P. (1993), *Il sé come un altro*, Milano, Jaca Book.
- Rizzi F. (1992a), *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola.
- Rizzi F. (1992b), *Partire dall'uomo*, in AA.VV. (1992), *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Brescia, La Scuola, pp. 244-247.
- Rossi B. (1994), *Identità e differenza*, Brescia, La Scuola.
- Rumiati R., Pietroni D. (2001), *La Negoziazione. Psicologia della trattativa: come trasformare un conflitto in opportunità di sviluppo personale, organizzativo e sociale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Santelli Beccegato L. (2003), *L'educazione sociale nel tempo dell'individualismo e della complessità*, in Portera A., *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 237-254.
- Santelli Beccegato L. (2001), *La pedagogia sociale: uno sguardo d'insieme*, in Sarracino V., Striano M., *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa, ETS, pp. 47-59.

- Santelli Beccegato L. (1996), *Pedagogia interculturale considerazioni epistemologiche*, in Perucca A., *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia, p. 71-81.
- Santerini M. (2006), *Esperienze di didattica interculturale in Italia. Quale modello per la scuola?*, "Africa e Mediterraneo", n. 58 Dossier, pp. 5-8.
- Santerini M. (2003), *Intercultura*, Brescia, La Scuola.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci.
- Sarracino V., Striano M (a cura di) (2001), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa, ETS.
- Sarracino V. (2001), *Educazione e pedagogia sociale. La dimensione politica e quella socioculturale*, in Sarracino V., Striano M., *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa, ETS, pp. 303-315.
- Scaparro F. (a cura di) (2001), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzione alternativa delle controversie*, Milano, Guerini.
- Schon A. D. (1993), *Il protagonista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- Secco L. (1999), *Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere*, "Studium Educationis", Vol. 4, pp. 620-632.
- Secco L. (1992), *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Brescia, La Scuola, pp. 7-50.
- Sirna Terranova C. (2005), *Oltre la neutralizzazione delle culture e la mimetizzazione delle differenze*, in Portera A. (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 102-119.
- Sirna Terranova C. (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, Guerini.
- Sirna Terranova C. (a cura di) (1996), *Docenti e formazione interculturale*, Torino, il Segnalibro.
- Smelser N.J. (1987), *Manuale di sociologia*, Bologna, il Mulino.
- Sportelli M. (2008), *La mediazione culturale. Strategie di integrazione in una società multi-etnica*, Xenia, Milano.
- Susi F. (a cura di) (1995), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli alunni stranieri*, Roma, Anicia.
- Tajfel H. (1995), *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, il Mulino.
- Tarozzi M. (2006), *Mediatori a scuola, dieci anni dopo*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano, FrancoAngeli, pp. 131-143.
- Tarozzi M. (2004), *Mediazione linguistico-culturale nei contesti educativi*, in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, pp. 306-320.
- Tarozzi M. (1998), *La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza*, Bologna, Clueb.
- Tarozzi M. (1997), *Didattica della mediazione interculturale*, "Infanzia", n.3/4, pp.10-19.
- Tosolini A. (2007), *Dalla scuola alla società interculturale*, "Educazione interculturale", Vol.5, n.2, pp.189-206
- Tramma S. (2005), *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci.
- Trevisani D. (2005), *Negoziare interculturale. Comunicazione oltre le barriere culturali. Dalle reazioni interne sino alle trattative internazionali*, Milano, FrancoAngeli.
- Tuozi C. (2000), *Culture a confronto: "nodi" problematici per una possibile mediazione interculturale*, in Iavarone M. L., Sarracino V. e Striano M., *Questioni di pedagogia sociale*, Milano, FrancoAngeli, p. 161-177.
- Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci.

- Varisco B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci.
- Wallnofer G. (2000), *Pedagogia interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Xodo C. (2003), *Capitani di sé stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola.
- Zingarelli N. (1994), *Lo Zingarelli 1995. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.
- Zucal S. (1999), *Ferdinand Ebner. La "nostalgia" della parola*, Brescia, Morcelliana.

### **Comunicazione e Comunicazione interculturale**

- Balboni P. E. (1999), *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio,
- Bennet M. J. (2002), *Principi di comunicazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Carkhuff R. (1993), *L'arte di aiutare*, Trento, Erickson.
- Colasanti A. R., Mastromarino R. (1994), *Ascolto attivo*, Roma, IFREP.
- Franta H., Salonia G. (1992), *Comunicazione interpersonale*, Roma, Las.
- Garcea E. (1996), *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*, Roma, Armando.
- Gordon T. (1994), *Genitori efficaci. Educare i figli responsabili*, Molfetta (Ba), la meridiana.
- Gordon T. (1995), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon. pratiche educative per insegnanti, genitori, studenti*, Firenze, Giunti.
- Pearce B.W. (1995), *Comunicazione e condizione umana*, Milano, FrancoAngeli.
- Rogers C. R. (1978), *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Roma, Astrolabio.
- Sclavi M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Le Vespe.
- Zani B., Selleri P., David D. (1994), *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociale*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.
- Zorzi D. (1996), *Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale*, "Babylonia", n.2, 1996, pp. 46-52

### **Diritti Umani**

- AA.VV. (2008), *Bollettino*, "Archivio Pace Diritti Umani", n. 35-36.
- De Stefani P. (a cura di) (2001), *Raccolta di strumenti internazionali sui diritti umani*, "Quaderni", n. 3, Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Università di Padova.
- Degani P., De Stefani P. (a cura di) (2001), *Diritti umani e pace. Materiali e proposte per l'educazione*, "Quaderni", n. 4, Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Università, di Padova
- Lotti F., Giandomenico N. (a cura di) (1998), *Insegnare i diritti umani*, Torino, Gruppo Abele.
- Papisca A. (a cura di) (2002), *Il sapere dei diritti umani nel disegno educativo*, "Quaderni", n. 5, Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Università di Padova.
- Papisca A. (1998), *Educare ai diritti umani: la sfida dell'uomo planetario*, in Lotti F., Giandomenico N. (a cura di), *Insegnare i diritti umani*, Torino, Gruppo Abele, pp. 11-25.

### **Metodologia di ricerca**

- Alheit P., Bergamini S. (1996), *Storie di vita*, Milano, Guerini.
- Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bichi R. (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Roma, Carocci.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.

- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007), *Research Methods in Education*, Oxon, Routledge.
- Corbetta P. (2003a), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I Paradigmi di riferimento*, Bologna, il Mulino.
- Corbetta P. (2003b), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*, Bologna, il Mulino.
- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Formenti L. (1996), *La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*, "Adultità", n. 4, pp. 83-100.
- Galliani L. (a cura di) (2003), *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettiva epistemologica*, Roma, Carocci.
- Orlando Cian D. (1997), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Kanizsa S. (1996), *L'intervista nell'approccio biografico*, "Adultità", n. 4, pp.101-107.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.

#### **Documentazione normativa europea**

- Commissione delle Comunità europee, 2008, *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide per i sistemi d'istruzione europei*.
- Consiglio europeo, 2000, *Conclusioni della Presidenza*, Lisbona.
- Consiglio d'Europa, giugno 2008, *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*.
- Eurydice, 2009, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Misure per favorire: l'integrazione con le famiglie immigrate; l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati*
- Eurydice, 2004, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*.
- Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, 10 dicembre 1948
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*, 18 dicembre 2006.
- Unesco, 2 novembre 2001, *Dichiarazione Universale sulla diversità culturale*, Parigi.
- Unesco, 6 agosto 1982, *Conferenza mondiale sulle politiche culturali. Rapporto finale*, Città del Messico.

#### **Documentazione normativa nazionale**

- Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.
- Legge 6 marzo 1998, n. 40, *Disciplina dell'immigrazione e norma sulla condizione giuridica dello straniero*.
- Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286, *"Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"*
- D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione giuridica dello straniero*.
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Decreto Legislativo del 15 aprile 2005, n. 76, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c, della legge 28 marzo 2003, n. 53*.

Ministero della Pubblica Istruzione, marzo 2010, *Focus in breve sulla scuola. La presenza degli alunni stranieri nelle scuole statali*.

Ministero della Pubblica Istruzione, maggio 2009, *La scuola multiculturale: dati, progetti, monitoraggi*.

Ministero della Pubblica Istruzione, ottobre 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

C.M. 8 gennaio 2010, n. 2, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*.

C.M. 1 marzo 2006, n. 24, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*

C.M. 22 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*.

Consiglio Nazionale dell'economia e del Lavoro, 2009, *Mediazione e mediatori interculturali: indicazioni operative*.

#### **“Narrazioni”**

Ayaan Hirsi Ali (2007), *Infedele*, Milano, Rizzoli.

Guanaccia M. (2002), *Papalagi. Discorso del capo Tuiavii di Tiavea delle isole Samoa*, Roma, Stampa alternativa.

Maaluof A. (1999), *L'identità*, Milano, Bompiani.

Masal Pas Bagdadi (2002), *A piedi scalzi nel Kibbutz*, Milano, Bompiani.

Pap Khouma (1990), *Io, venditore di elefanti. Una vita per forza fra Dakar, Parigi e Milano*, Milano, Garzanti.

Tahar Ben Jelloun (1998), *Il razzismo spiegato a mia figlia*, Milano, Bompiani.

#### **Sitografia**

<http://www.coe.int/>

<http://europa.eu/documentation/>

<http://eur-lex.europa.eu/it/>

<http://www.indire.it/eurydice>

<http://www.unesco.it/cni/>

<http://www.istruzione.it>

<http://www.istruzioneveneto.it>

<http://www.venetolavoro.it/aris/esiti/>

<http://www.scuolavicospinea.it/RISM.html>

<http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica>

<http://www.interculturemap.org/IT>

<http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/index.htm>





## **Ringraziamenti**

A conclusione di questo mio lavoro di ricerca sento il bisogno di rivolgere il mio grazie sincero a tutti coloro senza i quali questo mio “viaggio” non sarebbe stato possibile.

Il mio ringraziamento va, innanzitutto, al professor Giuseppe Milan e alla dottoressa Emma Gasperi che, con pazienza e saggezza, hanno saputo guidare, orientare e sostenere tutto il mio percorso di riflessione e di ricerca.

Grazie al dirigente della scuola capofila delle Rete Rism, ai referenti per l’intercultura, agli insegnanti e al personale amministrativo e ausiliario per il tempo che hanno scelto di dedicarmi. Le loro “parole” e le loro “storie” sono state occasioni preziose non solo per conoscere, “vedere” e comprendere, ma anche per interrogare costantemente il rapporto che, ricorsivamente, unisce la teoria pedagogica alla pratica educativa.

Grazie alla Scuola di dottorato, per le stimolazioni e le opportunità formative promosse per noi dottorandi. A quest’ultimi, un mio grazie particolare per lo scambio e la condivisione dimostrati all’interno di un clima di serena complicità.

Grazie alle persone a me particolarmente care che con discrezione e sincerità hanno saputo, attraverso la loro partecipazione e vicinanza, sorreggermi durante questo mio “viaggio” nel “mondo della mediazione interculturale” che, in fondo, trova sempre come punto di partenza la propria “casa”.