



Una scuola inclusiva

Azioni per contrastare i rischi
di dispersione di alunne e alunni
di origine straniera

A cura di

Giovanna Filosa, Emanuela Gamberoni



Tratti geografici

MATERIALI DI RICERCA E RISORSE EDUCATIVE



OPEN ACCESS



PEER REVIEWED SERIES

Direttore: **Daniela Pasquinelli d'Allegra** (Università di Roma Lumsa)

Condirettori: **Dino Gavinelli** (Università degli Studi di Milano) e **Fran Martin** (University of Exeter)

Comitato scientifico: **Fabio Amato** (Università di Napoli "L'Orientale"), **Silvia Aru** (Università degli Studi di Cagliari), **Péter Bagoly-Simó** (Humboldt-Universität zu Berlin), **Asunción Blanco Romero** (Universitat Autònoma de Barcelona), **Gino De Vecchis** (Sapienza Università di Roma), **Giovanni Donadelli** (Università degli Studi di Padova), **Claudio Gambino** (Università degli Studi di Enna "Kore"), **Uwe Krause** (Fontys University of Applied Sciences Tilburg), **Paolo Molinari** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), **Davide Papotti** (Università degli Studi di Parma), **Matteo Puttilli** (Università degli Studi di Firenze), **Daria Quatrada** (Università degli Studi di Padova), **Giacomo Zanolin** (Università degli Studi di Milano).

La collana *Tratti geografici*, curata dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, si propone come una "cassetta per gli attrezzi" del geografo e pubblica volumi, sia collettanei sia monografici, che si pongano nella prospettiva di fornire riflessioni e materiali di lavoro e di sperimentazione nei campi della ricerca e dell'educazione geografica.

Gli argomenti trattati nella collana riguardano principalmente (ma non limitatamente) i seguenti ambiti:

- riflessioni su problematiche e questioni di carattere geografico, spaziale e territoriale con un'attenzione rivolta alle ricadute educative;
- sperimentazioni di approcci, strategie, tecniche e metodologie innovative nella ricerca, nell'educazione e nella didattica della geografia;
- implementazioni delle nuove tecnologie sul territorio e nella formazione geografica;
- applicazioni del sapere e delle competenze geografiche nel lavoro sul campo e sul terreno.

La scelta del formato digitale *open access* è coerente con la struttura flessibile della collana, al fine di favorire una maggiore e più diretta accessibilità e fruibilità sia da parte degli autori sia da parte dei lettori.

In questa ottica, *Tratti geografici* promuove una concezione aperta della figura del geografo e incentiva la pubblicazione di lavori di qualità da parte di ricercatori attivi all'interno e all'esterno dell'Università, di insegnanti e di professionisti che utilizzino e veicolino competenze di tipo geografico e territoriale.

I testi pubblicati si rivolgono a tutti coloro che sono impegnati nelle diverse professionalità collegate alla geografia (dall'insegnamento nei diversi ordini scolastici alla ricerca – accademica e non – sino al lavoro sul campo nei settori dell'educazione, della formazione e della progettazione sociale e territoriale) nonché agli studenti nei corsi di geografia e delle scienze della formazione e dell'educazione.

Tratti geografici accoglie anche volumi che siano l'esito ragionato di convegni, laboratori, workshop e seminari disciplinari, purché coerenti con gli obiettivi e l'approccio più generali della collana.

I testi pubblicati sono sottoposti a un processo di revisione per garantirne la rigurosità scientifica, nella prospettiva del confronto e del dialogo e come occasione di crescita e consolidamento del senso di una comunità disciplinare.

Il referaggio in doppio cieco (*double blind peer review*) avviene attraverso la piattaforma Home – FrancoAngeli Series, che assicura la tracciabilità del processo di valutazione e consente all'autore di proporre la sua opera e seguirne lo stato di avanzamento.

Una scuola inclusiva

Azioni per contrastare i rischi
di dispersione di alunne e alunni
di origine straniera

A cura di

Giovanna Filosa, Emanuela Gamberoni

FrancoAngeli 

Isbn edizione cartacea: 9788835128090

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835152279

Indice

Prefazione di <i>Maria Teresa Bellucci</i>	pag. 9
Introduzione di <i>Giovanna Filosa, Emanuela Gamberoni</i>	» 11
Parte prima – Ricognizioni sul fenomeno	
Studenti Nai: emergenza, risorsa, opportunità. L'azione della scuola come comunità educante inclusiva e il ruolo chiave del dirigente scolastico di <i>Anna Sturino</i>	» 23
La didattica della geografia come antidoto alla dispersione formativa di <i>Claudio Gambino</i>	» 29
Finalità e obiettivi geografici per l'accoglienza, l'integrazione e la cittadinanza: ruolo e significato della formazione geografica di <i>Maria Fiori</i>	» 35
L'inclusione 4.0: come abbattere le distanze di <i>Sabrina Malizia</i>	» 40
I confini del dialogo interculturale e i ponti dell'apprendimento/formativi di <i>Felice Arona, Vincenzo Di Natale, Sabrina Malizia, Daniela Turrisi</i>	» 46

Le aree interne italiane e le sfide dell'accoglienza e della
formazione della popolazione migrante: alcune note pre-
liminari
di *Gianni Petino*

pag. 55

Parte seconda – Evidenze dai laboratori regionali

“Ri-trovare la strada”. Riflessioni dal laboratorio del Ve-
neto
di *Sara Bin, Emanuela Gamberoni*

» 69

Racconti e confronti: esperienze nel territorio lombardo
di *Alessandra Innamorati, Simona Sperindè*

» 78

Educazione al territorio e formazione docenti per il con-
trasto alla dispersione formativa di giovani con back-
ground migratorio: pratiche di ricerca ed esperienze sul
campo nel Lazio
di *Francesco D'Angiolillo*

» 84

Luoghi e reti di inclusione formativa in Campania:
un'osservazione nella città di Napoli
di *Fabio Amato, Nadia Matarazzo*

» 90

Dispersione formativa di giovani con background migra-
torio in Puglia: riflessioni a margine di attività di forma-
zione dei docenti della scuola
di *Isabella Varraso*

» 97

Dispersione scolastica in Puglia: analisi e significatività
dell'approccio regionale
di *Angela Boggia*

» 104

Basilicata: verso una soglia comune tra territori diversi.
Praticare creatività per andare oltre la dispersione forma-
tiva
di *Argenzia Bonora, Lucia Cappiello*

» 111

Studenti con background migratorio e dispersione scolastica in Calabria: quadro generale e azioni di contrasto di *Yuri Perfetti, Daniela Celestino* pag. 120

Parte terza – Sperimentazioni e prassi promettenti

Dai *Maestri di Strada* alle *Strade Maestre*. Fare Scuola con la pratica del cammino di *Niccolò Gori Sassoli, Marco Saverio Loperfido, Emilio Ruffolo* » 127

Scuola pubblica e terzo settore: interventi integrati a favore dell'inclusione degli studenti con background migratorio e contro la povertà infantile di *Barbara Gullo, Selene Giorgi* » 134

Minori con background migratorio e interventi di mediazione di *Patrizia Minella, Giovanna Andreoni, Ibtissem Mabrouk* » 140

Allons Enfants! Strategie di contrasto al disagio scolastico di *Nicola Labianca, Rosanna Romano* » 151

Il contrasto alla dispersione scolastica nel territorio pavese: esperienze e prospettive di *Caterina Mosa* » 157

Alunni con background migratorio: le opportunità oltre gli ostacoli in una scuola del territorio comasco di *Rossella De Lucia* » 163

Lampi al magnesio di *Monica Tardiani, Annachiara Maci* » 170

La mediazione interculturale educativa a Genova di *Monica Ana Andrasescu, Tania Mori* » 175

Piccole impronte per grandi traguardi: un'attività laboratoriale inclusiva su cambiamento climatico e carbon footprint di <i>Marianna Daniele</i>	pag. 181
Geografia dell'ascolto. Narrazioni e immagini per capire il mondo di <i>Angela Caruso</i>	» 193
Povert� educativa e pratiche di mutualismo: l'esperienza della Scuola Popolare di Tor Bella Monaca di <i>Andrea Pietrangeli</i>	» 200
La geografia dei ghetti rurali di Capitanata tra confini, sviluppo agricolo, inclusione e dispersione formativa di <i>Sacha Mauro De Giovanni</i>	» 206
Tutti internazionali, nessuno straniero: il territorio come libro di testo di <i>Rosetta Carlino</i>	» 216
Strategie di contrasto alla dispersione scolastica nella citt� di Messina: esperienze didattico-educative in un'area "a rischio" di <i>Giovanna De Francesco</i>	» 219

Prefazione

di Maria Teresa Bellucci*

La scuola come palestra di condivisione e contesto privilegiato di educazione alla cittadinanza; questa è la filosofia di fondo che anima le pagine del presente volume, esito di un articolato progetto che deriva dalla collaborazione istituzionale tra Inapp-Istituto per l'Analisi delle Politiche Pubbliche ed Aiig-Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, incentrata sul contrasto ai rischi di dispersione formativa dei giovani con background migratorio.

La collaborazione tra queste due istituzioni scientifiche si innesta all'interno di un Accordo di Programma che il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha inteso sottoscrivere con l'Ente Pubblico di Ricerca sottoposto alla propria vigilanza (appunto l'Inapp), finalizzato alla realizzazione di attività di analisi, monitoraggio e valutazione, con specifico riferimento al sistema delle politiche di integrazione rivolte ai cittadini di Paesi terzi. L'Accordo, prossimo alla conclusione (giugno 2023), ha già permesso la condivisione di molte competenze e dotazioni cognitive, rivelatesi preziose per migliorare in questo ambito la qualità e l'efficacia delle strategie istituzionali. La complessità delle questioni collegate ai fenomeni migratori, che investono contemporaneamente profili individuali e collettivi delle persone coinvolte e che si riflettono sull'intero sistema-paese e sulle singole realtà territoriali, richiede uno sforzo significativo dal punto di vista programmatico e organizzativo, al fine di governare questi processi e gli impatti sociali ed economici che inevitabilmente li accompagnano.

A tal proposito, il volume raccoglie le riflessioni e gli esiti delle iniziative di formazione e sensibilizzazione realizzate in otto regioni italiane (Lombardia, Veneto, Lazio, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria e Sicilia), collazionando contributi originali di studiosi accademici, ricercatori, operatori sociali, docenti e dirigenti scolastici. Il sistema educativo/formativo, infatti, rappresenta il primo ed essenziale contesto dove realizzare la sfida dell'inte-

* Vice Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali.

grazione. Un traguardo che può essere raggiunto soltanto rendendo strutturale la sinergia tra scuola e territorio, tra istituzioni pubbliche e organizzazioni del privato sociale.

Dalle esperienze mappate nei laboratori territoriali, realizzati a fine 2022, e dalle testimonianze raccolte nelle pagine che seguono, emerge una rinnovata centralità del Terzo Settore, con particolare attenzione al volontariato, nella costruzione di comunità educanti dedite all'inclusione, nel pieno rispetto del dialogo interculturale. In tal senso, in diverse parti del territorio nazionale già vi sono stati risultati e riscontri promettenti; ora si rende necessario abbandonare la logica della sperimentazione e preferire il consolidamento di una programmazione sociale di ampio respiro che sappia creare una rete, tenendo in considerazione le esigenze dei più fragili e delle loro famiglie. Non esistono infatti soggetti più vulnerabili dei bambini e degli adolescenti, persone di minore età che per vedere tutelati i propri diritti hanno bisogno di avere accanto adulti capaci di difenderli. Solo partendo dagli ultimi si può contrastare quella che Papa Francesco chiama "cultura dello scarto" e promuovere, con maggiore sensibilità, una cultura della solidarietà e dell'incontro.

L'auspicio è che il presente volume, oltre a valorizzare le competenze di docenti, formatori e il contributo degli operatori del Terzo Settore, possa arricchire la "cassetta degli attrezzi" di insegnanti, di figure di mediazione e di professionisti della tutela dei minori, fornendo loro nuovi stimoli e strumenti innovativi per ripensare e costruire l'integrazione e per prevenire abbandoni e insuccessi formativi. Famiglie e agenzie educative, infatti, non possono essere lasciate sole nell'arduo compito di formare dei nuovi cittadini, ma necessitano, soprattutto nelle fasi più critiche della transizione all'età adulta, del supporto imprescindibile di metodi idonei, delle istituzioni e di un tessuto sociale solido.

In una società che si autodefinisce non a torto delle reti, è fondamentale estendere tale approccio anche alle tematiche di natura sociale. Connettere le diverse esperienze e realtà è fondamentale per rendere più solida l'infrastruttura di welfare sulla quale poggia l'Italia. La network society, quindi, è un elemento da considerare al fine di migliorare l'approccio complessivo alla formazione. Mettere in contatto i diversi saperi e le diverse realtà, secondo il principio della cooperazione, rappresenta un atto doveroso quanto necessario. Interpretare in modo concreto questa logica significa lavorare per accelerare la diffusione di buone pratiche che fanno bene all'Italia di oggi e, soprattutto, a coloro che vivranno quella di domani.

Introduzione

di Giovanna Filosa*, Emanuela Gamberoni**

1. Dispersione e abbandono scolastici: un quadro di riferimento¹

Le alunne e gli alunni con background migratorio rappresentano ormai una realtà importante all'interno delle nostre scuole: secondo i dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti (Ans) elaborati dal Ministero dell'Istruzione (2022), nel 2021 gli studenti e le studentesse con Cittadinanza Non Italiana (Cni) ammontavano a 865.388, pari al 10,3% della popolazione scolastica complessiva. Un alunno su 10 dunque, nelle nostre scuole, non è cittadino italiano: a questi si aggiungono i figli di coppie miste, gli alunni/e arrivati per adozione internazionale, e tutti gli studenti che, pur avendo la cittadinanza italiana, vivono in un ambiente familiare *allofono* rispetto al paese ospitante e al contesto scolastico.

In una scuola realmente inclusiva, tale diversità e varietà di provenienze, lingue, culture, tradizioni, dovrebbe essere considerata una ricchezza per tutta la comunità educante, una risorsa per combattere la povertà educativa, che spesso, ma non sempre, è una conseguenza di quella economica e sociale. Se consideriamo l'inclusione come un processo *lifelong e lifewide*, essa comincia proprio dai banchi di scuola, e si estende a qualsiasi ambito della vita familiare e sociale. L'integrazione scolastica e formativa è infatti propedeutica alla successiva inclusione sociolavorativa, tanto più importante quanto più dinamiche demografiche di invecchiamento progressivo della popolazione autoctona rendono "conveniente" anche per il paese ospitante favorire tale processo.

* Inapp, Struttura Economia Civile e Processi Migratori.

** Università degli Studi di Verona e Vice-Presidente Aiig Veneto.

¹ Benché il testo sia stato progettato e redatto in stretta collaborazione tra le autrici, anche curatrici del volume, nella stesura finale a Giovanna Filosa va attribuito il paragrafo 1 e a Emanuela Gamberoni il paragrafo 2.

Si tratta di un processo *bidirezionale*: il/la bambino/a con background migratorio non può essere considerato l'unico "responsabile" dei propri apprendimenti, soprattutto se essi vengono veicolati da una lingua diversa dalla propria lingua madre. Se è vero che il pensiero è linguaggio interiorizzato, è essenziale che vengano rimossi tutti gli ostacoli allo sviluppo del pensiero e delle competenze nel bambino costretto ad apprendere in una lingua diversa da quella che è abituato ad utilizzare in casa.

Eppure, a giudicare dai risultati delle prove standardizzate, l'alunno migrante è spesso lasciato solo davanti all'arduo compito di apprendere, solo come la sua famiglia, sovente priva di figure di mediazione, e come gli insegnanti, che necessiterebbero di una formazione specifica per riuscire ad aiutare questo particolare target studentesco. Ma anche la scuola, come agenzia primaria di socializzazione, è spesso priva di quella rete di supporto (terzo settore, volontariato, associazionismo) che dovrebbe sostenere bambini e giovani con background migratorio (e non solo!) nell'acquisizione delle competenze fondamentali per l'autonomia (Chiurco, 2022).

La dispersione implicita, come quella esplicita, sia per gli studenti italiani che per quelli che italiani non lo sono ancora, sono anche il risultato di queste "solitudini". Per dispersione *implicita* si intende quel fenomeno che coinvolge i ragazzi e le ragazze che, pur avendo conseguito un titolo di studio, non raggiungono i traguardi di competenza previsti entro l'intero percorso del titolo di studio raggiunto. Per Invalsi tale fenomeno riguarda, nel 2022, il 9,7% della popolazione studentesca complessiva².

A questi vanno aggiunti gli Elet (*Early Leavers from Education and Training*), ovvero la quota di 18-24enni che possiede al più un titolo secondario inferiore ed è fuori dal sistema di istruzione e formazione (dispersione o abbandono scolastico): in Italia, nel 2020 (ultimo dato a disposizione), tale quota era stimata al 13,1%, pari a oltre 500.000, una delle più alte nell'UE, anche se in calo negli ultimi anni (Cascioli, 2021). Tra i giovani Cni, il tasso di abbandono precoce degli studi è oltre tre volte superiore a quello degli italiani: 35,4% contro l'11% (*ibidem*, p. 191). Se esiste una relazione, concettuale ancora prima che statistica, tra dispersione implicita e abbandono scolastico, tale dato non sorprende: infatti il fattore background migratorio, sempre secondo Invalsi (2022) ha un peso considerevole sull'apprendimento dell'Italiano, in particolare al termine della III secondaria di primo grado. Gli allievi stranieri di *prima generazione* (nati all'estero da genitori nati all'estero) conseguono in media, al grado 8, un esito più basso dello studente tipo di oltre 24 punti: ciò significa che il divario nella comprensione del testo è superiore a ciò che mediamente si apprende in 2 anni di scuola; mentre gli

² <https://www.invalsiopen.it/dispersione-implicita-prove-invalsi-2022/>.

allievi stranieri di *seconda generazione* (nati in Italia da genitori nati all'estero) conseguono mediamente, sempre al termine della terza media, un esito più basso dello studente tipo di circa 14 punti, con un divario nella comprensione del testo rispetto alla media di circa un anno di scuola (*ibidem*, p. 38).

Essendo, quella delle prove Invalsi, una valutazione che riguarda il sistema scolastico nel suo complesso, e non il singolo alunno, non ha senso imputare allo studente migrante la “colpa” di questo mancato apprendimento. Non è questione di cattiva volontà, di merito o di talento, né è utile ricercare facili capri espiatori tra i docenti, le scuole o le famiglie. È l'intero sistema che si rivela poco inclusivo, poiché le esperienze e le prassi promettenti, che pure non mancano (ed il presente volume ne è la dimostrazione) non vengono messe a sistema con la dovuta capillarità e continuità.

La mancata valorizzazione del capitale intellettuale migrante è solo un aspetto di un più ampio disagio giovanile, che vede nell'età evolutiva l'anello debole di un sistema educativo troppo spesso appiattito su competizione, performance e adattamento al mondo del lavoro. Nei percorsi di integrazione, infatti, il sistema dell'istruzione e quello della formazione risultano fortemente connessi: dispersione implicita ed esplicita concorrono nel cagionare il mancato aggancio al sistema della formazione professionale (sistema su cui puntano le strategie europee per l'occupazione degli ultimi decenni) e l'esclusione da un mercato del lavoro sempre più esigente e selettivo.

Che fine fanno i sogni, le aspirazioni, le attitudini e i talenti del singolo studente, italiano o straniero che sia, se tutto si riduce ad un voto in pagella, ad una media aritmetica sul registro elettronico o, in ultima analisi, ad un pezzo di carta? Come fare a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3 della Costituzione della Repubblica italiana) anche per coloro che cittadini italiani non lo sono ancora, e rischiano per questo di essere discriminati?

Il presente volume è di grande utilità proprio perché fornisce differenti suggestioni in proposito, di ordine sia teorico-concettuale che pratico-operativo.

Tale lavoro nasce nell'ambito di un progetto che ha visto coinvolti l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (Aiig) e l'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (Inapp), in ragione di un Accordo di programma ex art. 15 della L. 241/1990 tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale (DG) dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione e Inapp, finalizzato all'analisi, al monitoraggio e alla

valutazione delle politiche di integrazione rivolte ai cittadini di Paesi terzi. Oggetto di tale linea di attività era l'aumento del livello di approfondimento degli strumenti di analisi e conoscenza in dotazione alla DG Immigrazione in relazione all'accesso dei cittadini di Paesi terzi presenti in Italia con riferimento a servizi del lavoro, ai percorsi di istruzione e formazione, e alle prestazioni di welfare.

La collaborazione con Aiig, avente ad oggetto "Attività di analisi, formazione e animazione territoriale connesse ad obiettivi di prevenzione/contrasto dei rischi di dispersione formativa dei giovani con background migratorio" ha fornito ad Inapp una preziosa occasione per arricchire dal punto di vista qualitativo i riscontri quantitativi tratti da un'attenta ricognizione della reportistica ufficiale, ampiamente citata nel presente volume. La coniugazione interdisciplinare tra ricerca quantitativa e qualitativa, così come l'integrazione tra ricerca e assistenza tecnica al Ministero vigilante, fa parte della decennale tradizione scientifica e operativa dell'Inapp, già Isfol (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori).

Nella prima parte del presente volume viene sviluppata una riflessione più generale sul fenomeno, volta ad approfondire sia il ruolo del sistema scolastico e dei suoi attori (insegnanti, dirigenti, operatori) nell'inclusione dei bambini e degli alunni con background migratorio, sia il significato che ha l'insegnamento della geografia in tale percorso di integrazione. Non mancano specifici affondi su fenomeni emergenti nel nostro panorama scolastico: la didattica digitale, lo sviluppo socioculturale delle aree di confine e quello delle aree interne. Rispetto a questi fenomeni, l'integrazione del target migrante è una sfida ma anche e soprattutto un'opportunità che, se adeguatamente colta, può arricchire le reti della comunità educante, e rafforzarne la coesione sociale.

Nella seconda parte del volume si entra nel merito delle evidenze empiriche raccolte tramite i *Laboratori territoriali e formativi*, effettuati in diverse regioni italiane nell'ultimo trimestre del 2022, e che hanno rappresentato la conclusione dei percorsi di rilevazione/animazione riferiti alle problematiche dei rischi di dispersione formativa di giovani con background migratorio. Tali laboratori hanno rappresentato un contesto conoscitivo utile a raccogliere esperienze di integrazione (o di mancata integrazione) di alunni con Cni all'interno di scuole e Cpia, al fine di individuarne i fattori critici di successo (o di insuccesso), sia nella didattica in presenza che nella Didattica Digitale Integrata (Ddi) a supporto della didattica tradizionale.

Nell'ultima parte del volume tali pratiche vengono descritte dagli stessi insegnanti, dirigenti scolastici, operatori, rappresentanti di organizzazioni del volontariato, dell'associazionismo e del terzo settore. L'idea è stata quella di fare ricerca non *sugli* attori dell'inclusione, ma *assieme* ad essi,

raccogliendo dal vivo le loro esperienze e i loro vissuti, in un viaggio immaginario che parte dalle regioni del nord (dove più è elevata la presenza di studenti con background migratorio) per arrivare fino al sud, nelle terre di approdo e di passaggio di tali esistenze.

2. Gli orizzonti possibili

Come annunciato, il volume raccoglie una pluralità di voci, anche eterogenee, che, senza la pretesa di esaustività, è possibile “ascoltare” leggendo le diverse pagine; voci che restituiscono la molteplicità degli attori coinvolti, dei differenti scenari, ruoli, atti riferiti al tema della prevenzione e del contrasto dei rischi di dispersione scolastica delle e dei giovani con background migratorio.

Ricognizioni, Evidenze, Sperimentazioni e Prassi sono i lemmi identificativi delle tappe (le tre parti del volume) di un metaforico itinerario tra aspetti teorici, formativi e operativi.

Nell’insieme essi informano di un caleidoscopio di riflessioni e iniziative, queste ultime permeate spesso dalla forza e dal coraggio di procedere, anche se per intuizioni, e/o per tentativi ed errori. Nel loro complesso sono un appello a mettersi in gioco, a esplorare significati e a individuare e consolidare pratiche efficaci, che superino sprechi di tempo, di energie e di risorse (Morri, 2020). Invitano altresì all’adeguata predisposizione di un ventaglio di interventi che vanno dalle competenze di base all’orientamento di alunne e alunni, dalla formazione continua di docenti e operatori alla relazione con le famiglie. Non ultimo ricordano di considerare che quanto messo in campo è esportabile nell’azione educativa quotidiana, a vantaggio – nella reciprocità – di tutte e tutti le/gli allieve/i³.

Emerge con chiarezza che pratiche promettenti di inclusione esistono e funzionano, anche se talvolta ancora frammentate oppure esito di singoli atti volontari⁴. Esse indicano, quindi, che non si deve partire ogni volta da zero, in quanto ad oggi non si è più in presenza di neofite e neofiti del tema. Al

³ Confronta Ongini, 2019. Pare qui opportuno rammentare anche l’Articolo 28 della Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza (UN, 1989): la lettera e) chiama gli Stati a garantire il diritto all’educazione e all’uguaglianza di possibilità attraverso l’adozione di misure finalizzate alla promozione della regolare frequenza scolastica e alla diminuzione dei tassi di abbandono scolastico.

⁴ Si tratta di un aspetto frequente e spesso richiamato. A titolo esemplificativo: «la qualità del carattere inclusivo della scuola non è garantita in ogni classe e ogni scuola: manca ancora un livello di qualità minimo esigibile e dunque un’uniformità nella qualità delle pratiche. Insomma un alunno può fare un’esperienza di qualità in una classe e il suo coetaneo della classe parallela vivere, per sfortuna, una situazione invece profondamente distante da ogni indicatore minimo di inclusione» (Ianes, Demo, 2020, p. 13).

contrario, la trama di spunti, attività e spinte innovative è corposa, costruita progressivamente con professionalità e, va detto, con entusiastiche prospettive in termini di risultato, malgrado le difficoltà e la scarsità di risorse disponibili.

In ragione di questo, esse comunicano l'esigenza di richiamare l'impegno delle istituzioni e dei soggetti pubblici e privati ad investire risorse economiche e umane per affrontare la complessità della situazione giovanile con background migratorio, nel più ampio quadro di una aumentata vulnerabilità socioculturale di ragazze e ragazzi.

I contributi raccolti fungono da vere e proprie testimonianze di pensieri, di pratiche e di specificità territoriali, importanti basi per generare ulteriori processi creativi al fine di progettare azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica nonché a saper cogliere e gestire le diverse situazioni di disagio o fragilità.

Al fervore e alla ricchezza di quanto esiste nelle scuole italiane e nei territori in cui si localizzano, si accompagnano, come è immaginabile, altrettante criticità, incognite, preoccupazioni per il futuro, date spesso dall'incertezza delle risorse disponibili, dalla mancanza di tempo, dal disequilibrio tra bisogni espressi e possibilità di risposte.

Quali dunque le traiettorie perseguibili?

È indubbia innanzitutto la necessità di intensificare i momenti di scambio di saperi e di esperienze tra i diversi attori, di implementare network territoriali finalizzati a fare sistema, di perseguire maggiore organicità, di valorizzare e rendere più forti e stabili le pratiche che già ci sono. Si impone l'attivazione di processi di analisi, confronto, valutazione.

Ciò si correla all'importanza di un profondo lavoro culturale, teso ad uscire dalla logica emergenziale, ancora troppo presente nell'opinione comune e negli approcci operativi (anche in termini di occasioni di finanziamento), in favore dell'adozione di una postura che risponda alla legittima qualificazione dei percorsi educativi e formativi, in connessione con i bisogni specifici che via via si manifestano per contrastare la dispersione e l'abbandono scolastici dei giovani con cittadinanza non italiana⁵.

In questo senso lavorare sulla lingua italiana (Italbase e Italstudio) è un fattore centrale e prioritario ma, come è noto e condiviso, non l'unico⁶. Anzi, è necessario prestare la massima attenzione per evitare che la lingua sia

⁵ Ma, pare opportuno evidenziarlo, anche più ampiamente di tutti coloro che si trovano in situazione di fragilità e vulnerabilità.

⁶ «Cominciamo con lo sfatare un luogo comune: il problema principale alla base dell'insuccesso scolastico, o piuttosto della tortuosità dei percorsi scolastici, di molte alunne e alunni stranieri – cioè senza cittadinanza italiana – non è nella lingua. Il tema della lingua (in questo caso italiana) può essere una componente, ma va senz'altro ridimensionato e contestualizzato» (Altin, Cesaro, p. 54).

automaticamente l'elemento atto a canalizzare, altrettanto meccanicamente, in una strada unica e magari poco rispondente ai talenti, il percorso di alunne e alunni rientranti nelle categorie di "cittadinanza non italiana", "appartenenti a contesti migratori", "stranieri", "con background migratorio", tutte espressioni che, nel processo culturale suddetto, richiederebbero riflessione e revisione. Ciò ancora di più se si pensa che, ormai, la maggioranza di questi giovani è cresciuta e/o è nata in territorio italiano⁷.

A ciò può accompagnarsi il narrare l'azione educativa e formativa in modi e forme che possano trasformare le esperienze scolastiche più "specifiche", in esperienze di/per/con⁸ tutte e tutti. Niente di più necessario in un momento di «a new uncertainty complex – never seen in human history» (Undp, 2022, p. 3).

Affinché la narrazione sia efficace, si è convinti che sia necessario proseguire calandosi ancora di più nei territori locali e irrobustendo il coinvolgimento, costante, di altri protagonisti primari interessati alle diverse progettualità, cioè i giovani stessi e le loro famiglie⁹.

È palese che si sta trattando di qualcosa di importante e urgente nell'ormai diffuso appello a porre in atto quanto utile a contrastare disuguaglianze ed esclusione scolastiche (Pasquinelli D'Allegra, Pavia, Pesaresi, 2017) nella quotidianità della relazione educativa (Rossi Doria, Tosoni, 2015).

Consapevoli dei punti di forza e di debolezza implicati, si ritiene che sia possibile perseguire risultati molto apprezzabili in e per una scuola di qualità, intesa quantomeno in una doppia valenza: scuola come comunità e scuola come insieme di spazi disponibili, aperti, funzionali e utilizzabili – dove possibile anche in orari estesi lungo l'arco di tutta la giornata – e, quindi, come luogo di riferimento e anello forte di una catena virtuosa di pratiche, quella scuola che «si pone come garante, non solo dell'educazione dei cittadini, ma anche della stessa coesione sociale e della capacità di tenuta del Paese» (Censis, 2020).

⁷ Significativo a tale proposito il titolo del volume di Roberta Ricucci *Cittadini senza cittadinanza*, che richiama la frizione tra esperienza di vita e aspetti giuridici. Su questo delicato tema della cittadinanza, al centro di dibattiti politici e di diverse discipline, la letteratura offre ormai veramente moltissimi materiali.

⁸ Non si tratta di un mero gioco linguistico ma di irrinunciabili orizzonti di lavoro.

⁹ Naletto (2022, p. 181) ricorda: «Rimozione o sovra-rappresentazione. Sensazionalismo eurocentrico. Semplificazione e polarizzazione. Schiacciamento sulla mera attualità e attenzione ossessiva per la cronaca nera. Sguardo rivolto alla frontiera più che alla quotidianità delle condizioni di vita di chi, pur essendo nato altrove, vive da tempo nel nostro paese. Prevalente esclusione della voce dei diretti interessati dalla narrazione e dalla sua elaborazione. Stretta dipendenza dal dibattito politico in materia. Sono questi gli elementi che tendono a caratterizzare l'informazione quando ci si occupa dei migranti e (meno) dei figli dell'immigrazione in Italia».

Se si converge sul seguente passaggio: «La scuola che vogliamo inizia a cambiare mettendo il benessere alla base dell'apprendimento e riconoscendo la necessità di ricercare e di sperimentare nuove forme di insegnamento, più democratiche e capaci di mettersi in ascolto delle urgenze emotive e degli interessi dei propri ragazzi» (Russo, Figurelli, 2022, p. 211), sappiamo di dover altrettanto decisamente lavorare per la creazione delle condizioni affinché quanto sopra si collochi su un piano di fattibilità. La sinergia tra politiche sociali (Inapp) e geografia, specificamente nella sua valenza formativa, educativa e didattica (Aiiig), costituisce, nei termini di questa opera collettanea, uno dei possibili intrecci fruttuosi dove il sapere geografico trova naturale ingaggiarsi nella concretizzazione, poc'anzi evocata, di contesti vivibili e rappresentativi di una comunità umana accogliente e di dignità.

Ciò significa contribuire al superamento di banalizzanti retoriche, invitando a un equilibrato realismo, a una sorta di “spazio del possibile”, se così si può dire, dedicato alle e ai più giovani a cui vanno garantite la desiderabilità di una formazione e la certezza che a una ambizione non corrisponda una delusione o, ancora peggio, una disillusione.

Come si legge in un documento dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022, p. 20) «C'è oggi un consenso generale sul fatto che sistemi educativi efficaci ed equi siano essenziali per lo sviluppo e il benessere individuali, come la prosperità economica e la coesione sociale. Garantire la riuscita scolastica si configura come un'azione di giustizia sociale oltre che una necessaria strategia di occupazione e crescita».

È auspicabile quindi tenere alta l'attenzione su tale consenso: è, infatti, interesse di tutta la società che alunne e alunni si sentano persone riconosciute/i, utili e visibili. Ciò è a vantaggio del contenimento delle derive sociali e collettive alle quali, altrimenti, lo si sa, si deve e si dovrà far fronte.

Riferimenti bibliografici

Altin R., Cesaro M.C., a cura di (2021), *Linee-guida per una scuola inclusiva in contesti con presenza di alunne e alunni con background migratorio, Fondo asilo, migrazione e integrazione (FAMI 2014-2020) Obiettivo Specifico: 2. Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo Nazionale: 2. Integrazione. PROGETTO IMPACTFVG*, Edizioni Università di Trieste, Trieste.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e proposta*, Roma.

Cascioli R. (2021), *Audizione dell'Istituto nazionale di statistica*, allegato in Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia, un'analisi multifattoriale. Documento di studio e proposta* (2022), Roma, pp. 188-205.

- Censis (2020), *La scuola e i suoi esclusi*, WEBbook, testo disponibile al sito <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi>
- Chiarco L. (2022), “L’insuccesso scolastico dei giovani di origine straniera”, *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole*, 1-2: 13-18.
- Ianes D., Demo H., a cura di (2020), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Invalsi (2022), *Rapporto prove Invalsi 2022*, Roma, testo disponibile al sito https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf.
- MI – Dgsis – Ufficio di statistica (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2020/2021*, Roma, Luglio 2022.
- Morri R. (2020), *Pratiche di public geography*, Pàtron, Bologna.
- Naletto G., *Il discorso pubblico sulle migrazioni tra invisibilità e sovra-rappresentazioni*, in Centro Studi e Ricerche Idos, *Dossier Statistico Immigrazione 2022*, Roma, pp. 181-185.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell’integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Bari.
- Pasquinelli D’Allegra D., Pavia D., Pesaresi C., a cura di (2017), *Geografia per l’inclusione. Partecipazione attiva contro le disuguaglianze*, FrancoAngeli, Milano.
- Ricucci R. (2018), *Cittadini senza cittadinanza. Immigrati, seconde e altre generazioni: pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità. La questione dello «ius soli»*, Edizioni SEB27, Torino.
- Rossi Doria M., Tosoni G. (2015), *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*, Ega-Edizioni Gruppo Abele, Milano.
- Russo D.M., Figurelli A. (2022), *La scuola, perno della comunità educante*, in Pastori G., Zecca L., Zuccoli F., *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?*, FrancoAngeli, Milano, pp. 208-212.
- Undp – United Nations Development Programme, (2022), *Human Development Report 2021-22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World*, New York.
- UN – United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, General Assembly resolution 44/25.

Parte prima

Ricognizioni sul fenomeno

Studenti Nai: emergenza, risorsa, opportunità. L'azione della scuola come comunità educante inclusiva e il ruolo chiave del dirigente scolastico

di Anna Sturino*

Ero stato un bambino considerato idiota. Fui bocciato in seconda elementare perché giudicato incapace di apprendere. Quando parlo, cercando di insegnare qualcosa, è sempre a lui che mi rivolgo, al bambino idiota che sono stato. È per lui che riduco, sminuzzo, – mastico le cose sino all'osso. Nelle persone alle quali mi rivolgo mentre insegno, cerco sempre il volto annoiato e un po' ebete del bambino che sono stato. Io parlo a lui che è il mio testimone. Distillo le parole, ripeto lo stesso concetto in forme leggermente differenziate, ci giro attorno, lo spremo come fosse un limone per provare a estrarne tutto il succo.

Parlo a lui.

Massimo Recalcati (2014), *L'ora di lezione*

Affrontare il tema dell'accoglienza e dell'inclusione degli studenti Nai (Neo Arrivati in Italia) impone un complessivo ripensamento dell'impianto scolastico, che la normativa, relativamente recente, ha rimaneggiato in maniera solitamente parziale e legata agli aspetti emergenziali.

Dover estendere il godimento del diritto allo studio a persone che non rispondono ai canoni dell'"alunno modello", figura che solo in tempi di inclusione si è finalmente palesata come inesistente, sta inducendo a rivedere i modelli organizzativi, didattici, procedurali, in una parola la *mission* della scuola che aspira, forse per la prima volta da quel 1974 che diede la luce ai Decreti Delegati, a divenire comunità educante e inclusiva.

La presenza massiccia di giovani con background migratorio, ancora in alcuni casi inaspettata, come la vicenda ucraina ci ha insegnato, richiede la capacità del sistema scolastico di adattarsi, modellarsi, piegarsi con agilità e rapidità a situazioni che sono tra le più varie, con sfaccettature numerose e intricate che richiedono interventi plurimi e specialistici, dal momento che contemplano variabili che oscillano tra aspetti legali, problemi psicologici, interventi di assistenza sociale, modulazioni pedagogiche.

* Dirigente scolastica Liceo "Moscati" di Grottaglie (TA).

Mi riferisco non solo e non tanto alla dimensione macro del progresso culturale, quel paradigma che Thomas Kuhn (1979) tentò di individuare a ogni “ansa” della storia, quando la discontinuità determinava smarrimento e pericolo, ma anche entusiasmo evolutivo.

Occupandomi di scuola, mi riferirò, pertanto, alla dimensione micro del progresso scientifico, quella che ogni mattina tentiamo di instillare, o meglio suscitare, nelle giovani menti dei nostri ragazzi a cui fornire strumenti di orientamento nel complesso panorama sociale e culturale dei nostri anni, dominati in maniera caratteristica, ma non per la prima volta nella storia, dal fenomeno migratorio, nelle sue diverse forme: fuga dalla guerra, improvvisa e imprevedibile; fuga dalla povertà e da una vita senza prospettive, né futuro; fuga verso un sistema lavorativo che valorizzi le competenze e non mortifichi gli sforzi della formazione; fuga verso una qualità di vita meritevole di essere goduta.

Tradizionalmente, il successo scolastico è stato decretato dal grado di aderenza all’apparente linearità storica, fattore che non ammetteva discontinuità e che si rifletteva nel riferimento a un alunno modello.

Nonostante i richiami ripetuti ormai da quarant’anni alla necessità di stimolare nei modi più disparati la creatività nell’alunno, in realtà abbiamo dispensato voti alti, sia a chi era più diligente nel ripetere ciò che il docente erogava dalla cattedra, sia a chi era più ubbidiente e non generava conflitto, evitandolo.

Molti docenti, in realtà, ancora temono il pensiero divergente o non hanno gli strumenti per apprezzarlo o esaltarlo e, parallelamente, anziché dotarsi delle strategie di gestione del conflitto, lo reprimono o inducono gli alunni a evitarlo.

Certo, non si può sottacere l’evoluzione in senso inclusivo che la pedagogia e la metodologia hanno messo in evidenza sin dagli anni ’90 del secolo scorso.

La definizione corrente di “didattica inclusiva” rimanda a un *modus operandi*, a un costume educativo organizzato e diffuso che, attraverso opportune tecniche, ancora del resto *in progress*, cerca di intercettare il bisogno educativo del singolo, al fine di escogitare quelle soluzioni che siano esse stesse divergenti, creative, non necessariamente codificate e che superino i rigidi dettami di certa metodologia con lo scopo di assicurare a ciascuno il successo formativo.

Appare evidente la centralità della figura del dirigente scolastico, in questa pluralità di “fuochi” in cui, per dirla con Piero Romei (1993), si trova, quale nucleo propulsore, proprio la figura professionale deputata all’organizzazione di un sistema inclusivo in cui si coniughino l’ampiezza e la necessaria genericità delle leggi con l’esigenza locale e/o personale di chi si rivolge

al sistema, in questo caso scolastico, per vedere riconosciuti i propri diritti a un'efficace istruzione ed educazione.

Nel caso degli studenti Nai, sovente questo riconoscimento è rinviato o indebolito dalle circostanze in cui avviene l'accoglienza, quasi sempre permeate di vissuti drammatici e fortemente incidenti sulla psiche del singolo.

È il dirigente ad avere le idonee competenze, derivanti da formazione e ruolo, per declinare la norma adeguandola al caso, provvedendo a organizzare un sistema inclusivo che tenga conto di un approccio sistemico, onde evitare frammentazioni, disuguaglianze, smarrimento in persone spesso già provate dagli eventi.

Organizzare un sistema inclusivo, del resto, non è una novità legata espressamente ai Nai, ma è un richiamo ormai quasi trentennale a cui i sistemi educativi mondiali sono stati chiamati a rispondere già nel 1994.

Precisamente dal 7 al 10 giugno di quell'anno, i rappresentanti di novantadue governi e venticinque organizzazioni internazionali, seduti intorno al tavolo della Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali, emanarono la "Dichiarazione di Salamanca" che, al fine di garantire a ciascun bambino la piena ed effettiva educazione, puntava l'attenzione sui Bisogni Educativi Speciali, divenendo di fatto il Manifesto dell'inclusione.

Su quali principi è fondata tale dichiarazione?

Pochi e semplici, apparentemente scontati.

- Tutti i bambini possono imparare.
- Tutti i bambini sono diversi.
- La diversità è un punto di forza.
- L'apprendimento si intensifica con la cooperazione tra insegnanti, genitori e comunità.

Si può facilmente intuire come, ancora oggi, nonostante le numerose leggi, le esperienze didattiche, i progressi della riflessione pedagogica, sopravvivano larghe sacche di "mancata inclusività" nella scuola: tutti siamo verbalmente d'accordo con le affermazioni di Salamanca, di fatto ancora la scuola molto spesso è selettiva, fondata su un "modello di alunno" al quale il programma di studio si ispira e a cui le diverse menti devono uniformarsi.

Appare evidente come, nell'intento di organizzare un sistema inclusivo, una scuola davvero per tutti, il dirigente scolastico intraveda nella presenza dei Nai nella scuola un fattore decisivo di innovazione, un potente propulsore di inclusione, un motivo per visualizzare e rendere evidente a tutti quanto la diversità sia un punto di forza.

Nei primi anni 2000, d'altronde, la teorizzazione di Howard Gardner (2006) sulle intelligenze multiple ha fornito il substrato scientifico per motivare i sistemi scolastici e più in generale i sistemi sociali a organizzarsi in maniera conveniente per dare finalmente vita a ciò che i Decreti Delegati,

ormai quasi cinquant'anni fa, avevano preconizzato, largamente inascoltati: la scuola intesa come comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica.

Howard Gardner ha finalmente messo ordine in quel che già Anassagora aveva intuito, sia pure su un piano diverso: ognuno dispone di più tipi di intelligenza, alcuni più congeniali forse perché più "allenati", altri meno utilizzati e quindi meno curati, anche a livello scolastico.

In effetti, la teoria di Gardner è il supporto ideale alla didattica inclusiva: se è vero che ciascun individuo dispone di altre intelligenze oltre a quella verbale-linguistica o logico-matematica, tradizionalmente le sole di cui la scuola tradizionale si sia preoccupata, è necessario che la scuola diventi una sorta di "palestra" in cui sistematicamente praticare l'uso di tutte le intelligenze e, quindi, di tutte le possibili strategie di soluzione di problemi.

Un capovolgimento copernicano rispetto alla scuola della lingua italiana e della matematica, con l'unica deroga delle "materie di indirizzo" che, anche nelle quantità orarie riservate alle cattedre, tradisce, in maniera neppure troppo celata, la preponderanza di discipline che corrispondono ad una limitata percentuale di potenziale intellettuale che può declinarsi a livello motorio, visivo, musicale, intrapersonale ed interpersonale.

A dire il vero, la scuola primaria nel lontano 1985, aveva fatto da apripista, quando negli allora "Nuovi Programmi", aveva introdotto le tre educazioni (motoria, all'immagine, al suono e alla musica) consolidandone l'importanza con la legge 5 giugno 1990, n. 148 che riformava radicalmente quel grado di istruzione, mandando in soffitta (ma non per sempre), il maestro unico e affidando un monte di sei ore settimanali alle tre educazioni.

Non altrettanto è stato fatto nella scuola secondaria di primo grado che non ha subito che lievi ritocchi all'impianto disegnato nel 1962 e, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado che, nonostante la riforma del 2010, non ha di fatto perso gli interiori connotati gentiliani che la caratterizzano da ormai quasi un secolo.

Benché nell'archivio Miur si leggano, tra i caratteri originali della scuola superiore riformata, la "Qualità e modernizzazione", lo "Stop alla frammentazione", "Meno ore e più approfondimenti", "Nel territorio, aperti al lavoro", bisogna purtroppo ammettere che siamo ancora lontani dal considerare completato il percorso di revisione, accompagnato, peraltro, dai consueti ritocchi a macchia di leopardo e talora tardivi e non coerenti con l'impianto generale.

In un contesto scientifico in cui non trovano cittadinanza solo i linguaggi verbali e matematici, ma si rileva l'importanza dei linguaggi artistici, non verbali, relazionali, si comprende bene come accogliere un NAI metta in moto un meccanismo organizzativo, pedagogico, didattico e procedurale che, con

una brusca, ma salutare accelerazione, finalmente appare in grado di conferire sostanza a un sistema che, pur definendosi inclusivo, spesso non lo è affatto.

Come abbiamo imparato, con tempo e perseveranza, che non sono gli individui a doversi adattare alle barriere, ma al contrario sono i sistemi sociali a doverle abbattere, così un approccio sociale sistemico che garantisca accoglienza e inclusione ai Nai riverbera i propri benefici effetti su qualunque individuo, mirando davvero all'educazione per tutti, secondo i bisogni di ciascuno.

In questo senso, i Nai, pur emergendo dall'emergenza, mi sia perdonato il voluto gioco di parole, loro malgrado costituiscono sicuramente un'opportunità rilevante per la revisione delle basi filosofico-pedagogiche su cui poggia la scuola oggi, da cui può finalmente discendere il lungamente auspicato rinnovamento della didattica.

Non più il primato del codice linguistico elaborato su cui aveva teorizzato nei primi anni '60 Basil Bernstein che, in opposizione al codice linguistico ristretto, era testimonianza e nello stesso tempo causa di quella stratificazione sociale su cui gli Stati di quegli anni si interrogavano come potente fattore di destabilizzazione collettiva.

Oggi, grazie anche all'apporto delle culture di cui i Nai sono involontari, ma efficaci testimoni, siamo finalmente costretti a venire a patti, anche nella scuola, con linguaggi che è ormai anacronistico definire "alternativi": musica, danza, arti grafiche non sono più le "discipline Cenerentola", ma diventano gli assi portanti della comunicazione didattica laddove il linguaggio verbale, per forza di cose diversificato e specifico, diventa agente di paralisi comunicativa e di disconoscimento di un diritto, quello primario allo studio.

L'accoglienza scolastica dei Nai è, dunque, la via maestra per la scuola dell'inclusione.

Le strategie tipiche della didattica inclusiva che, alla base, convergono verso quella dimensione sociale che è il tessuto connettivo di ogni apprendimento, sono caratterizzate purtroppo da un comune denominatore che ne inibisce di fatto l'adozione allargata: richiedono molto tempo e non sempre garantiscono il raggiungimento di uno specifico obiettivo. In una parola, rischiano di apparire una perdita di tempo.

La didattica inclusiva, che erroneamente molti ritengono rivolta ai pochi alunni con Bisogni Educativi Speciali mentre riguarda tutti, richiede tempo, luoghi, competenze metodologiche, empatia, pazienza, disponibilità.

Nai, dunque, espressione di un'emergenza, certo, ma risorsa e finalmente opportunità di realizzare una scuola che punti a:

"Attenzione alla relazione", attraverso l'instaurazione di un clima di apertura e di dialogo.

“Attenzione all’apprendimento”, attraverso l’impegno interculturale che si esplicita tanto nell’insegnamento disciplinare, quanto in quello interdisciplinare.

“Attenzione all’interazione e allo scambio”, che si realizza attraverso interventi integrativi e attività in collaborazione con Enti e Istituzioni.

Riferimenti bibliografici

Gardner H. (2006), *Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.

Kuhn T.S. (1979), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.

Recalcati M. (2014), *L’ora di lezione*, Einaudi, Torino.

Romei P. (1993), *La scuola come organizzazione*, FrancoAngeli, Milano.

La didattica della geografia come antidoto alla dispersione formativa

di Claudio Gambino*

Introduzione

Facendo seguito all'accordo di programma ex art. 15 della L. 241/1990, siglato nel dicembre 2020 fra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Direzione Generale dell'Immigrazione) e l'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (Inapp), nel corso dell'anno sociale 2022 l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (Aiig), in ragione di una già consolidata rete istituzionale riconducibile al Miur e della sua capillare presenza diffusa su tutto il territorio nazionale, per il tramite delle sezioni regionali e delle sezioni provinciali (Morri, 2022), ha attivato, in collaborazione con l'Inapp, un progetto su *Attività di analisi, formazione e animazione territoriale connesse ad obiettivi di prevenzione/contrasto dei rischi di dispersione formativa di giovani con background migratorio*. L'attinenza di tale accordo, su un tema così specifico, verte su una duplice consapevolezza:

- l'esperienza maturata dal Sodalizio in materia di formazione docenti, elemento che consente di identificare e orientare ulteriormente il lavoro degli insegnanti di geografia anche in funzione di una mediazione culturale tra contesto di provenienza e contesto di accoglienza, facendo leva, soprattutto, sull'idea-forza di una scuola che sappia interpretare il proprio ruolo, ergendosi a strumento di integrazione non solo tra docenti e studenti e tra studenti autoctoni e studenti stranieri, ma anche tra il loro ambito familiare e il connesso contesto sociale;
- il riconoscimento, in un contesto pluridisciplinare, di una geografia accademica sempre più in prima linea in quel percorso educativo che mira alla tutela culturale, all'accoglienza e all'inclusione delle minoranze, accla-

* Università degli Studi di Enna "Kore" – Dipartimento di Studi Classici, Linguistici e della Formazione, Presidente Aiig Sicilia.

rato da un ormai ampio settore di indagine scientifica che si caratterizza per lo spiccato interesse verso l'incontro/scontro tra le diverse realtà antropico-sociali e le relative ricadute che ne conseguono sul territorio (De Spuches, Guarrasi, Picone, 2002).

1. Dalla dispersione scolastica alla dispersione formativa

«Se si perdono i ragazzi difficili, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati». Sono queste le parole usate da Don Milani per dare risalto a uno dei valori fondanti della scuola: l'equità. Una visione lungimirante quella del presbitero ed educatore fiorentino che appare in perfetta sintonia sia con il programma di azione per lo sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 dell'Onu, che ambisce, in particolare, con l'obiettivo 4, a garantire per tutti «un'educazione di qualità, equa e inclusiva»¹, sia con la prima delle cinque priorità strategiche individuate dal Consiglio europeo in materia di cooperazione nel settore dell'istruzione e formazione (Risoluzione del 26.02.2021), «migliorare la qualità, l'equità, l'inclusione e il successo per tutti nell'istruzione e nella formazione».

Un traguardo per l'Italia, evidentemente, ancora lontano. In ambito nazionale, infatti, il 12,7% dei minori non arriva a conseguire il diploma e abbandona precocemente gli studi. Questa mancata, parziale o irregolare fruizione dei servizi di istruzione, da parte dei giovani in età scolare, dà vita alla cosiddetta dispersione scolastica. Un fenomeno complesso dalle molte sfaccettature, che si traduce in un processo di causa ed effetto difficilmente misurabile nella sua reale portata², tanto nel tempo quanto nello spazio. Si configura come il prodotto dell'effetto combinato di una pluralità di variabili oggettive e soggettive (background socioeconomico e culturale, rendimento scolastico, area geografica di residenza, percezione rispetto alla scuola e al rapporto con gli insegnanti, auto-percezione rispetto alle capacità, alle inclinazioni e alle motivazioni personali). Ed è proprio l'intreccio fra questi fattori di differente natura, che trascinano con sé l'influenza di fattori di disuguaglianza derivanti dal contesto sociale, economico, culturale e dallo stesso

¹ <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-ineducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>

² Al riguardo, l'*Early Leavers from Education and Training* (Elet) è un indicatore, riconosciuto a livello internazionale, potenzialmente idoneo a quantificare l'abbandono scolastico precoce. L'Elet identifica, in particolare, la percentuale di giovani compresi nella fascia d'età 18-24 che, nella migliore delle ipotesi, hanno ottenuto la licenza media e che non frequentano o hanno smesso di frequentare le scuole superiori.

sistema educativo, a conferire alla dispersione un carattere di estrema complessità.

All'interno del processo formativo, la dispersione si manifesta secondo differenti livelli che vanno dalla reiterata astensione dalla frequenza, sino all'abbandono totale degli studi, con la consequenziale uscita anticipata in (auto) esclusione dal sistema scolastico obbligatorio. A ciò vanno aggiunte altre forme di frequenza passiva che si traducono nell'accumulo di lacune che inficiano le prospettive di crescita culturale, professionale e sociale.

Secondo quanto emerge dall'indagine condotta in Italia da *Save the Children*, esplicitata nel rapporto *Alla ricerca del tempo perduto* (2022), ad aggravare tali criticità, incidono, ulteriormente, le diseguaglianze territoriali che, nel nostro paese, sembrano costituire uno sfavorevole *fil rouge* che conduce, anche in questo campo, a una "questione meridionale". Infatti, l'emergenza risulta particolarmente contenuta in alcune aree territoriali nazionali, il Nord-est fra tutte; tuttavia, a dispetto di una seppure non trascurabile riduzione avvenuta nel corso del 2022, con particolare riguardo alla regione Puglia, che registra un -4,3% e alla Calabria con -3,8%, nel resto del Mezzogiorno perdurano percentuali di "dispersi" maggiormente elevate rispetto alla media nazionale, con un picco del 19,8% in Campania. Questi territori sono caratterizzati da elevati gap di competenze e disuguaglianze educative, debolezza dell'offerta formativa regionale e dei percorsi per la transizione scuola-lavoro, associate alla carenza dei servizi e delle strutture formative (Chiurco, 2022). Come emerge, inoltre, da precedenti e qualificati studi (Isfol, 2012), non sembra mitigare il problema neppure il cospicuo numero di servizi divulgativi e orientativi erogati sul territorio nazionale a cura di soggetti terzi, quali i centri per l'impiego e le agenzie formative, incapaci, in concreto, di raggiungere i destinatari più bisognosi.

Così, nella realtà contemporanea che viviamo, al generico impoverimento materiale si correla un quadro che lascia presagire, per una non trascurabile parte della giovane popolazione studentesca, un futuro ancora più allarmante. Un impoverimento educativo recentemente e genericamente esacerbato dai molteplici effetti collaterali della pandemia da Covid-19 che, sul piano espressamente formativo, ha "importato" con la Dad nuove forme di disparità. Ne consegue che il 9,7% degli studenti con un diploma superiore nel 2022 si ritrova in condizioni di dispersione "implicita", ovvero, senza le competenze minime essenziali (secondo target Invalsi) per accedere al mondo del lavoro o dell'università.

Il costo sociale e fiscale che scaturisce dall'abbandono degli studi è parimenti sintomatico, amplifica ulteriormente i divari economici, accresce le conflittualità socioterritoriali, contrae le entrate fiscali e incrementa le spese nei capitoli sicurezza e welfare (Miur, 2018).

Una delle tipologie di soggetti maggiormente esposta al rischio di dispersione formativa nel nostro paese è costituita da studenti che presentano un background migratorio e che, dal confronto dei dati di settore, raffigurano, in rispondenza, la quota più rilevante tra coloro che abbandonano i percorsi di studio. Si tratta di un “gruppo a rischio” con caratteristiche solo in parte simili ai corrispettivi “gruppi di rischio” identificabili come autoctoni.

All'interno del collettivo degli stranieri emergono, altresì, alcune differenziazioni negli esiti dei percorsi scolastici e formativi, legate alle diverse tipologie di retroterra migratorio e su cui è opportuno evidenziare alcune distinzioni. La prima generazione dell'immigrazione presenta, per le variabili genere, territorio e status familiare, tassi di abbandono più elevati della seconda. Coloro che sono nati in un paese straniero – e giungendo in Italia si inseriscono nel sistema di istruzione – scontano, rispetto ai coetanei nati in Italia da famiglie immigrate, numerosi svantaggi legati, innanzitutto, alla loro età di arrivo nel paese ospitante. Come rivela l'Istat (2021), il rischio di abbandono aumenta in particolare se si giunge dopo i 9 anni di età: sotto questa età il rischio è di 19,7% mentre nella fascia 10-15 sale al 33,4% per toccare punte massime (57,3%) tra chi è arrivato dopo i 16 anni. Altro elemento da considerare è che una presumibile minore integrazione del nucleo familiare, rispetto a famiglie con figli nati in Italia e, quindi, residenti da più tempo, può ostacolare il successo scolastico.

2. Dalla dispersione implicita al successo formativo: il ruolo della Geografia

Nonostante gli ampi progressi realizzati negli ultimi anni nel contrasto alla dispersione scolastica, in Italia i tassi di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione restano tra i più alti d'Europa. La dispersione scolastica esplicita o implicita che sia, va dalla totale non scolarizzazione, all'abbandono e la ripetenza, genera, in ogni caso, forme di insuccesso scolastico che a loro volta determinano schiere di cittadini che non hanno risorse e competenze adeguate per partecipare proficuamente alla vita di una comunità. Una marginalità sociale e occupazionale che si manifesta maggiormente là dove persistono significativi divari macroregionali che accrescono, ulteriormente, le condizioni di disuguaglianza giovanile (Chiurco, 2022).

Nel caso specifico dei minori stranieri e, ancor di più, dei Minori Stranieri Non Accompagnati (Msna), con improvvida frequenza, l'agire educativo si traduce nel tentativo di definire una categoria sociale e/o giuridica, quando invece è necessario sviluppare, con vocazione autenticamente pedagogica e didattica, una riflessione più ampia sull'infanzia nel contesto di una società

interculturale. Ancora prima, quindi, di rappresentare un tema dell'agenda politica e sociale, quello dei minori stranieri è una realtà di cui occorre comprendere le istanze e il bisogno di comunità, di spazi di vita che devono incontrarsi in una prospettiva sempre più inclusiva (Traverso, 2018).

La didattica della geografia, con le competenze chiave a essa associate, può ritenersi, in tal senso, uno strumento professionale con il quale è possibile avviare e sostenere un processo educativo di cambiamento, orientato alla riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa. Lo stesso Consiglio europeo, nella citata Risoluzione 2021, afferma che «la visione della qualità dell'istruzione della formazione individua nella padronanza delle competenze chiave, comprese le competenze di base, il fondamento per il successo futuro» (p. 4).

Competenze chiave e personalizzazione della didattica, pressoché indispensabile per gli studenti con background migratorio, possono costituire l'architettura per raggiungere, attraverso un contestuale processo di inclusione, il successo formativo. L'insegnamento della geografia, al riguardo, anche attraverso l'applicazione di un approccio didattico visuale e l'utilizzo di metodologie sperimentali, di strumenti e applicazioni innovative, sia nella didattica sia nella gestione degli spazi e il potenziamento di laboratori esperienziali, può significativamente contribuire alla valorizzazione e integrazione delle simmetriche diversità culturali (Filosa, 2022), con l'obiettivo di forgiare, in prospettiva, una cittadinanza attiva e comune.

Conclusioni

A dispetto delle attività istituzionali di monitoraggio e della grande varietà di studi pur pregevoli, la dispersione formativa resta, ad oggi, un fenomeno largamente sconosciuto sotto diversi profili (quantificazione, classificazione/stratificazione sociale e spiegazione delle sue determinanti), tanto a livello nazionale quanto a livello comunitario. Di qui le difficoltà di progettare e implementare efficaci azioni di *policy* a tutela dei giovani a rischio, per ridurre quindi i tassi di abbandono, nonché per collocare le misure di contrasto perseguite, nell'ambito di una strategia di sistema, operando di concerto con le altre politiche pubbliche destinate ai giovani, a titolo esemplificativo ma non esaustivo, le politiche formative, le politiche attive del lavoro e le politiche sociali (Crispolti, Giuliani, 2019).

Definire efficaci misure di contrasto alla "dispersione", intesa nella sua maggiore estensione concettuale, resta un'assoluta priorità. Idonee possono rivelarsi, anche in proiezione futura, esperienze progettuali di rete analoghe a quelle promosse da Inapp e Aiig, utili nel creare sinergie territoriali e

collaborazioni sistemiche che possono potenzialmente perdurare nel tempo, evolvendo, ad esempio, in comunità educanti, regolamentate da patti educativi e in grado di ottimizzare percorsi di apprendimento individuali, curando il recupero personalizzato di disagi e fragilità e integrando, quindi, offerta curricolare ed extracurricolare attraverso il coinvolgimento partecipativo di scuole, enti formativi e del terzo settore, studenti, famiglie e territorio.

Riferimenti bibliografici

- Chiurco L. (2022), “L’insuccesso scolastico dei giovani di origine straniera”, *Ambiente, Società e Territorio*, 1/2: 13-18.
- Consiglio europeo (2021), *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell’istruzione e oltre (2021-2030)*, 2021/C 66/01.
- Crispolti E., Giuliani L. (2019), “La dispersione formativa: concettualizzazione e indicatori per l’analisi del fenomeno”, *Rassegna Cnos: problemi esperienze prospettive per la formazione professionale*, 1: 65-80.
- De Spuches G., Guarrasi V., Picone M. (2002), *La città incompleta*, Palumbo, Palermo.
- Filosa G. (2022), “Gli alunni con cittadinanza non italiana e le verifiche sugli apprendimenti”, *Ambiente, Società e Territorio*, 3: 11-15.
- Isfol (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall’analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Isfol Occasional Paper, 5, Isfol Editoria, Roma.
- Istat (2021), *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione. Anno 2020*, Statistiche Report, testo disponibile al sito <https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>
- Miur (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*.
- Morri R. (2022), “Activities of analysis, education and territorial animation linked to objectives of prevention/countering of the risks of early school dropout in young people with a migratory background”, *J-Reading Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 11: 89-90.
- Save the Children (2022), *Alla ricerca del tempo perduto. Un’analisi delle disuguaglianze nell’offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Save The Children Italia, Roma.
- Traverso A. (2018), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.

Finalità e obiettivi geografici per l'accoglienza, l'integrazione e la cittadinanza: ruolo e significato della formazione geografica

di Maria Fiori*

1. Una lettura geografica delle dinamiche di inclusione e dispersione scolastica e formativa alla luce dei principi di base disciplinari

Consultando la letteratura della ricerca relativa al problema dell'inclusione e della dispersione scolastica, oggi finalmente si è arrivati a quelli che in geografia sono da molti decenni considerati principi basilari: il principio di connessione, interdipendenza, e di sistema¹.

Un recente studio condotto in ambito sociologico denuncia in particolare, come causa del ritardo col quale il problema è stato affrontato, la difficoltà da parte degli attori che promuovono politiche e dispositivi contro la dispersione, di sviluppare la capacità di legare la dimensione individuale a quella collettiva e sociale. E purtroppo, nonostante le azioni e i miglioramenti ottenuti, l'Italia si attesta ancora oggi agli ultimi posti con un tasso di *Early School Leavers* (Esl) intorno al 14%. Inoltre, la dispersione scolastica rappresenta nella società attuale un fenomeno che non riguarda più soltanto il sistema scolastico, ma tutto il sistema sociale (Caputo, 2019, p. 11, 14).

In effetti, l'Unione europea, sin dai primi anni 2000 nel suo Trattato (cfr. art. 165, par. 1), ha impresso rilevanti direttive in materia di istruzione e formazione professionale, con riferimento a un più generale intervento rivolto

* Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

¹ Secondo il principio di connessione, «i fenomeni del reale empirico sono tra loro legati da speciali connessioni, le quali conseguono o dalla stessa natura dei fenomeni o dalla loro distribuzione spaziale». Peraltro, «tra i fenomeni insediati nel campo geografico v'è quasi sempre più che un rapporto di semplice causa ed effetto cui consegue una connessione anche spaziale; tra di essi esiste un vero e proprio rapporto di interdipendenza ... tale interdipendenza risulta quasi generale» (Ranieri, 1977, pp. 35-36). Per quanto riguarda il concetto di sistema, Bissanti (2005) sottolinea come l'osservazione geografica deve vedere non già i singoli elementi, ma gli effetti che nascono dalla loro sinergia, che a sua volta genera un sistema che ha una sua dinamicità interna e che interagisce con gli altri sistemi territoriali che lo circondano.

sia al settore economico sia a quello sociale, da considerare nel loro insieme (e quindi come “sistema”), pur nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati Membri per quanto riguarda il contenuto dell’insegnamento e l’organizzazione del sistema d’istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche (Caputo, 2019, p. 22).

Molto interessanti i dettagli riportati da Cerruti (2016), ai quali si fa riferimento qui di seguito. In particolare l’Autrice si sofferma sul Consiglio europeo di Lisbona, che già nel 2000 sancisce, fra l’altro, come i sistemi europei di apprendimento e formazione debbano accompagnare giovani, adulti disoccupati e persone occupate, in modo tale da evitar loro il rischio che le competenze acquisite a una certa data siano ben presto rese obsolete dai rapidi cambiamenti che caratterizzano l’epoca attuale.

Nel 2010 la proposta della stessa Commissione, denominata “Europa 2020”, prende in considerazione proprio il fenomeno della dispersione e sottolinea il fatto che settori diversi, quali economia, società e istruzione, necessitano di un approccio inclusivo, ovviamente molto più complesso rispetto a un approccio settoriale. Inoltre, una rassegna dei più recenti documenti dell’Unione conferma come la collaborazione fra le scuole e altri settori della società, quali gli enti locali e i soggetti del terzo settore, sia ormai considerata un elemento potenzialmente molto utile per affrontare la dispersione, ma anche per «rafforzare l’occupabilità e la cittadinanza attiva». Fra i casi citati come esempi positivi, sia pure nel perdurare di criticità, sono presentati Olanda, Lussemburgo, Francia, Portogallo; purtroppo l’Italia non rientra in questa lista (Cerruti, 2016, p. 81).

Tutti questi punti evidentemente rientrano nel concetto geografico di sistema.

Un ennesimo richiamo, sia pure implicito, ai principi di “connessione” e “interdipendenza” si può leggere nel fatto che il documento della Commissione sottolinea con forza proprio il rapporto reciproco tra i fenomeni di abbandono scolastico e l’aumento o diminuzione della prosperità e coesione sociale: se il primo elemento diminuisce il secondo aumenta e, viceversa, se il secondo aumenta maggiore è il rischio che anche il primo aumenti.

Anche più recenti documenti, in particolare la Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea del 22 maggio 2018² sottolineano l’importanza

² Trattasi della *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un’istruzione inclusiva e della dimensione europea dell’insegnamento (2018/C 195/01)*. Nel capitolo relativo all’*Offerta di un’istruzione inclusiva*, al punto 4: «promuovere un’istruzione inclusiva per tutti i discenti», sono presenti le seguenti indicazioni: «a. coinvolgere tutti i discenti in un’istruzione di qualità sin dalla prima infanzia e lungo tutto l’arco della vita; b. fornire il sostegno necessario in base ai loro bisogni particolari a tutti i discenti, compresi quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, da un contesto migratorio, quelli con

fondamentale dell'istruzione, a tutti i livelli e anche in età adulta. Su questi temi numerosi sono gli studi realizzati (cfr. in particolare Culurgioni, 2022 e Santagati, 2015).

2. Background migratorio: i rischi

A questo punto possiamo soffermarci sul complesso rapporto fra background migratorio e rischi di abbandono scolastico, affrontato fra altri da Simoncelli M. (1998). Oltre ai dati statistici disponibili anche a livello nazionale, utili indicazioni provengono da studi svolti a livello locale. Ad esempio, interessante è la ricerca condotta da Azzolini e Ress (2015), nella Provincia di Trento, con l'obiettivo di conoscere entità e cause dei differenziali nella partecipazione scolastica tra nativi e giovani di origine straniera – di prima e seconda generazione³ – e di individuare strumenti adeguati per ridurre squilibri e abbandono.

Certamente, i dati indicano che «Lo svantaggio scolastico dei figli degli immigrati rispetto ai nativi è ampiamente documentato in letteratura», che in Italia i figli degli immigrati «ottengono mediamente voti e apprendimenti più bassi dei nativi e mostrano rischi significativamente più elevati di ritardo e abbandono scolastico, anche al netto delle origini sociali ...» (Azzolini, Ress, p. 9).

Tre sarebbero i principali meccanismi responsabili degli effetti primari del background migratorio: il livello di padronanza della lingua del paese ospitante; le differenze culturali tra le famiglie autoctone e quelle immigrate, differenze che possono ostacolare la socializzazione dei bambini figli di immigrati, rendendo quindi più difficile l'interagire con i compagni e con i docenti; una insufficiente conoscenza, da parte dei genitori, relativa al funzionamento del sistema scolastico del paese ospitante, e quindi una conseguente incapacità di sostenere la scolarizzazione dei bambini sin dall'infanzia. Da non sottovalutare un'altra dinamica, sottolineata dagli Autori: il mancato o insufficiente sostegno alla scolarizzazione dei figli può risentire anche del progetto di vita dei genitori, a seconda che prevedano un rientro nel paese d'origine oppure lo spostamento in un altro paese ritenuto più attrattivo (Azzolini, Ress, pp. 9-10).

bisogni speciali e quelli più brillanti; c. favorire la transizione tra i vari percorsi e livelli di istruzione e permettendo di fornire un orientamento scolastico e professionale adeguato» (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>).

³ Prime generazioni: studenti nati all'estero da due genitori nati all'estero; seconde generazioni: studenti nati in Italia da due genitori nati all'estero; nativi: studenti nati in Italia o all'estero con due genitori italiani; studenti nati in Italia o all'estero con un genitore nato in Italia e uno nato all'estero, cosiddetti figli di coppie miste (Azzolini, Ress, p. 14).

Secondo gli Autori, l'indicazione generale che emerge dall'analisi da loro condotta è che gli interventi rivolti a ridurre lo svantaggio scolastico dei figli degli immigrati dovrebbero essere prioritariamente indirizzati ai primi anni scolastici e quindi alla scuola primaria e secondaria di primo grado. Sarebbe inoltre raccomandabile l'adozione di misure di sostegno ai processi di apprendimento dei figli degli immigrati, con riferimento in particolare alla lingua italiana per le prime generazioni, poiché «La rimozione degli ostacoli ... nei primi anni di scuola può ridurre considerevolmente anche le conseguenti disparità nei percorsi scolastici a livello secondario» e, infine, «sarebbe opportuno che il sistema formativo assicurasse ai nuovi arrivati la possibilità di partecipare a programmi di accoglienza e inserimento al fine di limitare al minimo l'accumulazione di ritardo scolastico non dovuto a bocciature» (Az-zolini, Ressa, pp. 18-19).

Certo, non si può ignorare quello che potremmo definire come “effetto sistema” descritto da Favaro e Napoli (2016, p. 24):

... le storie di migrazione, la situazione familiare e il capitale culturale dei genitori pesano anch'essi in maniera determinante sul rischio di dispersione scolastica dei figli ... La ricerca mette tuttavia in luce che anche quando è disponibile un capitale culturale dei genitori relativamente alto, con un titolo equivalente al diploma universitario o alla laurea, le differenze di successo scolastico continuano a permanere, a scapito degli alunni con cittadinanza non italiana. In altre parole, il fatto di essere straniero, pur se figlio di laureati, sembra pesare di per sé come condizione di svantaggio alla partenza.

3. Il concetto geografico di *identità territoriale* a supporto della appartenenza e della condivisione

Spesso desideriamo che gli immigrati si assimilino a noi, dunque rinuncino alla loro identità (Fiori, 2012).

I sentimenti d'identità hanno conseguenze geografiche apparentemente contraddittorie: favoriscono, attraverso il sentimento di territorialità, l'emergere di spazi omogenei a livello culturale e, nello stesso tempo, permettono agli individui o ai gruppi di conservare la loro specificità quando si trovano mescolati. La preoccupazione di preservare la propria identità non impedisce di avere relazioni con chi è diverso, ma introduce limiti che vietano di accogliere ciò che minaccia i valori centrali accettati (Claval, 2002, p. 131).

L'identità territoriale è dunque all'origine un sentimento individuale, spesso limitato a uno spazio ristretto, a un lembo di terra, al quartiere della

propria infanzia ecc. (Guermond, 2004, p. 291). A livello personale e in termini geografici, l'identità, di fatto, è la risposta alla domanda "qual è il mio dove?". Tale risposta si basa sulla storia personale di ciascuno e raramente è limitata ad un'unica regione (Fiori, 2012, p. 23).

Nella definizione dell'identità territoriale di ogni individuo sembra avere un ruolo fondamentale il sentimento di appartenenza, per il quale condizione indispensabile è il vissuto esperienziale e la conoscenza.

Pertanto, ridurre il rischio di abbandono e dispersione scolastica richiede anche un complesso e impegnativo lavoro sui sentimenti identitari e la conoscenza reciproca degli alunni, al fine di evitare o almeno ridurre i rischi di abbandono.

Riferimenti bibliografici

- Azzolini D., Ressa A. (2015), "Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche?", *Quaderni di Sociologia*, 67: 9-27.
- Bissanti A.A. (2005), *Puglia. Geografia attiva. Perché e come*, Adda, Bari.
- Caputo A. (2019), *Chi lascia, chi resta: studiare l'abbandono scolastico in Italia*, in Caputo A., Punziano G., Saracino B., a cura di, *Prospettive di metodo per le politiche educative: dalle esperienze di ricerca alle riflessioni analitiche*, PM edizioni, Varazze (SV).
- Cerruti T. (2016), *Unione Europea e istruzione: le "spinte" sul sistema nazionale con particolare riferimento al tema della lotta all'abbandono scolastico precoce attraverso la collaborazione fra scuola ed extra-scuola*, in ASAI – Associazione di Animazione Interculturale, *Giovani investimenti in Rete. Esperimenti di condivisione e co-progettazione fra scuola ed extra-scuola nella lotta alla dispersione scolastica*, pp. 75-86.
- Claval P. (2002), *La geografia culturale*, De Agostini, Novara.
- Culurgioni I. (2022), "Dispersione scolastica, tanti studenti si ritirano: pesa la scelta delle superiori, pochi seguono il consiglio delle medie", *Fondazione Corriere della Sera*, 28.12.2022, testo disponibile al sito www.orizzontescuola.it.
- Favaro G., Napoli M., a cura di (2016), *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiori M., a cura di (2012), *Documenti per l'insegnamento-apprendimento della Geografia. Finalità educative e principi di base*, Wip Edizioni, Bari.
- Guermond Y. (2004), "L'identità territoriale: l'ambiguité d'un concept géographique", *L'Espace Géographique*, 35, 4: 291-297.
- Ranieri L. (1977), *Introduzione alla Geografia*, Adriatica Editrice, Bari.
- Santagati M. (2015), "Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale", *Scuola democratica*, 2: 395-410.
- Simoncelli M. (1998), "Scuola e immigrazione in Europa e in Italia. Aspetti e problemi geografici, didattici e culturali della scolarizzazione degli studenti stranieri", *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 12, 3: 485-504.

L'inclusione 4.0: come abbattere le distanze

di Sabrina Malizia*

Nel panorama dell'educazione del XXI secolo, che vede i confini sempre meno delineati, il regime di istruzione e formazione concede il giusto esercizio dei diritti di cittadinanza. Grazie ad essa si determinano le condizioni che legittimano l'ottenimento di un permesso che viene concesso dietro la partecipazione a programmi di integrazione per periodi di tempo significativi e la frequenza a corsi di studio o lavoro. La possibilità di ottenere convenienti opportunità di lavoro rappresenta quindi un buon punto di partenza per motivare l'avvio di un percorso formativo di successo.

Il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione indica i livelli medi europei di riferimento che andranno raggiunti e soddisfatti nel 2030, attivando tutte le strategie di *upskilling* che ogni Stato Membro dovrà incrementare.

Vero è che l'Italia ha un sistema di tutela unico e organico, esteso a tutti i minori residenti sul proprio territorio, indipendentemente dalla loro provenienza, garantendo l'accesso ai percorsi per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e il diritto dovere di istruzione fino al diciottesimo anno di età. Tale sistema consente, con le medesime garanzie, anche ai minori fuori dalla famiglia, siano essi italiani o non italiani, questi ultimi individuati con l'acronimo Msna (Minori Stranieri Non Accompagnati), che descrive ogni minore di genere maschile o femminile che si trovi nel territorio senza figure di riferimento del proprio nucleo familiare.

Nel 2017 le *Linee guida per il diritto allo studio dei minori fuori dalla famiglia di origine* del Garante nazionale dell'Infanzia e dell'Adolescenza

* Docente di Lingua Inglese, specialista Clil (*Content and Language Integrated Learning*), referente dei *Future Labs*, esperto di didattica digitale, formatore e progettista per enti ed istituti di istruzione superiore.

hanno sancito il diritto all'iscrizione e all'inserimento a scuola in qualsiasi momento dell'anno, anche dopo la scadenza dei termini e presentando la domanda d'iscrizione, bypassando la piattaforma delle iscrizioni online.

Anche la L. 47/2017 indica alcune procedure nelle *Disposizioni in materia di misure di protezione dei Minori Stranieri Non Accompagnati*. Nello specifico, all'art. 14 il comma 3 sancisce che

le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative accreditate dalle regioni e dalle Province autonome di Trento e di Bolzano attivano le misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico, ai sensi dell'articolo 21, comma 2, del decreto legislativo 18 agosto 2015, n. 142, e formativo da parte dei minori stranieri non accompagnati, anche attraverso la predisposizione di progetti specifici che prevedano, ove possibile, l'utilizzo o il coordinamento dei mediatori culturali, nonché di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato. Le amministrazioni interessate provvedono all'attuazione delle disposizioni del presente comma nei limiti delle risorse finanziarie, strumentali e umane disponibili a legislazione vigente e comunque senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.

Viene sottolineato, inoltre, che una maggiore attenzione deve essere rivolta ai minori "vittime di tratta" che vengono portati all'attenzione del Comitato tecnico interistituzionale. Inoltre, il Miur collabora alla ricerca *Minori Stranieri Non Accompagnati (Msna) e la loro transizione all'età adulta*, cofinanziata da Unicef e Unhcr, con la importante collaborazione di Iom e implementata dal partner attuatore Fondazione Ismu.

Obiettivo è quello di garantire un riflettore sempre acceso sui quadri giuridici affinché le politiche in atto possano assicurare una migliore transizione di tali minori all'età adulta e la loro conseguente positiva inclusione nella società italiana. Tutti questi sforzi hanno prodotto anche la interessante ricerca *Primo Rapporto – Osservatorio Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia – 2020*, che aveva come scopo quello di fornire un'analisi sull'integrazione reale e sull'interculturale.

Secondo i dati ufficiali delle fonti sopra citate, al 30 aprile 2022 sono ben 14.025 i Msna nel nostro paese. Questi minori vivono una condizione di grande fragilità dovuta al fatto che, alle evidenti difficoltà connesse con l'arrivo in un paese straniero, si somma l'assenza di una figura genitoriale o di riferimento. Tale dato ha registrato una crescita del 17,5%, dovuta in gran parte all'arrivo di bambini e ragazzi dall'Ucraina. Quasi il 40% dei Msna si trova in Lombardia e in Sicilia. Per questa ragione, sono state progettate specifiche opportunità per favorire l'inclusione e l'integrazione dei Msna, offrendo loro un'occasione di formazione e l'acquisizione di competenze utili all'inserimento nel mondo del lavoro.

Ai dati già citati va aggiunto quello dell'Oecd che, in un suo report del 2019, ha sottolineato la carenza delle competenze digitali tra i cittadini Ue. Tale carenza ha sicuramente conseguenze negative in molti settori e servizi e, quando si tratta di servizi a supporto di migranti, le conseguenze risultano essere ancor più pesanti.

Tutto aggravato dal periodo di crisi causata dall'emergenza mondiale del Covid-19, che ha fatto emergere una condizione di impossibilità, da parte di educatori e consulenti, di fornire supporto e formazioni in loco; che si aggiunge ai casi di condizioni meteo avverse, carenze di personale, malattie o altre emergenze non prevedibili. Tutti questi ostacoli hanno comportato difficoltà di partecipazione e coinvolgimento delle persone con background migratorio giunte nel territorio nazionale in questo periodo. Diventa importante, quindi, la necessità dei servizi online per facilitare l'apprendimento continuo e le occasioni di partecipazione per tutti e per tutte, utilizzando strumenti digitali adatti all'integrazione e ai programmi educativi.

Tra le tante opportunità in tal senso si cita il progetto *Digital Practices for Inclusive Programs*: co-finanziato dal programma Erasmus+, Azione Chiave 2 per l'educazione degli adulti, mira a creare percorsi digitali innovativi che promuovono la pedagogia digitale per facilitare livelli più alti di partecipazione da parte delle persone immigrate con bisogni particolari, rafforzando così l'occupabilità e aumentando l'inclusione sociale. Tale progetto, come tanti della stessa natura, ha previsto corsi su misura per i servizi di integrazione che includono le pratiche digitali.

Sicuramente si tratta di opportunità che intendono favorire l'integrazione sociale attraverso il lavoro, e rendere completo l'inserimento dei minori migranti nella comunità accogliente. Compito dei governi europei è creare possibilità reali che consentano ai ragazzi, in ragione di una situazione di oggettiva vulnerabilità, la costruzione di un futuro, partendo dalla formazione fino all'inserimento nel mondo del lavoro.

Nell'era di Internet la tutela dei minori è un meccanismo ampio che va ripensato e ridefinito a 360 gradi. Il rischio costante di pericoli per i minori obbliga lo Stato e le Autorità, a livello nazionale ed europeo, a vigilare sulle attività online dei minori. Il Regolamento europeo sulla protezione dei dati personali 679/2016 (Gdpr), sebbene da un lato apra alla possibilità che anche il minore infrasedicenne possa navigare online esprimendo validamente il proprio consenso, dall'altro blocca questa facoltà in base a norme fondate sul principio di necessaria tutela del minore, considerato nella sua dimensione fisica e psicologica. Questo nel pieno rispetto dell'articolo 38 del sopra citato Regolamento, che sancisce che

I minori meritano una specifica protezione relativamente ai loro dati personali, in quanto possono essere meno consapevoli dei rischi, delle conseguenze e delle misure di salvaguardia interessate nonché dei loro diritti in relazione al trattamento dei dati personali. Tale specifica protezione dovrebbe, in particolare, riguardare l'utilizzo dei dati personali dei minori a fini di marketing o di creazione di profili di personalità o di utente e la raccolta di dati personali relativi ai minori all'atto dell'utilizzo di servizi forniti direttamente a un minore.

Lo *European Data Protection Board* (Edpb) prende in considerazione i profili di fragilità dei minori, prevalentemente legati alla difficoltà di discernere il significato e le conseguenze di ciò che viene loro proposto, e alla mancanza di capacità di attivare un pensiero critico. Obiettivo principale dell'Edpb è di dissuadere le organizzazioni a profilare i dati dei minori per finalità di marketing diretto, così come indicato nelle *Linee guida sul processo decisionale automatizzato relativo alle persone fisiche e sulla profilazione ai fini del regolamento 2016/679 – WP 251*. Questo aspetto costituisce il punto centrale del provvedimento emanato dal Garante per la protezione dati il 22 gennaio 2021 nei confronti di un famoso social network (*Tik Tok*). Provvedimento che ha disposto

la misura della limitazione provvisoria del trattamento, vietando l'ulteriore trattamento dei dati degli utenti che si trovano sul territorio italiano per i quali non vi sia assoluta certezza dell'età e, conseguentemente, del rispetto delle disposizioni collegate al requisito anagrafico.

Le forti esigenze di protezione coinvolgono tutto il web e tutte le possibili interazioni tra applicazioni, siti internet, piattaforme e minori. La molteplicità delle interazioni possibili mette a rischio il minore, considerando la sua fragilità e plasmabilità psicologica. Il problema deve essere affrontato, ancora prima che sotto il profilo tecnico, sotto l'aspetto culturale. Lo Stato, le istituzioni, le associazioni operanti nel settore della tutela dei minori online, ma soprattutto la scuola e la famiglia, devono promuovere e supportare un ben preciso onere formativo che coinvolge quella che potremmo definire *educazione digitale*.

Accountability, Privacy by design e by default, sono le parole chiave per educare i giovani utenti fin da bambini ad un uso consapevole della rete e dei social network, renderli consci dei rischi, e responsabilizzare sulle azioni da adottare. La soluzione, quindi, è educare i giovani al loro corretto utilizzo, attraverso l'attivazione di meccanismi di *age verification* che, sotto il profilo meramente tecnico, adottano misure idonee a impedire ai minori l'accesso a determinati contenuti; ma è fondamentale che il meccanismo non sia in qualche modo "aggirabile" da parte del giovane utente. Al fine di permettere il rilascio di un valido consenso, non si tratta di riconoscere l'utente maggio-

renne, bensì l'utente che ha compiuto i 16 anni (14 in Italia per effetto dell'entrata in vigore del D.Lgs. 101/2018) richiesti dal regolamento europeo sulla protezione dati (Reg. UE 679/2016), il quale prevede che, per i trattamenti basati sul consenso che si sostanzia nell'offerta dei servizi della società dell'informazione ai minori,

il trattamento di dati personali del minore è lecito ove il minore abbia almeno 16 anni. Ove il minore abbia un'età inferiore ai 16 anni, tale trattamento è lecito soltanto se e nella misura in cui tale consenso è prestato o autorizzato dal titolare della responsabilità genitoriale (art. 8 Gdpr).

Certamente la dimensione 4.0 rappresenta un ricco spazio di libertà che deve, sempre e comunque, mettere al sicuro i soggetti deboli dai rischi di *cyberstalking*. La libertà di attivare percorsi di studio personalizzato, identificando il modello di individualizzazione più idoneo a favorire l'integrazione degli alunni stranieri, può fare ricorso alle attività 4.0, online e offline, prendendo spunto sempre dai loro particolari bisogni e dagli obiettivi che si intendono raggiungere. A questo proposito va sottolineata la distinzione tra *lingua per comunicare* e *lingua dello studio*, che determina le priorità per l'acquisizione della lingua italiana, requisito prioritario per una reale inclusione sociale e scolastica.

Non è sempre facile per gli insegnanti progettare percorsi educativi per gli alunni stranieri. Oltre al Piano Triennale dell'Offerta Formativa (Ptof), la scuola si avvale di strumenti quali il Protocollo di Accoglienza degli alunni stranieri, il Piano Educativo Individualizzato/Personalizzato (Pei, Pdp), l'Unità di Apprendimento/Didattica, il Portfolio, il Certificato di competenze, il Tutor: si tratta di strumenti previsti dai Regolamenti del Miur in applicazione della legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998 e dal D.Lgs. del 25 luglio 1998 *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, che tutelano il diritto d'accesso a scuola dei minori stranieri. A tal fine si tiene anche conto dell'ordinamento degli studi del paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno; del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel paese di provenienza; del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno (Dpr 394/99, art. 45, comma 2 e 3).

Forse il punto di svolta può essere rappresentato dall'iniziare a considerare l'alunno straniero destinatario di un piano didattico personalizzato in base all'identificazione dei bisogni educativi e formativi reali. Non si dovrebbero creare ulteriori categorie di interpretazione, bensì applicare e

migliorare gli strumenti didattici a disposizione per attuare le strategie migliori affinché l'alunno straniero possa rappresentare l'occasione per ripensare e rinnovare l'azione didattica a beneficio dell'intera popolazione scolastica¹.

¹ Per ulteriori approfondimenti consultare i seguenti siti:
<https://cesie.org/migrazione/digital-practices-pedagogia-digitale-integrazione-migranti/>;
<https://www.italy.it/la-didattica-individualizzata-gli-alunni-stranieri-modelli-e-strumenti>;
<https://miur.gov.it/minori-stranieri-non-accompagnati>;
<https://www.openpolis.it/inclusione-dei-minori-stranieri-non-accompagnati/>.

*I confini del dialogo interculturale e i ponti dell'apprendimento/formativi**

di Felice Arona, Vincenzo Di Natale, Sabrina Malizia,
Daniela Turrisi**

Introduzione

Nei risultati delle prove Invalsi del 2022 della scuola secondaria di primo grado emerge che per la comprensione del testo gli allievi con background migratorio conseguono un punteggio più basso rispetto allo studente tipo:

Gli allievi stranieri di prima generazione conseguono in media un esito più basso dello studente tipo di oltre 24 punti; ciò significa che il divario nella comprensione del testo è superiore a ciò che mediamente si apprende in due anni di scuola; gli allievi stranieri di seconda generazione conseguono mediamente un esito più basso dello studente tipo di circa 14 punti, riducendo il divario nella comprensione del testo rispetto all'allievo tipo a circa un anno di scuola¹.

A parità di tutte le condizioni presenti nella rilevazione delle prove, rimane una differenza di esiti a svantaggio del Mezzogiorno.

Il Report si conclude con alcune riflessioni sul tema dell'equità basandosi su tre parametri: la differenza tra scuole, la fragilità scolastica e l'opportunità di crescita.

L'inclusione nel sistema scolastico degli alunni stranieri, soprattutto di

* Il presente contributo è la sintesi di una comune riflessione tra gli autori sulla tematica riguardante i confini del dialogo interculturale e i ponti dell'apprendimento/formativi, considerati da diversi punti di vista e maturati da esperienze vissute nei momenti dello sviluppo professionale di ciascuno.

** Felice Arona, DS in quiescenza dell'IC Brancati di Catania, quartiere San Giorgio; Vincenzo Di Natale, psicologo cognitivista, esperto di formazione comportamentale e motivazionale, direttore di Ente di istruzione e formazione professionale; Sabrina Malizia, docente di Lingua Inglese, specialista Clil, referente dei Future Labs, esperto di didattica digitale, formatore e progettista per enti ed istituti di istruzione superiore; Daniela Turrisi, docente di Lettere all'IC Cavour con abilitazione in A023, già docente in Cpia, dottore in psicologia cognitiva.

¹ Rapporto Prove Invalsi 2022.

prima generazione, trova tra le difficoltà quella linguistica. Il Dpr 19/2016 – Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento, a norma dell’articolo 64, comma 4, lettera a), del D.L. 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 – aveva istituito la classe di concorso A023, lingua italiana per discenti di lingua straniera – Attività di potenziamento dell’apprendimento della lingua italiana per discenti di lingua straniera. Per accedere alla classe di concorso è necessaria la certificazione glottodidattica in L2 rilasciata, a superamento di esami, dall’Università di Venezia, di Perugia e Siena. La finalità è di sostenere l’alunno straniero in un percorso di potenziamento dell’Italiano, ma non come attività di recupero in quanto l’apprendimento della lingua segue una metodologia differente rispetto all’insegnamento dell’italiano ai madrelingua. Nella realtà pochi posti sono stati banditi nei concorsi sia nelle scuole secondarie sia nei Cpia.

Per la A023 nel concorso del 2016 i posti banditi erano: quattro in Basilicata, diciassette in Calabria e ventotto in Sicilia. Successivamente, nel concorso del 2018: uno in Basilicata, nove in Calabria e uno in Sicilia. Infine nel concorso del 2020: due in Calabria e zero in Basilicata e Sicilia.

Da quanto sopra detto si evince quanta strada sia ancora necessaria per riuscire ad applicare delle pratiche per l’inclusione.

1. Minori Stranieri Non Accompagnati

Bisogna fare sicuramente riferimento al D.L. 21 ottobre 2020, n. 130, convertito in legge 18 dicembre 2020, n. 173 che consente un quadro aggiornato sull’andamento degli arrivi e sulle presenze dei migranti nelle strutture di accoglienza del territorio italiano. Non si parla più di “Siproimi” (Sistema di Protezione per Titolari di Protezione Internazionale e per i Minori Stranieri Non Accompagnati) ma di “Sistema di Accoglienza e Integrazione”.

La prima comparsa della definizione di “minori non accompagnati” la troviamo nell’articolo 2 della Direttiva europea 2001/55/CE:

i cittadini di paesi terzi o gli apolidi di età inferiore ai diciotto anni che entrano nel territorio degli Stati membri senza essere accompagnati da una persona adulta responsabile per essi in base alla legge o agli usi, finché non ne assuma effettivamente la custodia una persona per essi responsabile, ovvero i minori che sono lasciati senza accompagnamento una volta entrati nel territorio degli Stati membri.

Si tratta di una Direttiva che ha trovato una scarsa applicazione fino alla triste attualità della guerra in Ucraina. I motivi vanno ricercati non

certamente dalla mancanza, in Europa, di un «afflusso o imminente afflusso massiccio di sfollati provenienti da Paesi terzi che non possono rientrare nel loro Paese d'origine».

In questi 21 anni è stata richiesta l'applicazione della Direttiva in tanti modi, soprattutto durante la crisi siriana della metà del decennio scorso e afghana dell'estate 2021.

La Direttiva presenta una caratteristica importante in relazione al concetto di "afflusso", che viene considerato "massiccio" in ordine a un loro arrivo spontaneo o agevolato, ad esempio grazie a un programma di evacuazione.

Essa permette il riconoscimento immediato della protezione dei profughi per un anno, senza l'attivazione delle procedure standard che consentono il normale iter di asilo. Essa norma altresì la protezione temporanea dei migranti nonché promuove l'equilibrio degli sforzi fra gli Stati Membri che li accolgono subendo le conseguenze dell'accoglienza degli stessi.

In Italia, la Direttiva europea è stata recepita dal D.Lgs. 142/2015 che, all'articolo 2, comma 1, lettera e) definisce Msna lo straniero di età inferiore agli anni 18, che si trova, per qualsiasi causa, nel territorio nazionale, privo di assistenza e rappresentanza legale; in tema di accoglienza, il citato decreto legislativo ha superato la distinzione tra minore richiedente asilo o meno, prima vigente.

Ma anche gli enti locali devono svolgere un ruolo importante quanto delicato: è loro la competenza tecnica e amministrativa circa gli atti di protezione immediata e l'accoglienza dei minori.

Spetta al Dipartimento Politiche Sociali, Sussidiarietà e Salute – UO Protezione dei Minori, il compito di quelle attività di assistenza ai minori segnalati dalle forze dell'ordine e che sembrano abbandonati o sottoposti a provvedimenti civili e giudiziari; le stesse funzioni sono anche svolte a favore della popolazione "minorile straniera non accompagnata da adulti responsabili".

Se il minore è reputato in stato di abbandono o accolto per un periodo superiore a sei mesi da persona diversa dal parente entro il quarto grado, è obbligatoria la segnalazione alla Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni e all'Ufficio del Giudice Tutelare.

Va da sé che un alto numero di minori non accompagnati deve seguire un regime di istruzione e formazione per concedere il giusto esercizio dei diritti di cittadinanza. La possibilità di ottenere aumentate opportunità di lavoro rappresenta il raggiungimento di buone condizioni di salute e un soddisfacente impegno sociale dell'individuo, con ricadute positive sull'intera società. Migliorare il livello delle opportunità nel campo educativo e formativo rappresenta, oggi, una parte integrante delle politiche economiche e sociali dell'Unione europea realizzando così un quadro strategico per la coopera-

zione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, che segna i livelli di riferimento medi europei che andranno raggiunti e soddisfatti nel 2030 attivando un *upskilling* autentico e profondo che ogni Stato Membro dovrà facilitare.

2. Le competenze non cognitive

La presenza di alunni stranieri nella scuola pubblica richiederebbe dei percorsi di inclusione che solitamente si concretizzano nei percorsi per alunni con Bes – Bisogni Educativi Speciali. Ma è la strada giusta? Sicuramente ciascuna scuola e ciascun docente fa ciò che è possibile fare con gli strumenti a disposizione. Ma la risposta al bisogno di inclusione sarebbe la presenza di un docente specializzato per l'insegnamento dell'Italiano agli stranieri, che potrebbe accompagnare in un percorso di apprendimento della lingua con le metodologie più appropriate e soprattutto considerando le differenze culturali che influenzano l'approccio allo studio. Nelle scuole invece non è presente un docente, di Lettere o di Lingue, specializzato e non c'è un mediatore culturale che spesso aiuterebbe nei rapporti con la famiglia.

I Msna, Minori Stranieri Non Accompagnati, frequentano i Cpia, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, istituiti con il decreto 263 del Presidente della Repubblica del 29 ottobre 2012. L'organizzazione prevede: Corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, elaborato dal Consiglio d'Europa; Percorsi di istruzione di primo livello articolati in due periodi didattici, uno finalizzato alla certificazione del primo ciclo scolastico e l'altro corrispondente al biennio degli istituti tecnici e professionali; Percorsi di istruzione di secondo livello, finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica. Il Cpia è sede di esami Cils, Certificazione Italiano Lingua Straniera ed è un titolo di studio ufficialmente riconosciuto che attesta il grado di competenza linguistico-comunicativa in italiano come L2.

Uno strumento che potrebbe essere utile per l'inclusione di tutte le alunne e gli alunni, non solo gli stranieri, è l'insegnamento delle competenze non cognitive.

Solitamente ci si focalizza sulle competenze cognitive: attenzione, memoria, orientamento, linguaggio, funzioni esecutive, abilità visuo-spaziali e prassiche. Perché si evocano le competenze non cognitive?

Naturalmente non si parla di togliere ma casomai di aggiungere o ancora meglio di cambiare alcuni approcci durante le lezioni.

Se si fa riferimento al problema della dispersione scolastica esplicita e implicita i dati in Italia sono incompatibili con una scuola equa e inclusiva. L'obiettivo prioritario sia di ET 2020 sia del Goal 4 dell'Agenda Onu 2030 è reso più importante dalla povertà educativa post pandemica. L'11 gennaio 2022 è stato approvato il disegno di legge *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per adulti nonché dei percorsi di istruzione e formazione professionale*. Le NCS – competenze non cognitive – di J. Heckman sono quelle competenze che influenzano le decisioni ed orientano le azioni degli individui e, a volte ricondotte alle *soft skills*, sono i tratti salienti dell'identità di un individuo: apertura all'esperienza, coscienziosità, estroversione, amicalità e stabilità emotiva. Per questo sono state definite da Heckman *character skills* (Heckman, Kautz, 2017).

Conoscere le competenze non cognitive significa anticipare le scelte degli individui quando si trovano di fronte ad aspettative, modelli, risorse e ambiente. In un contesto scolastico significa comprendere quali aspetti della personalità assicurano resilienza in un processo di *life long learning* e se queste caratteristiche della personalità sono innate o educabili. Secondo alcune ricerche il successo scolastico – e poi quello lavorativo – è collegato non solo alle competenze cognitive ma anche a quelle non cognitive. Tutti i sistemi educativi sono organizzati sullo sviluppo delle competenze cognitive. Lo stesso non si può dire per le competenze non cognitive che sono ugualmente determinanti per il successo scolastico degli studenti. È importante il sapere e il saper fare ma altrettanto necessario è il saper essere. Non si tratta di mettere sul piatto della bilancia cosa sia più rilevante ma di dare la possibilità a tutti di trovare una strada e fornire gli attrezzi per poterla percorrere. Paradossalmente è chiedere agli alunni di impegnarsi di più in ciò in cui sono capaci, è avere l'opportunità – per alunni ed insegnanti – di vedere le vittorie anche se piccole perché a vedere solo sconfitte prima o poi si abbandona il campo.

Con l'anno scolastico 2023-24 dovrebbe partire la sperimentazione sulle NCS, cercando di individuare quelle più funzionali e raccogliere le buone pratiche.

3. Alcune migliori pratiche di inclusività in una scuola “di confine”

La sovrapposibilità dei dati sull’abbandono scolastico e in genere sulla dispersione formativa dei giovani con background migratorio con quelli dei giovani delle cosiddette aree a rischio ci suggerisce di attenzionare, per essere adottate anche in altri contesti, le buone pratiche e le esperienze delle scuole ubicate in aree a forte rischio.

Le strategie di contrasto dei rischi di dispersione formativa in queste scuole si basa essenzialmente su tre direttrici o aree di intervento: una di aggiornamento/formazione rivolta ai docenti, una prettamente formativa rivolta alle studentesse e agli studenti e un’area di sensibilizzazione rivolta alle famiglie.

Per quanto attiene la prima macroarea la tendenza è verso un sistema permanente di formazione continua dei docenti e del personale scolastico per favorire anche lo sviluppo della didattica laboratoriale digitale.

La seconda macroarea viene affrontata efficacemente con laboratori e/o con didattica laboratoriale in orario curricolare ed extracurricolare, utilizzando nel tempo le metodologie più accattivanti e coinvolgenti e comunque caratterizzate da un approccio “non formale” e dal *learning by doing*.

La terza macroarea o di sensibilizzazione, rivolta ai genitori, può essere allargata e coinvolgere, a seconda dei casi, altri stakeholder (associazioni, enti istituzionali, enti locali, enti del terzo settore, ecc.).

Questa linea di intervento costituisce ormai una sorta di direttrice seguita dalla maggior parte delle scuole a rischio e ha trovato una valida sperimentazione già nel 2005 con la Programmazione dei Fondi Strutturali 2000/2006 – Obiettivo. 1 – Avviso per la presentazione di progetti relativi alla Misura 3/ Azione 3.2 b (Fse) – “Interventi contro la dispersione scolastica e il disagio sociale da realizzarsi presso i centri risorse contro la dispersione scolastica”. Anche i più recenti Avvisi Pon seguono questa linea, come ad esempio “Avviso pubblico per progetti di inclusione sociale e lotta al disagio nonché per garantire l’apertura delle scuole oltre l’orario scolastico soprattutto nelle aree a rischio e in quelle periferiche” – “Scuola al Centro” Fondi Strutturali Europei – Azione 10.1.1; oppure “Avviso pubblico per la realizzazione di progetti volti al contrasto del rischio di fallimento formativo precoce e di povertà educativa, nonché per la prevenzione delle situazioni di fragilità nei confronti della capacità attrattiva della criminalità” – Fondi Sociali Europei – Azione 10.2.2; solo per citarne alcuni.

Si può affermare che con la strategia del Pon le scuole trovano sinergie e risorse per l’attuazione degli obiettivi della legge 13 luglio 2015, n. 107, recante “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative” ove all’articolo 1, comma 1, lettere l) e m), individua tra gli obiettivi formativi delle istituzioni scolastiche: “[...]”

prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, [...] valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale [...] e apertura pomeridiana delle scuole”.

Il percorso virtuoso delle scuole ubicate in aree a rischio è stato inoltre quello di aver saputo trasferire le strategie Pon, legate esclusivamente all'extra-curricolo, anche al curricolo, operando da sole o in rete tra loro.

Si vuole citare a solo titolo di esempio quanto recentemente realizzato dalle scuole del quartiere catanese di Librino, in un'area altamente a “rischio” per fenomeni di micro e macrocriminalità di difficile soluzione e per degrado ambientale e contesto socioeconomico precario.

In collaborazione con l'Associazione culturale “Fiumara d'arte” animata dal noto mecenate Antonio Presti, le scuole del quartiere (almeno cinque delle sette presenti nel territorio di riferimento) in rete hanno realizzato un laboratorio diffuso di lavorazione dell'argilla per la realizzazione di un manufatto artistico denominato “La porta delle farfalle”, da installare nel secondo cavalcavia di accesso al quartiere da Sud, a completamento della precedente “Porta della Bellezza” realizzata alcuni anni orsono. A ogni scuola è stato abbinato un artista che ha ideato la propria “parte” dell'opera e ogni “parte” a sua volta composta da centinaia e centinaia di singoli pezzi di argilla. Presso ogni scuola alunne e alunni, con la concomitante presenza dei genitori e dei docenti, hanno inciso le proprie singole tavolette di argilla in un lavoro gomito a gomito che ha consentito la contemporanea veicolazione di competenze trasversali e la condivisione della funzione educante sotto la forma di vera comunità educante.

Successivamente le singole formine su cui ogni partecipante incideva il proprio pensiero/desiderio/sogno e il proprio nome sono state cotte presso una delle scuole dotate di appositi forni e installate, come accennato, nella parete a Sud di uno dei cavalcavia di accesso al quartiere.

Anche altre risorse “tradizionalmente” appannaggio di scuole ubicate in zone non svantaggiate, come ad esempio i Progetti di mobilità studentesca Erasmus +, se utilizzate in contesti più difficili possono dare una marcia in più all'accoglienza e all'integrazione. È ad esempio il caso dell'Istituto Comprensivo Statale “Vitaliano Brancati” di Catania, una delle già citate scuole del quartiere di Librino, dove, grazie a una attenta e illuminata azione di progettazione, nel triennio trascorso, sono stati messi in mobilità europea (Spagna, Germania, Inghilterra, Portogallo e Croazia) un centinaio di studentesse e studenti tra i 12 e i 14 anni che mai, stanti le proprie condizioni economiche, avrebbero potuto avere una simile opportunità; a tutto vantaggio delle loro motivazioni nello studio e della fiducia nelle istituzioni.

4. Dialogo multiculturale nella società che cambia: l'uomo costruttore di ponti e di identità

Multiculturalità, immigrazione, integrazione, ponti fra gli Stati, sono temi quotidianamente presenti in televisione e nei giornali, ma verso cui tutti noi siamo poco o per niente preparati. Ma l'ignoranza ha un vantaggio: può porti in una posizione lontana ma significativa rispetto alle tematiche, così da poter avere una visione di insieme. Su queste basi potrebbe essere costruttivo unire temi come scuola, formazione ed inserimento e integrazione scolastica.

Una prima riflessione: i temi "costruire ponti" o "dialogo interculturale" rendono bene l'idea di dove si vorrebbe portare la nuova generazione nel futuro. Ci immaginiamo istintivamente un mondo migliore, in cui i confini siano light. Siamo istintivamente per un mondo liquido, in cui la gente si incontra, in cui le cose si possono scambiare. Molti giovani universitari oggi vivono questo, così come molti imprenditori che commercializzano con l'estero e ugualmente noi tutti istintivamente sogniamo e vogliamo un mondo del genere. Ciò significa avere un'idea di "confine" molto leggera. Eppure, l'idea di confine è stata una delle grandi conquiste degli uomini, sia dal punto di vista geopolitico (moltissime persone sono morte per difendere un confine, quello della loro Patria, e oggi lo fanno ancora molti nel mondo); sia dal punto di vista psicologico: dobbiamo sempre ricordare che mentre edificiamo "ponti", l'idea stessa di "confine" rappresenta per gli uomini una conquista psicologica che è costata un sacco di tempo e un sacco di intelligenza. Insomma, l'idea stessa di confine coincide con l'idea di identità: senza confini è molto difficile avere un'identità. È l'idea stessa di identità che paritorisce confini. Noi costruiamo ponti, vogliamo confini light, ma in realtà siamo persone che abbiamo messo dei secoli a costruire l'idea di confine e di identità.

Sciogliere un confine e costruire un ponte lasciando popoli orfani di un'identità è un gesto idoneo o potrà ritorcersi contro? Oggi viviamo la recrudescenza di certi fenomeni quali nazionalismo, populismo, rifiuto dei ponti.

La Grande Muraglia cinese (il simbolo massimo di ogni muro) è stata eretta, ma tecnicamente era del tutto inutile: i nomadi e i Mongoli che venivano dal Nord, di fatto la scavalcavano o la aggiravano, entrando sempre comunque. Però la Grande Muraglia rappresentava non tanto uno strumento per tenere lontano il "diverso", quanto per tenere compatto il popolo cinese: era un'idea mentale, tracciava i confini di qualcosa in cui il cinese si riconosceva. Era l'identità della civiltà cinese.

Una seconda riflessione: noi possiamo anche parlare in termini di "interculturalità", però dobbiamo ammettere che il rapporto interculturale tra Me

e l'Altro non rappresenta problema. Dove sta allora il problema? L'interculturalità non è mai un problema se non quando si presenta come in realtà è nella sostanza: un confronto fra poveri e ricchi. Allora diventa un problema. Tutto il lavoro che si sta facendo e si farà anche in futuro sui temi dell'integrazione e dell'interculturalità è vano se non si costruirà prima di tutto un'idea di giustizia sociale assai diversa da quella che abbiamo oggi. Costruire un'idea di giustizia sociale significa anche riduzione della sproporzione fra privilegi e limiti; riavvicinamento tra ricchezza e povertà; comprensione del fenomeno "crisi dei migranti" in Europa.

Oggi l'idea di giustizia sociale si basa su standard inadatti a far valere una autentica Interculturalità e per questo si spera molto nei giovani, affinché essi possano ribaltare tali standard per potere avere, per le future generazioni, un imprinting di convivenza civile.

Riferimenti bibliografici

Fondazione con il Sud (2016), *Iniziativa Immigrazione 2017*, testo disponibile al sito www.fondazioneconilsud.it, consultato il 7/01/23.

Heckman J., Kautz T., a cura di (2017), *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, con introduzione di Vittadini G., Il Mulino, Bologna.

Salvini A. (2015), *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*, Utet Università, Novara.

Save the Children (2017), *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia*, Roma, testo disponibile al sito <https://www.altalex.com/documents/news/2019/09/12/tutela-in-italia-del-minore-straniero-non-accompagnato>, consultato il 7/01/23.

Simmel G. (1986), *Lo straniero*, in Tabboni S., a cura di, *Vicinanza e lontananza: modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 147-154.

Le aree interne italiane e le sfide dell'accoglienza e della formazione della popolazione migrante: alcune note preliminari

di Gianni Petino*

Introduzione

La Strategia Nazionale per le Aree Interne (Snai) del 2012 ha avuto l'obiettivo di contrastare il declino demografico che caratterizza talune aree del territorio italiano. Le aree interne sono definite come quelle aree più lontane dai poli fornitori di servizi essenziali, come il trasporto pubblico locale, l'istruzione e quelli socio-sanitari. La Snai ha avuto anche lo scopo di stimolare lo sviluppo locale cercando di creare nuove opportunità di reddito. Non meno importanti sono i costi derivanti dal progressivo abbandono a favore delle aree urbane, con dannose conseguenze quali dissesto idrogeologico, incendi, degrado e consumo di suolo. Da un altro punto di vista le aree interne sono spesso caratterizzate da una elevata disponibilità di importanti risorse ambientali come quelle idriche, di sistemi agricoli e agroalimentari, di foreste e aree boschive, di paesaggi naturali e umani, di risorse culturali come i beni archeologici, gli insediamenti storici, i centri storici minori, le abbazie, numerosi piccoli musei e i centri di mestiere (Barca, 2009; Barca *et al.*, 2014).

1. Le “aree interne” nella programmazione 2021-2027

Il sostegno economico della Strategia Nazionale per le Aree Interne si fonda sull'integrazione di Fondi Strutturali Europei e di risorse nazionali. L'obiettivo era ed è quello di sostenere lo sviluppo locale e l'occupazione, ponendo particolare attenzione a che tale obiettivo sia intelligente, sostenibile e inclusivo, e con l'intento di attuare degli interventi capaci di superare

* Università degli Studi di Catania – Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali.

le carenze strutturali, migliorarne la competitività e la produttività e favorire l'affermarsi di un'economia di mercato sociale sostenibile. Affinché tali auspici possano avere effetto sul territorio europeo e che questi possano essere rafforzati, è stato da subito chiaro ai decisori pubblici di dover consolidare anche la coesione economica e sociale cui si aggiunge la dimensione territoriale, così come previsto dall'art. 2 del Trattato di Lisbona. Si parte cioè dal principio che l'Unione europea deve mirare, sfida di grande interesse e particolarmente difficile, a ridurre il divario tra i livelli di sviluppo delle varie regioni, il ritardo delle regioni meno favorite o insulari, e a dover rivolgere un'attenzione particolare alle zone rurali, alle zone interessate da transizione industriale e alle regioni che presentano gravi e permanenti svantaggi naturali o demografici.

Per affrontare queste sfide, nella passata programmazione (2014-2020), vengono così ripensati normativamente i diversi Fondi europei come il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (Fesr), il Fondo Sociale Europeo (Fse), il Fondo Europeo Agricolo per lo Sviluppo Rurale (Feasr) e il Fondo Europeo per gli Affari Marittimi e la Pesca (Feamp), facendo in modo che essi vengano regolati attraverso un unico quadro normativo organico, come previsto dal regolamento UE n. 1303/2013, denominato Fondi Strutturali e di Investimento Europei (Sie). Immaginare che i conflitti dello spazio sociale possano essere superati dalla sola riorganizzazione degli strumenti di spesa è del tutto inutile e insensato, oltre che prematuro dato che l'attuale programmazione (2021-2027) è in fase di avvio. Molto probabilmente, la questione dovrebbe essere affrontata sul metodo e sulla qualità delle scelte di policy. Comprendere chi ha scelto su cosa investire e su quanto spendere è forse la chiave per cominciare a prevedere da quale "ritardo" la futura, quasi imminente, sfida temporale dovrà ripartire. Sarebbe oltremodo utile riflettere sull'elevato grado di eterogeneità degli impatti delle politiche e sulle motivazioni profonde a riguardo delle caratteristiche strutturali, di natura economica, culturale, sociale e ambientale di ogni regione; in sostanza, rendere maggiormente rilevante la dimensione *place-based* dell'intervento politico e, in particolare, tener conto della dotazione locale dei fattori, fisici e umani, e della loro interazione (Fratesi, Perucca, 2014).

Un classico esempio di squilibrio nel sostegno allo sviluppo locale e al superamento della condizione di ritardo o di marginalità può essere considerato quello tra le aree interne e le grandi aree urbane, come ad esempio le medie e grandi città. Se dal punto di vista dei grandi centri urbani e per le regioni turistiche consolidate gli interventi sono di elevata entità e portata, e spesso inclusi in linee di intervento nazionali come i Programmi operativi nazionali (Pon), per quanto riguarda le aree interne e l'approccio integrato allo sviluppo territoriale, invece, si interviene regionalmente o localmente

tramite integrazione dei Por, ad esempio con i già citati Fesr, Fse e Feasr cui è ascrivibile il Piano di sviluppo rurale (Psr), che avrà un grande ruolo nel sostegno negli interventi integrati sulle *specialities* agricole (Petino, 2020). Lo strumento di azione saranno gli Investimenti Territoriali Integrati (Iti) e, nel caso delle aree interne in Sicilia, ne verranno realizzati ben cinque, uno per ogni area progetto (con il Fse) e il *Community Led Local Development* (Clld) in coordinamento con il Feasr. Va comunque ricordato che la strategia integrata sulle aree interne è fondata sui limiti e i ritardi di dette aree, soprattutto perché caratterizzate da una elevata concentrazione di risorse culturali e naturali e dalla presenza di filiere produttive di elevato pregio, come ad esempio la straordinaria dotazione dell'intero territorio italiano di prodotti Dop e Igp. Il Clld è lo strumento attuativo dei *Local Action Plan* (Lap), che servono a trasferire a livello locale le indicazioni di politica economica e finanziaria dell'UE. Alla configurazione dei Clld sono chiamati i Gruppi di azione locale (Gal), la cui composizione comprende i rappresentanti di tutti gli stakeholder interessati dell'area compresa dal proprio raggio d'azione. Si tratta di risorse e strumenti che avranno l'obiettivo di promuovere progetti di sviluppo che valorizzino il patrimonio naturale e culturale di queste aree, puntando anche su filiere produttive locali (mercato) e, nel lungo periodo, invertire le attuali tendenze demografiche delle aree interne del paese.

A livello nazionale, alcuni gruppi di comuni maggiormente periferici sono stati selezionati per sperimentare progetti pilota di sviluppo socio-economico (Barca *et al.*, 2014; Visentin, 2019). L'individuazione delle aree interne parte dal concetto di "Centro di offerta di servizi" (2013). Consiste nella capacità, da parte di un comune o di un aggregato di comuni limitrofi, di offrire: una vasta offerta di scuole secondarie superiori (presenza di almeno una scuola superiore e di un istituto tecnico o professionale); almeno un ospedale con Dea di I livello (servizi di emergenza e funzioni di medicina generale); almeno una stazione ferroviaria di tipo Silver (impianti medio-piccoli per servizi metropolitani e regionali). In base alla distanza (tempo di percorrenza) dal centro di approvvigionamento più vicino, i territori sono classificati, facendo riferimento indicativamente alla distribuzione delle distanze, come: Cintura – distante dal centro non più di 20 minuti (~ mediana); Intermedio – da 20 a 40 minuti (~ terzo quartile); Periferiche – da 40 a 75 minuti (~ 95° percentile); Ultime – più di 75 minuti di distanza (+ isole minori). A questa classificazione è seguita la mappatura di circa 8.000 comuni italiani, restituendo un'immagine complessa del territorio nazionale in cui ricadono in aree lontane dai servizi il 52% dei comuni, il 22% della popolazione e il 60% del territorio nazionale (fig. 1).

A partire dagli anni '50 del secolo scorso, un lento processo di marginalizzazione si era manifestato attraverso fenomeni di de-antropizzazione che,

oltre alla riduzione della popolazione e all'invecchiamento demografico, vedevano la riduzione dell'occupazione e la progressiva riduzione quantitativa e qualitativa dell'offerta locale di servizi pubblici, privati e collettivi, di cittadinanza. Tra questi, tutti parimenti importanti, abbiamo scelto di osservare quello relativo all'istruzione e alla formazione professionale. A tal proposito l'Accordo di Partenariato 2014-2020 per l'Italia – nelle sezioni 1A, 3 e 4 – definisce l'approccio volto ad affrontare le sfide demografiche delle regioni o a rispondere a esigenze specifiche di aree geografiche caratterizzate da gravi e permanenti svantaggi naturali e demografici, di cui all'art. 174 del Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea (Agenzia per la Coesione Territoriale, 2020, disponibile al sito <https://www.agenziacoesione.gov.it/>, consultato il 21/12/2022).

Secondo questo approccio viene descritta la definizione di “aree interne” e di conseguenza viene operata la mappatura dei comuni tesa a identificare quella parte del territorio italiano caratterizzata da tali deficienze (fig. 2). Successivamente si passa all'individuazione delle aree sulle quali concentrare l'intervento ed inserimento delle aree nella programmazione dei fondi Sie, infine, per ogni area prescelta vengono realizzate le Strategie d'area per la realizzazione degli interventi. Le aree identificate vengono definite Aree Progetto (AP) e alcune di esse sono anche definite sperimentali e prototipali perché su di esse vengono testate delle innovazioni di intervento o esse stesse sono portatrici di innovazione per la Snai. Secondo la programmazione sono state individuate 72 aree progetto, cui se ne sono aggiunte altre sei con la nuova programmazione 2021/2027 (fig. 3).

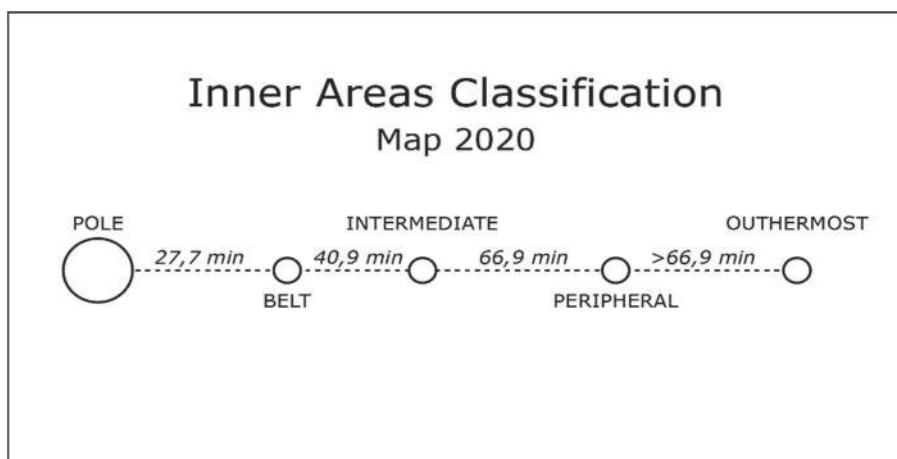
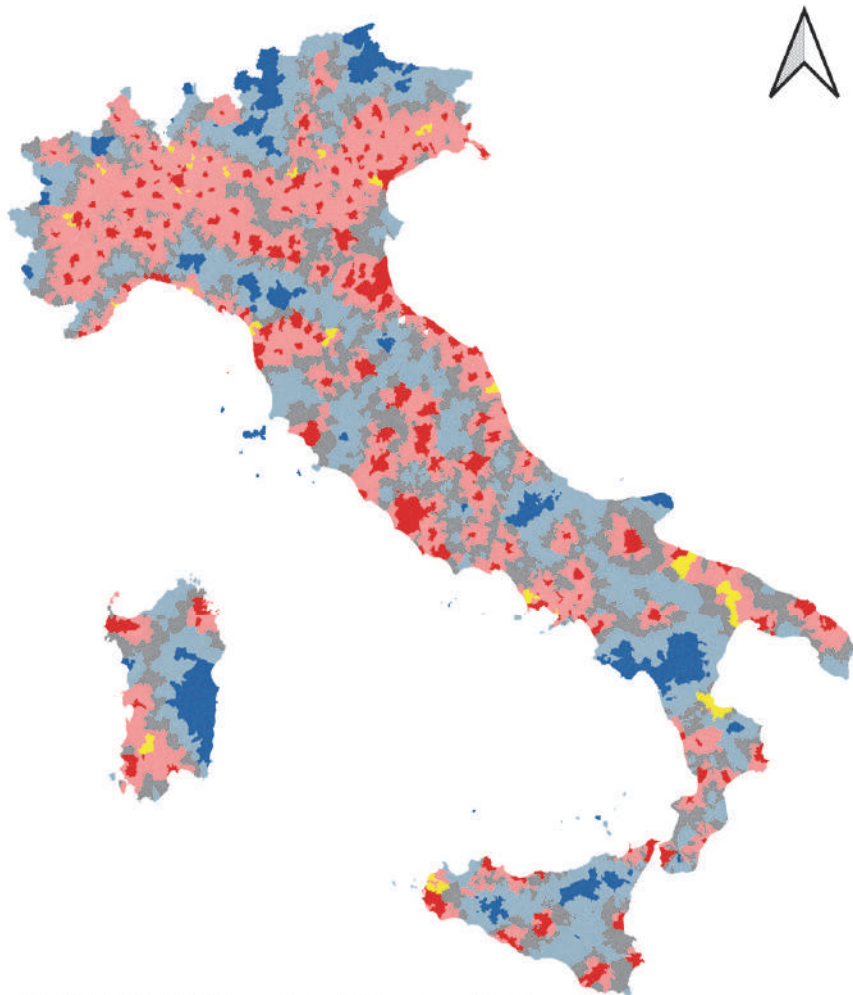


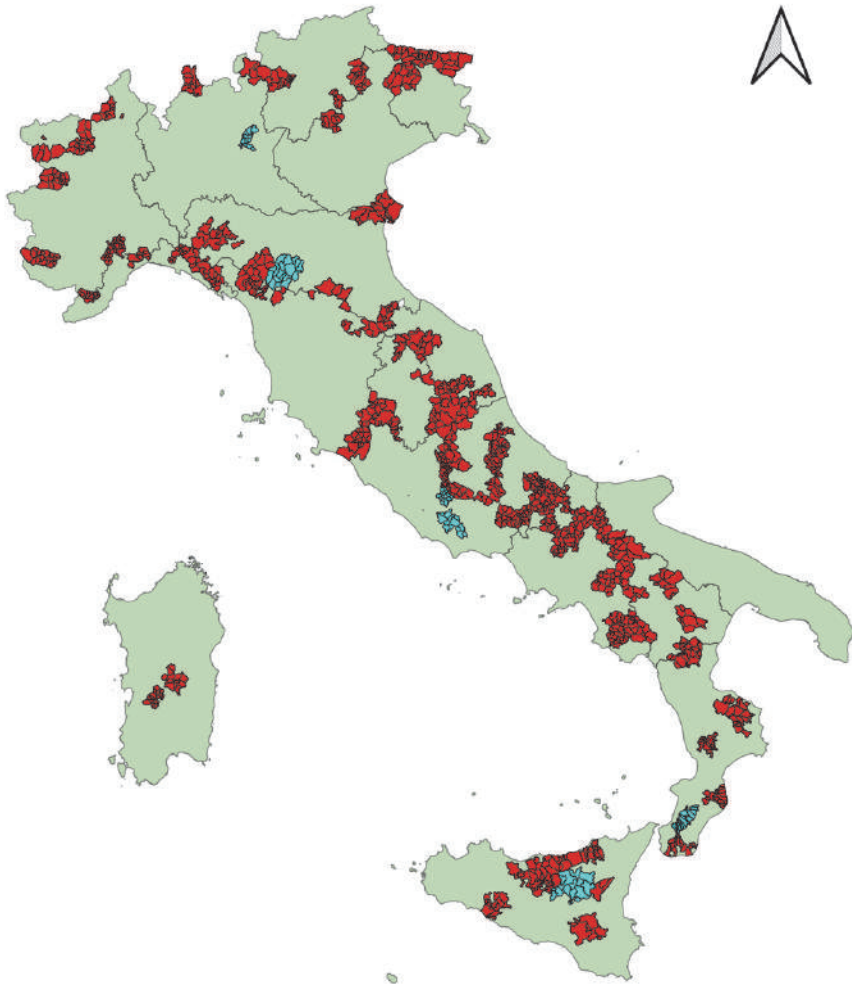
Fig. 1 – Graduatoria dei comuni in base al tempo di percorrenza per raggiungere gli hub dei fornitori di servizi. Fonte: Snai, 2020.



NSIA 2021-2027 municipalities classification

- A - Pole
- B - Inter-municipal center
- C - Belt
- D - Intermediate
- E - Peripheral
- F - Outermost

Fig. 2 – Classificazione dei comuni italiani secondo Snai 2020. Fonte: Agenzia Italiana per la Coesione Territoriale (disponibile al sito <https://www.agenziacoesione.gov.it/>, consultato il 21/12/2022).



Legend



-  Project Areas 2021-2027 (6 at 14th september 2022)
-  Project Areas 2014-2020 (72)

Fig. 3 – Evoluzione delle aree di intervento da Snai 2014 a Snai 2020. Fonte: Agenzia Italiana per la Coesione Territoriale (disponibile al sito <https://www.agenziacoesione.gov.it/>, consultato il 21/12/2022).

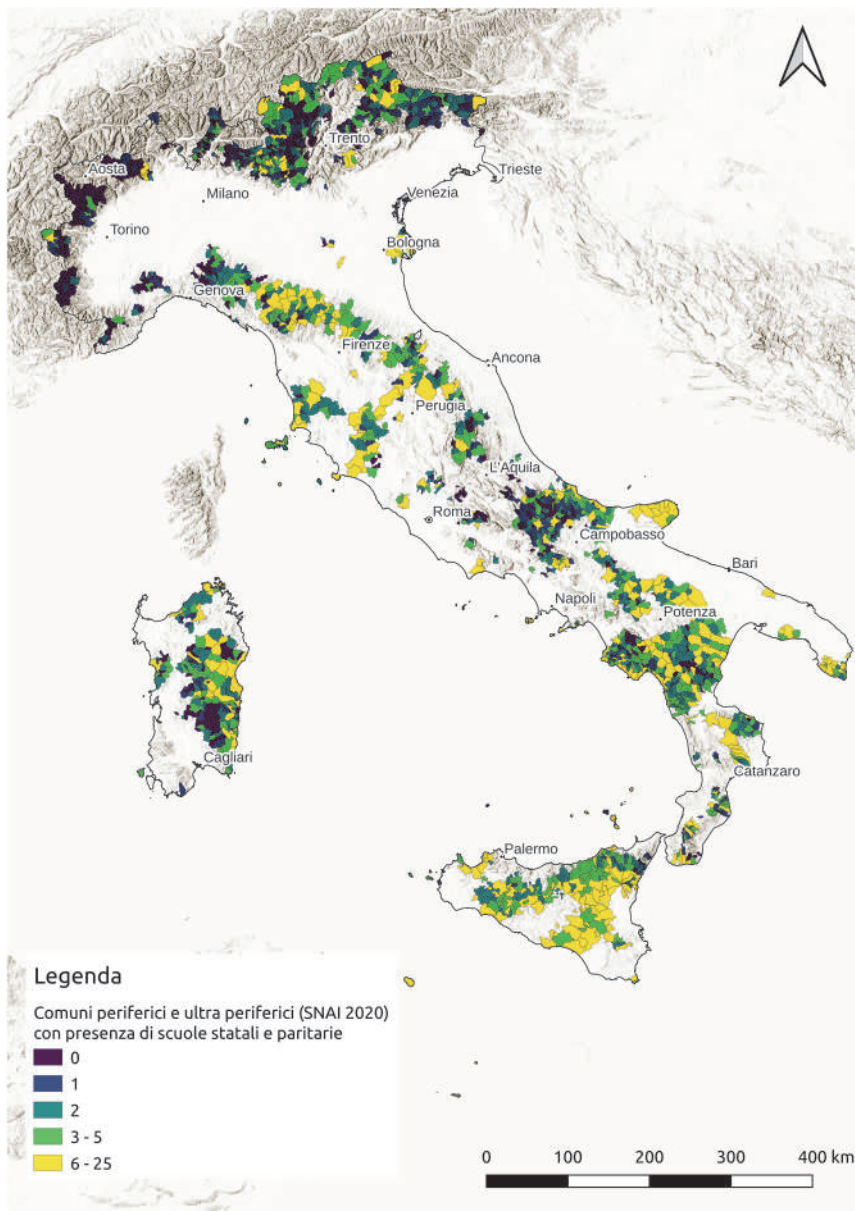


Fig. 4 – Scuole statali e paritarie nei comuni periferici e ultra periferici. Fonte: Agenzia Italiana per la Coesione Territoriale, 2020 (disponibile al sito <https://www.agenziacoesione.gov.it/>, consultato il 21/12/2022).

2. Aree interne e contesto formativo

Nell'istruttoria per l'individuazione delle aree progetto sono stati utilizzati appositi indicatori le cui modalità di calcolo, la definizione e l'interpretazione, hanno condotto a una "diagnosi aperta" utilizzata successivamente nell'istruttoria tramite la quale investire i fondi preposti. Tali indicatori sono serviti a dimostrare che, dalle caratteristiche generali alle capacità associative, i comuni fossero meritevoli e capaci di analizzare il proprio contesto e proporre azioni strategiche in funzione del superamento delle criticità cui risultassero esposti. Con un set ampio e complesso di indicatori (composto da: caratteristiche generali, demografia, agricoltura e specializzazione settoriale, *digital divide*, patrimonio culturale e turismo, salute, accessibilità, scuola e associazionismo tra comuni) si è cercato di operare analisi in profondità sulle reali necessità e capacità di forme associative in grado, interagendo, di mettere a sistema delle particolari dotazioni e asset territoriali per far fronte a criticità o, al contrario, rendere maggiormente fruibili opportunità presenti, in entrambi i casi, in aree più o meno ampie formate da un certo numero di comuni. Così, nelle 72 AP individuate dalla programmazione 2014-2020 e con le sei individuate dalla programmazione 2021-2027 (dato rilevato a settembre 2022), tramite apposita procedura regionale sono state riconosciute AP di soli tre comuni, fino ad aree di quasi 30 comuni. È di particolare interesse l'attenzione all'istruzione e alla formazione professionale con un set di 35 indicatori. Il primo riguardava il numero medio di sedi per istituto, dato dal rapporto tra il numero delle sedi scolastiche che dipendono da istituti presenti nell'area interna, indipendentemente dal fatto che le sedi si trovino o meno nei comuni dell'area, ed il totale degli istituti dell'area progetto. Si è anche tenuto conto del numero di sedi scolastiche presenti nell'area tramite il cui risultato è possibile misurare quantitativamente l'offerta scolastica (fig. 4) e il numero di comuni dell'area considerata con presenza di almeno una sede scolastica sul totale dei comuni dell'area.

Dal punto di vista degli iscritti nelle scuole, si è tenuto conto del numero di alunni frequentanti le sedi scolastiche dell'area sul numero totale delle sedi scolastiche presenti nell'area e degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni; quest'ultimo dato è interessante perché indica la capacità attrattiva di popolazione immigrata nel territorio come anche il differenziale positivo nel suo tasso di fertilità. Anche dal punto di vista delle disabilità si è scelto di calcolare il numero di alunni disabili sul numero dei posti di sostegno. Per quanto riguarda la mobilità sono stati calcolati gli spostamenti di alunni e docenti; per i primi si tratta di pendolarismo ed è stato misurato il numero di alunni con residenza nello stesso comune di ubicazione della scuola sul totale degli alunni frequentanti la scuola, mentre per i secondi

sono state calcolate le domande di mobilità accolte sul totale dei docenti titolari con contratto a tempo indeterminato.

Ulteriori indicatori sono stati calcolati in base alla numerosità degli alunni per classe, ai risultati dei test Invalsi (al momento un chiaro indicatore relativamente alla povertà educativa) e alla presenza di scuole secondarie di primo e secondo grado per comune. Il risultato di questi calcoli ha portato all'individuazione delle AP di cui abbiamo dato cenno e mette in evidenza un territorio diseguale e potenzialmente problematico.

Conclusioni

Come abbiamo già ricordato, la Scuola è tra i servizi essenziali che la Snai intende garantire per lo sviluppo delle aree interne sia dal punto di vista socioeconomico sia in tema di cittadinanza, e in quanto presidio civile, sociale e culturale e luogo di elezione per la creazione di capitale umano. Nonostante le limitanti condizioni di isolamento e sottosviluppo in cui versano le aree interne, sono stati identificati problemi di equità dell'educazione, con una contrazione delle opportunità per gli studenti (Invalsi Open, 2020). Già il documento "Le aree interne nel contesto de *La Buona Scuola. Linee guida per gli interventi nelle aree progetto*" realizzato dall'allora Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (Miur, 2017) in collaborazione con il Dipartimento per lo Sviluppo e la Coesione Territoriale, definiva, nell'ambito della strategia di sviluppo, le linee programmatiche di indirizzo con il fine di delineare gli interventi in materia di istruzione da attuare nelle aree progetto per migliorare la qualità della scuola. Per ottemperare agli obiettivi di questo documento, viene successivamente stipulato un protocollo di intesa tra il Comitato Tecnico per le Aree Interne (Ctai), l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (Invalsi) e il Miur. I dati relativi ai risultati di apprendimento negli Istituti scolastici localizzati nelle aree interne raggiunti in italiano e matematica dagli alunni che partecipano alle prove Invalsi, cioè quelli relativi alle scuole primarie (nello specifico per la classe II e V), quelli relativi alle scuole secondarie di primo grado (classe III) e alle secondarie di secondo grado (classe II), hanno permesso di evidenziare come i «livelli degli studenti delle aree interne, sia in Italiano sia in Matematica, siano inferiori alla media nazionale praticamente in tutti i gradi scolastici coinvolti nelle Prove» (dal sito www.invalsiopen.it, consultato il 21/12/2022 per le Prove relative al 2020). È però necessario evidenziare la variabilità del dato sia tra le diverse aree

progetto come anche, seppur più raramente, all'interno della stessa area. Infatti, in alcune AP le competenze appaiono superiori alle medie nazionali; in molte altre il livello è inferiore anche di molto. Il problema della limitatezza dell'offerta e le distanze da percorrere rendono tale fenomeno ancora più grave rispetto alle aree urbane con la conseguenza per le persone, tutt'altro che remota, di vedersi private della libertà «di vivere la vita che, se meglio istruite, potrebbero vivere» (De Vincenti, 2018, p.49).

A questo stato di cose è stato possibile aggiungere che, per quanto riguarda la dispersione scolastica, si è rilevata una forte polarizzazione nelle aree interne, soprattutto nella Scuola Secondaria Superiore: in una percentuale di comuni che va, a seconda delle regioni di riferimento, dal 27 al 37% la dispersione è zero, mentre ci sono molti comuni (tra il 6 e il 12%) dove la dispersione è maggiore del 5%. I dati non migliorano neanche durante le rilevazioni più recenti (Snai, 2018), attraverso le quali è stato messo in evidenza come gli esiti degli apprendimenti siano non soddisfacenti a causa di molteplici motivazioni relative proprio alla condizione di aree interne, acuitesi rispetto al 2012. In particolare, in riferimento alle 72 Aree Progetto selezionate, queste risultano essere caratterizzate da un forte livello di frammentazione delle classi nella scuola primaria (il 54% di classi con meno di 15 alunni a fronte del 20,1% della media italiana) e da un tasso di mobilità dei docenti della scuola secondaria di primo grado – vale a dire la frequenza con cui chiedono e ottengono il trasferimento ad altre sedi, pari a 9,7% e più alto della media in Italia (7,0%).

La complessa strategia di animazione territoriale e di co-progettazione per le aree interne vede coinvolti anche i cittadini stranieri, «i nuovi abitanti» (Membretti, Ravazzoli, 2018, p. 335), che fanno registrare una presenza percentuale in continua crescita passando, infatti, dal 5,7% del 2011 al 6,5% del 2017 fino al 7,4% del 2022. Ciò può essere di auspicio, anche se non in maniera uniforme, per il contrasto al generale spopolamento di queste aree (Forum Disuguaglianze, 2018; disponibile al sito www.forumdisuguaglianzedi-versita.org, consultato il 21/12/2022). La questione della popolazione straniera è oggetto di riflessione da più parti come una strategia nella strategia, cioè come può il nesso migrazione-sviluppo nelle aree interne risolvere, seppure in parte, la crisi delle aree più marginali del paese anche in un'ottica post-pandemica. Il tema è stato già oggetto di discussione ed ha visto proprio in due fatti contingenti piuttosto recenti, la pandemia da Covid-19 e la crescita elettorale dei partiti populistici, una accelerazione. La popolazione straniera, di per sé una tra le più fragili, viene così considerata come “massa” di popolazione in grado di, oltre allo slogan “fare i lavori che gli indigeni non vogliono più fare”, andare dove gli italiani non vogliono più andare a vivere, tranne che per la villeggiatura, cioè in paesi e borghi con pochi o nulli servizi.

Allora viene da supporre che nelle strategie delle aree progetto siano previste misure specifiche perché lì si possa accogliere e impiegare fattivamente e produttivamente come freno allo spopolamento e alla ripartenza economica, ma osservando le percentuali di presenza della popolazione straniera e migrante nelle AP i dati risultano piuttosto deludenti rispetto al dato delle più generali aree interne (vedi fig. 5). Anche in questo caso vanno esercitati degli opportuni distinguo tra aree e aree: così nel 2018 possiamo distinguere un dato massimo del 10,62% in Piemonte nell'Area delle Valli Maira e Grana, e una incidenza minima in Sardegna nell'Alta Marmilla con lo 1,09%; oppure, in Sicilia, nel 2020 si registra un dato medio nelle aree progetto del 2,92% rispetto al 4,1% delle aree interne. Questi dati ovviamente fanno pensare al ruolo e alla reale partecipazione delle comunità straniere alle strategie d'area, lì dove avviati percorsi rigenerativi e propulsivi sostenuti da iniezioni di spesa pubblica questi non prevedano il sostegno alla popolazione migrante se non attraverso le maglie della solidarietà (Golino, 2018). Secondo i dati del Miur, quella degli studenti stranieri nati in Italia è l'unica componente in crescita nella popolazione scolastica italiana (10,8%) e la distribuzione territoriale degli alunni di nazionalità straniera nel nostro paese non è omogenea e tende a concentrarsi nelle città e nei comuni maggiori, mentre è in declino nelle aree interne: secondo il dato del 2018 il valore nazionale è 8,1% e 7,9%, rispettivamente nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado; nel 2022 è del 6,6% in quelli periferici (oltre 40 minuti di distanza dal polo più vicino) e 4,76% in quelli ultraperiferici (oltre 75 minuti). La questione complessa delle aree interne, delle popolazioni straniere e degli studenti con cittadinanza non italiana, mette in luce alcune problematiche relative agli auspici di ripopolamento delle aree interne, al sostegno e coinvolgimento delle popolazioni migranti nella co-progettazione dei territori e nell'offerta formativa per gli studenti Cni che veda fattivamente queste tematiche pervadere le strategie d'area e non fermarsi agli auspici, questo per evitare fenomeni migratori di rimbalzo, cioè di espulsione dalle aree interne e ritorno nelle città.

Riferimenti bibliografici

- Barca F. (2009), *An Agenda for a reformed Cohesion Policy – A place-based approach to meeting European Union challenges and expectations Independent Report* prepared at the request of Danuta Hübner, Commissioner for Regional Policy.
- Barca F., Casavola P., Lucatelli S. (2014), *Strategia nazionale per le Aree interne: Definizione, obiettivi, strumenti e governance*, Muval, Roma, p. 31.
- De Vincenti C. (2018), *Relazione annuale sulla Strategia Nazionale per le Aree Interne*, Ministero per la Coesione Territoriale e il Mezzogiorno, Roma, pp. 49-50.

- Fratesi U., Perucca G. (2014), “Territorial Capital and the Effectiveness of Cohesion Policies: an Assessment for CEE Regions”, *Investigaciones Regionales – Journal of Regional Research*, 29: 165-191.
- Forum Disuguaglianze Diversità (2018), “Popolazione straniera nelle aree interne: argine allo spopolamento e risorsa per territori fragili”, *Contributi, News ed Eventi Passati, Strategie per aree marginalizzate*, testo disponibile al sito www.forumdisuguaglianzediversita.org/, consultato il 21/12/22.
- Golino A. (2018), “Migranti e aree interne: Nuove popolazioni come risposta allo spopolamento?”, *Bene comune*, giugno/luglio, Prometeo, Centro di Ricerca per le Aree Interne e gli Appennini.
- Membretti A., Ravazzoli E. (2018), *Immigrazione straniera e neo-popolamento nelle terre alte*, in De Rossi A., a cura di, *Riabitare l'Italia: le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Donzelli, Roma.
- Petino G. (2020), *Atlante siciliano delle aree interne e delle specialities agricole*, Aracne, Roma.
- Visentin F. (2019), “Idro-geografie e senso del luogo: dalle memorie a ruolo delle comunità locali”, *Semestr. Stud. Ric. Geogr.*, 31: 119-135.

Parte seconda

Evidenze dai laboratori regionali

“*Ri-trovare la strada*”.

Riflessioni dal laboratorio del Veneto

di Sara Bin*, Emanuela Gamberoni**

Introduzione¹

C'è un fenomeno che meglio di altri esprime allo stesso tempo le criticità e le potenzialità del nostro contesto socioterritoriale: è la cosiddetta dispersione scolastica, in particolare dei giovani con background migratorio. Fenomeno spinoso, dibattuto, strategico che interseca la questione dei diritti – in particolare istruzione, movimento, vita degna –, le politiche e le pratiche scolastiche, la gestione territoriale e che rappresenta una delle sfide della cittadinanza globale (Bin *et al.*, 2018). Fenomeno complesso esito della combinazione di una serie di fattori che contribuiscono alla mancata o incompleta o irregolare frequentazione dei servizi scolastici da parte di ragazzi e ragazze in età scolare. Tra questi fattori si annovera la totale non scolarizzazione, l'abbandono definitivo dei corsi di studio o l'interruzione temporanea, la ripetenza, i ritardi.

Il presente contributo raccoglie e sviluppa gli esiti di un incontro formativo² svoltosi nell'ambito del progetto che vede coinvolti l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (Aiig) e l'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (Inapp), in ragione dell'Accordo di programma ex art. 15 della L. 241/1990 tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

* Fondazione Fontana, Università degli Studi di Padova e Presidente Aiig Veneto.

** Università degli Studi di Verona e Vice-Presidente Aiig Veneto.

¹ Benché il contributo sia stato progettato e redatto in collaborazione, nella stesura finale a S. Bin vanno attribuiti l'Introduzione e il paragrafo 1; a E. Gamberoni i paragrafi 2, 3 e 4.

² L'incontro ha avuto luogo il 15 dicembre 2022 online su piattaforma Zoom. La scelta di mantenere la modalità online è stata motivata dal fatto che l'obiettivo era di raggiungere in modo capillare docenti di scuola secondaria, educatori/educatrici di tutto il territorio Veneto dando la possibilità di partecipare senza gravare sui già numerosi impegni della vita scolastica. La scelta è stata premiata dalla presenza di oltre cinquanta persone e da un vivace dibattito.

Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione e Inapp, teso all'analisi, al monitoraggio e alla valutazione delle politiche di integrazione rivolte ai cittadini di Paesi terzi.

L'incontro è stato progettato con lo scopo di approfondire temi complessi e tra loro interconnessi che troppo spesso sono studiati e analizzati separatamente. Da un lato la questione migratoria con tutte le sfide che essa pone e dall'altro la questione educativa intesa sia come percorso di apprendimento scolastico sia come chiave della convivenza sociale nell'ottica del *long life learning*.

Si è voluto iniziare un percorso, che si auspica di lunga durata, coinvolgendo quegli attori – pubblici e privati, a tutte le scale e nei diversi ambiti – che si interfacciano con i giovani di origine non italiana e con il loro percorso scolastico e di inserimento nel mondo lavorativo. Per questo primo incontro trattasi di Inapp, l'Ufficio Scolastico Regionale, Veneto Lavoro – e in particolare il Servizio Orientamento Specialistico e Dispersione Scolastica –, il Centro Studi Immigrazione (Cestim) e la Rete Tante Tinte.

Questi soggetti hanno consentito di ricostruire il contesto nel quale si colloca la problematica oggetto di questa riflessione, dalla scala nazionale, passando per quella regionale e infine locale, raccontando le pratiche promettenti.

1. Fotografia di contesto: dall'Italia al Veneto

Alla scala nazionale, nell'anno scolastico 2020-21³, la popolazione studentesca con Cni⁴ era circa il 10% del totale degli studenti e studentesse (su 7.497.903 con cittadinanza italiana, 865.388 con Cni). Questa percentuale, in crescita dagli anni 2000 ad oggi, nell'ultimo periodo tende alla stabilizzazione. Le regioni che ospitano un numero maggiore di studenti e studentesse Cni sono in ordine decrescente Lombardia, Emilia-Romagna, Veneto, Lazio, Piemonte e la Toscana.

In Veneto, la presenza di studenti e studentesse Cni è al di sopra della media nazionale in tutte le province ad eccezione di Belluno. Le presenze più consistenti sono concentrate nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (primaria e secondaria di primo grado) e si assottigliano nella secondaria di II grado.

Su questo quadro si cala l'annosa questione della dispersione scolastica esplicita ed implicita. Quella esplicita fa riferimento ai giovani tra i 15 e i 24

³ Anagrafe Nazionale Studenti <https://www.miur.gov.it/anagrafe-nazionale-studenti>

⁴ Cittadinanza Non Italiana.

anni definiti Elet (*Early Leavers from Education and Training*), cioè che hanno abbandonato prematuramente i percorsi di istruzione e formazione. La dispersione implicita, invece, è quella rilevata attraverso gli esiti delle prove Invalsi⁵ (italiano, matematica e inglese), che rivelano risultati al di sotto di quanto atteso per studenti e studentesse di pari grado.

Sommando i due dati – degli Elet e della dispersione implicita – risulta che nel 2021 in Italia il 23% dei giovani ha lasciato la scuola prima di effettuare l'esame di Stato, oppure l'ha terminata senza acquisire competenze di base minime. L'Italia è fanalino di coda dell'Unione europea dove la media è del 13%. Se nel 2018-19, i dati della dispersione rivelavano una situazione di stabilità, dal 2021-22 hanno ripreso a peggiorare.

In Veneto, nell'anno scolastico 2021-22 erano iscritti/e in totale 115.519 studenti e studentesse; le nazionalità straniere più presenti erano nell'ordine quella romena, marocchina, albanese e cinese. Considerando solo le scuole pubbliche, è la primaria a raccogliere il numero maggiore di studenti e studentesse Cni e Verona è la provincia con le presenze più consistenti, seguita da Padova e da Treviso. Studenti e studentesse Cni per ordine e grado sono così ripartiti: 10,77% alla scuola dell'infanzia, 41,85% alla primaria, 24,75% alla secondaria di I grado e 22,64% alla secondaria di II grado. Nelle scuole paritarie invece, abbiamo ben l'86,57% di bambini e bambine Cni che frequentano la scuola dell'infanzia e percentuali molto esigue per gli altri ordini e gradi (8,19% alla primaria, 2,93% alla secondaria di I grado e 2,31% alla secondaria di II grado).

Concentrandosi sulla scuola secondaria di II grado, sono gli istituti tecnici a interessare maggiormente studenti e studentesse con background migratorio mentre i licei sono meno frequentati con delle eccezioni nel Bellunese (38%) e nel Veronese (36%). Rovigo invece si distingue per un'importante percentuale (39%) di studenti e studentesse Cni frequentanti gli istituti professionali.

Il tasso di abbandono scolastico è in diminuzione ma ancora distante dalla media europea e interessa prevalentemente la popolazione studentesca italiana.

Si punta pertanto ad azioni sinergiche che mirino a prevenire il fenomeno dell'abbandono da parte di studenti iscritti nelle istituzioni scolastiche di primo grado in ritardo con la carriera scolastica, creando per tali studenti condizioni favorevoli all'apprendimento, anche attraverso misure di accompagnamento, orientamento e personalizzazione dei percorsi di studio; ma anche a promuovere l'autonomia degli studenti verso lo sviluppo di un progetto professionale e di vita. È il caso dell'“Accordo quindicenni” tra regione

⁵ <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>

Veneto e Ufficio Scolastico Regionale che ha lo scopo di definire le modalità per consentire l'iscrizione ai percorsi di primo livello dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (Cpia) del Veneto, accordo del 2012 e sempre rinnovato. Svolgono un ruolo di primo piano i laboratori interculturali, il sostegno linguistico L2 sia per la comunicazione di base sia per lo studio delle discipline.

Serve intervenire sulla didattica, cercare di allungare il tempo scuola, promuovere ambienti anche informali di apprendimento e aggregazione all'interno delle scuole incidendo così su un complessivo piano sociale, di comunità (Bin, Aru, 2019). Il ruolo dei mediatori è strategico, così come quello dei docenti ma anche di metodologie – come la *flipped classroom*, e strumenti, anche digitali come lo *smart learning*, che possono facilitare l'apprendimento in ottica interculturale e l'inclusione di studenti e studentesse con background migratorio (Dal Zovo, Demo, 2022). Tra gli approcci il plurilinguismo potrebbe rappresentare una strada interessante per mantenere attiva la lingua madre e allo stesso tempo favorire la familiarizzazione con la lingua del paese ospitante (Cantù, Cuciniello, 2012). Si tratta infatti di lavorare per la valorizzazione della pluralità dei repertori linguistici, non solo attraverso azioni di mantenimento/insegnamento delle lingue materne degli studenti Cni, ma costruendo competenze complesse capaci di rispondere alle sfide di una società diversificata e plurale come quella contemporanea.

2. Le azioni alla scala locale: il caso veronese

Il raggiungimento di risultati efficaci, basati su un lavoro multilivello e multiprospettico, in cui si utilizzino metodi plurimi, è spesso l'esito di strette collaborazioni tra attori diversi, con particolare riferimento al rapporto tra scuole e mondo associazionistico e del privato sociale. Uno spaccato di queste è rappresentato, per quanto riguarda l'area veronese, dal Centro Studi Immigrazione (Cestim) e dalla Rete Tante Tinte.

Il Cestim⁶ è una realtà del privato sociale, nata a Verona nel 1990 come Centro di Documentazione e sempre più impegnata in interventi tesi a sostenere pari opportunità – educative, formative, giuridiche, abitative, sociosanitarie – per la popolazione immigrata, con particolare attenzione ai giovani.

L'intenso lavoro “con” le scuole⁷ su tutta la provincia di Verona, iniziato

⁶ <https://www.cestim.it/index.php>

⁷ Si sottolinea la preposizione “con”, in quanto la scelta di realizzare progetti assieme agli interessati e non più “per” gli utenti è imprescindibile. Ciò mantiene aperto il dialogo, favorisce la costruzione di un processo di collaborazione, consente l'attualizzazione stessa delle proposte, aumentandone la probabilità di successo.

nel 2000, si articola in alcune principali direttrici: il supporto linguistico in orario scolastico, il doposcuola per la lingua italiana finalizzata allo studio disciplinare, i Corsi estivi L2, i laboratori linguistici brevi (30-50 ore) per prima accoglienza linguistica (in presenza e a distanza, ampiamente diffusi sul territorio)⁸.

L'offerta vede ingaggiati tutor linguistici (docenti professionisti per L2 presenti nei plessi ad alta presenza di componente studentesca straniera) e volontari esperti (docenti in pensione e studenti universitari). La loro formazione è circolare e continua, poggiandosi *in primis* sulle stesse competenze esperte dei tutor. Le risorse economiche necessarie sono di diversa entità e provengono da fondazioni (Fondazione San Zeno e Fondazione Cariverona), dalle famiglie, dalle scuole, da progetti europei e da donatori privati.

Si può affermare che una delle peculiarità del Cestim è proprio la sua doppia anima, tra Documentazione e Azione: il Centro Studi consente, infatti, di acquisire e aggiornare dati e conoscenze indispensabili nella formazione e nei processi decisionali operativi. Quanto detto pone altresì Cestim quale soggetto riconosciuto e competente nel territorio per progettualità in L2. Esso è riferimento per molte scuole e, in tal senso, partner di Rete Tante Tinte.

La Rete Tante Tinte⁹ è una rete di scuole¹⁰ con una storia ormai ventennale. Nata nel 1994 come Centro di Documentazione e laboratorio di educazione interculturale impegnato nell'inserimento e nell'integrazione degli alunni stranieri, nel 2001 diventa Rete e consolida un intenso lavoro nel territorio. Il radicamento territoriale si coglie dalla sua stessa struttura: essa è diretta da un Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo ove Tante Tinte si incardina e si basa su due nuclei, uno più direzionale-progettuale (Consiglio di Rete) e uno più operativo. Quest'ultimo si sviluppa su dieci sportelli territoriali, di cui nove per zone geografiche e uno che raggruppa tutte le scuole superiori della provincia veronese. I consulenti di sportello sono docenti dedicati alla diffusione di informazioni, all'ascolto delle richieste delle scuole, al coordinamento delle figure strumentali e dei docenti specializzati presenti nella zona di competenza. Un'ulteriore figura che garantisce le connessioni e fa da ponte tra la direzione e tutta l'area progettuale è un docente distaccato per il coordinamento operativo.

La capillarità del modello e la localizzazione nelle scuole consentono una più efficace permeabilità comunicativa in una doppia direzione: da un lato le

⁸ Matteo Danese, direttore del Cestim, riferisce di più di 25.000 ore di didattica.

⁹ Per approfondire: <https://sites.google.com/ic12golosine.education/rete-tante-tinte/home>

¹⁰ Alla Rete aderiscono quasi tutte le scuole pubbliche della provincia di Verona. Ogni scuola sottoscrive un accordo annuale e versa una quota di 300 euro. L'insieme delle quote costituisce una prima, seppure esigua, base economica su cui la Rete può contare.

proposte della Rete approdano più velocemente nelle scuole e, nel contempo, la Rete è nella condizione di poter meglio raccogliere i bisogni effettivi in tempi reali espressi dai singoli contesti scolastici e, di conseguenza, offrire risposte aderenti alle concrete necessità.

Il ventaglio di attività e progetti è ampio, a ulteriore testimonianza del fatto che servono più azioni – coordinate e qualificate – per dare concretezza ai principi del diritto allo studio e di una scuola come ambiente accogliente, nutritivo, per tutte e tutti. Esse rispondono a bisogni linguistici, di formazione dei docenti e del personale coinvolto, a bisogni espressi dalle famiglie nonché a quelli legati alle criticità nei protocolli di accoglienza.

La Rete coopera con enti del territorio per progettualità condivise riguardanti le pratiche di mediazione, la L2, le attività di educazione interculturale, di counseling, di sportello per adolescenti e famiglie. Tra gli elementi qualificanti della Rete spiccano quindi, oltre alla capillarità localizzativa già citata, la distribuzione flessibile delle risorse (economiche e professionali) in ragione delle esigenze che si palesano e la progettazione con gli altri Enti territoriali.

3. Una realtà di nicchia: il Servizio Orientamento Specialistico e Dispersione Scolastica – ambito di Rovigo (Veneto Lavoro)

Il Servizio di Prevenzione alla Dispersione Scolastica di Veneto Lavoro – Ambito di Rovigo restituisce una realtà di nicchia, non diffusamente conosciuta. Si occupa dei giovani che non seguono più i percorsi dell'obbligo d'istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, dunque minorenni che interrompono la scuola e rimangono senza una qualifica, senza un diploma. Sono giovani che per vari motivi non hanno goduto delle eventuali azioni di sostegno già messe in campo dalle scuole da loro frequentate nei canali classici della formazione secondaria: il percorso quinquennale della scuola pubblica, l'istruzione/formazione professionale o regionale (ex Cfp) o l'offerta sussidiaria triennale degli istituti pubblici in convenzione con la regione, o infine l'apprendistato.

Tale Servizio è rivolto dunque ai minori segnalati e alle loro famiglie; agli istituti scolastici e alle scuole di formazione professionale; ai servizi territoriali che a diverso titolo offrono supporto socioeducativo. La comunicazione con scuole e servizi è fondamentale in quanto sono i soggetti che intercettano – e segnalano – i casi di abbandono e/o di forte rischio.

Al fine di contrastare l'abbandono scolastico, il servizio opera su vari

piani: sull'informazione¹¹ e sulla prevenzione, in costante contatto con le scuole dove sono segnalati soggetti a rischio; sulla vigilanza dei percorsi formativi di studentesse e studenti¹², in collaborazione con i comuni; su orientamento e ri-orientamento, individualizzando il tutoraggio con le famiglie. Si raccorda opportunamente con gli istituti scolastici, le amministrazioni pubbliche e altri soggetti pubblici e privati che, nei diversi ambiti territoriali, possono collaborare all'implementazione di interventi specifici. Si tratta di interventi di diverso ordine, da quelli più semplici, quali ad esempio l'offerta di un sostegno economico per favorire il raggiungimento della sede scolastica con il pulmino¹³, a quelli più complessi¹⁴ appositamente elaborati per quei minori che rifiutano definitivamente la scuola tradizionale.

Il servizio nel suo complesso è indubbiamente molto prezioso: esso rappresenta una delle ultime occasioni per questi minori di essere aiutati a trovare/ri-trovare modi e forme per completare la scolarizzazione.

4. Questioni aperte

A fronte di quanto delineato, considerando che il disagio educativo, la questione linguistica, l'abbandono e la dispersione scolastici, sono un dato di fatto, preoccupante alle varie scale geografiche e nei territori, con una particolare incidenza per la popolazione non italiana¹⁵, possiamo soffermarci su alcuni elementi problematici.

Le criticità muovono su diversi piani, da quello statistico-quantitativo a quello più soggettivo, delle quotidianità vissute.

Le statistiche spesso non riescono a restituire la completezza di un fenomeno che di per sé è molto composito e fluido. Ciò non toglie che gli studi

¹¹ A questo proposito si ricorda che anche in Veneto vi è la prevalenza di studenti stranieri negli istituti professionali e ancora di più nelle scuole regionali di formazione professionale. La metà di questi è nata in Italia. I loro percorsi scolastici manifestano spesso situazioni di irregolarità che minacciano lo stesso successo scolastico (cfr. Osservatorio Regionale Immigrazione, 2021).

¹² Interessante in tal senso la funzione di Presidio dell'Anagrafe Regionale degli Studenti (Ars), istituita nel 1999 al fine di raccogliere, in veste di banca dati, le informazioni riferite alla popolazione studentesca dal primo anno della scuola secondaria di primo grado al diciottesimo anno di età.

¹³ Aiuto minimo ma essenziale per consentire ai minori l'accessibilità al servizio di istruzione.

¹⁴ Si tratta di innovativi percorsi di formazione flessibili e compositi, tesi allo sviluppo di competenze di base, professionalizzanti, personali e sociali.

¹⁵ Già nella scuola secondaria di primo grado il dato di abbandono più consistente è riferito agli alunni stranieri. Si vedano i dati pubblicati in maggio 2021 dal Ministero dell'Istruzione (MI – Dgisis – Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica).

quantitativi diano preziose, anche se non esaustive, indicazioni per comprenderne i tratti ed elaborare progettualità idonee. A tale scopo c'è l'esigenza di sviluppare la raccolta e la rappresentazione di dati più puntuali, che fotografino meglio le scale locali.

A questo si aggiunge la difficoltà di cogliere alcuni fenomeni peculiari tra cui il pendolarismo degli studenti che attraversano i confini provinciali e/o regionali. Da qui, il bisogno di trovare modi per visualizzare anche a livello statistico specifiche dinamiche.

Per ciò che riguarda il vissuto, le pratiche e le esperienze, alcune parole emergono ricorrenti e richiedono un salto in avanti: risorse (finanziarie e umane/professionali, ancora insufficienti), urgenza (una dimensione di lavoro che non può più essere quella prevalente, in quanto irrealistica e retrograda), incertezza (ancora troppo presente rispetto alla possibilità di dare adeguatezza, continuità e sistematicità agli interventi), discrezionalità (non è più pensabile lasciare interventi educativi basilari e necessari per una scuola di qualità alla sola buona volontà di alcuni o a iniziative sporadiche di altri).

I momenti di confronto, discussione e creatività tra i diversi attori vanno quindi considerati perni irrinunciabili di una strategia salda e stabile nel tempo e nei territori¹⁶, finalizzata sia a condividere, adattare, rielaborare prassi e sperimentazioni, sia a implementare reti per rendere efficace e resiliente l'impegno di tutte e tutti in chiave culturale e operativa. E ciò anche nell'orizzonte del rapporto e della connessione tra formazione superiore e universitaria (Gamberoni, Ekutsu, 2014).

“Ri-trovare” la strada significa, allora, elaborare concetti e visioni, riprogettare un futuro di possibilità per tutte e tutti in una scuola delle molteplici complessità, dove la ricchezza di provenienze e le differenze culturali connotano il quotidiano dei percorsi formativi.

Riferimenti bibliografici

- Bin S., Aru S. (2019), *Mondi migranti e cittadinanza globale: pratiche educative*, in Giorda C., Zanolin G., a cura di, *Idee geografiche per educare al mondo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 36-52.
- Bin S., Donadelli G., Giorda C., Puttilli M., Zanolin G. (2018), *Verso quale educazione geografica? Idee e proposte per implementare la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica*, in De Vecchis G., Giorda C., a cura di, *La Carta*

¹⁶ Non va dimenticato infatti che «Il territorio inteso come sistema di rapporti è poi altrettanto importante per costituire una rete attiva di soggetti su cui poggiare – e attraverso cui sviluppare – pratiche efficienti ed efficaci» (Gamberoni, Lazzarin, 2022, p. 90).

- Internazionale sull'Educazione Geografica. L'eredità di Andrea Bissanti*, Carocci, Roma, pp. 71-94.
- Cantù S., Cuciniello A., a cura di (2012), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Ismu, testo disponibile al sito https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/08/Plurilinguismo_Cantu_Cuciniello.pdf
- Dal Zovo S., Demo H., a cura di (2022), *Fare didattica inclusiva nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Lineeguida*, Save the Children, testo disponibile al sito <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/fare-didattica-inclusiva-nel-contrasto-alla-dispersione-scolastica-e-alla-poverta-educativa.pdf>
- Gamberoni E., Ekutsu F. M. (2014), *Seconde generazioni e formazione universitaria: il caso del Veronese*, in Marchesini S., Martinelli N., Pains A., Rossi M., a cura di, *Seconda e terza generazione. Integrazione e identità nei figli di immigrati e coppie miste. Second and Third Generation. Integration and Identity in Children of Migrants and Mixed Couples*, Alteritas, Verona, pp. 217-229.
- Gamberoni E., Lazzarin G. (2022), *Abitare la città: stranieri residenti e territorio*, in Cordiano A., Prando L., a cura di, *ImpactVeneto. Politiche e azioni di integrazione per cittadini stranieri*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 79-98.
- MI – Dgsis – Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica, *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 – 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 – 2019/2020*, Roma, Maggio 2021.
- Osservatorio Regionale Immigrazione, a cura di (2021), *Immigrazione straniera in Veneto... alla prova del COVID*, Rapporto 2020, testo disponibile al sito <https://www.integrazionemigranti.gov.it/AnteprimaPDF.aspx?id=2991>
- Ricucci R. (2018), *Cittadini senza cittadinanza. Immigrati, seconde e altre generazioni: pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità. La questione dello «ius soli»*, Edizioni SEB27, Torino.

Racconti e confronti: esperienze nel territorio lombardo

di Alessandra Innamorati*, Simona Sperinde**

Introduzione

Il laboratorio tenutosi a Sesto San Giovanni ha dato il via alla collaborazione tra Aiig e Inapp nella realizzazione di sei focus group organizzati sul territorio nazionale, in cui ci si è confrontati con diversi operatori del settore sul tema del contrasto alla dispersione formativa dei ragazzi con trascorso migratorio.

Il fenomeno è sempre più in aumento ed è prioritaria la necessità di trovare delle forme di contrasto. La dispersione formativa in generale ha una ricaduta sull'intero paese, a livello sociale ed economico, ma anche sull'educazione alla cittadinanza, che impone la consapevolezza dei diritti e dei doveri di ogni cittadino (Chiurco, 2022).

Gli incontri hanno avuto l'obiettivo di raccogliere esperienze e testimonianze di inclusione o di mancata inclusione dei ragazzi con trascorsi migratori, per individuare buone pratiche o ricorrenti fattori di criticità.

Le questioni poste durante il confronto hanno riguardato: i fattori di rischio più ricorrenti; l'esistenza e l'efficacia della collaborazione tra servizi; il coinvolgimento di figure di supporto, come gli operatori dell'orientamento scolastico, gli psicologi, i mediatori linguistico-interculturali; l'esistenza o meno di corsi di formazione per queste figure e le loro competenze; la sperimentazione di pratiche di inclusione scolastica e la definizione di modelli di prevenzione e contrasto alla dispersione; il ricorso al bilancio di competenze dei ragazzi come strumento di accompagnamento al percorso scolastico/formativo/lavorativo; la predisposizione e applicazione di piani formativi personalizzati.

* Tecnologa Inapp, struttura Economia civile e Processi migratori.

** Ricercatrice Inapp, struttura Economia civile e Processi migratori.

Ospitato all'interno della Scuola di Scienze della Mediazione Linguistica e Culturale, Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni dell'Università degli Studi di Milano, l'incontro ha posto immediatamente l'accento sull'importanza della mediazione linguistica e culturale nei processi di contrasto alla dispersione scolastica e formativa di giovani di origine straniera. Il preside della Facoltà, professor Dino Gavinelli, che ha aperto l'incontro, ha spiegato come il taglio dato alla mediazione linguistica e culturale da parte dell'Università di Milano sia fortemente multidisciplinare e interdisciplinare e vada oltre l'idea di mediazione culturale per abbracciare le scienze sociali, giuridiche, economiche e territoriali.

La Facoltà di mediazione è quella con il più alto numero di tirocini e laboratori formativi attivati all'esterno e la scelta di Sesto San Giovanni come sede nasce proprio dall'alta presenza di numerose associazioni operanti in questo ambito.

Molti giovani con trascorso migratorio intraprendono la professione di mediatore, mostrando come la capacità di mediare culture differenti non significhi solo tradurre da una lingua all'altra, ma andare oltre il livello puramente linguistico per avvicinare e contaminare culture e mondi diversi.

La figura del mediatore culturale (o anche del facilitatore) è quella di cui – in un processo di reale inclusione e garanzia di pari opportunità – sembra esservi maggiormente bisogno, anche per evitare che i ragazzi, o addirittura i bambini, ricoprano questo ruolo tra i loro genitori e il corpo docente e le istituzioni in generale. Spesso, infatti, il lavoro di mediazione è rivolto non soltanto ai ragazzi, ma alla famiglia intera per le situazioni di vita quotidiana e amministrativa. Tuttavia, la figura professionale non è ancora stata riconosciuta ufficialmente e non è ancora stato istituito un albo professionale nazionale, limitando così nei fatti le potenzialità e i campi di azione della professione stessa.

1. Le esperienze

In Lombardia vive circa il 25% di minori stranieri presenti in Italia ¹ e i dati di dispersione scolastica per quanto riguarda il 2020 registrano che la percentuale di *Early Leavers from Education and Training* (Elet) si attesta all'11,9%, percentuale che sale al 29,1% per i nati all'estero (Chiurco, 2022).

Le cause della dispersione per i giovani di cittadinanza non italiana sono

¹ <http://dati.istat.it/> Al 1.1.2022 la popolazione residente in Italia è pari a 59.030.133 unità, di cui 5.030.716 con cittadinanza non italiana. I minori stranieri sono complessivamente 1.086.966 su un totale di cittadini residenti di minore età pari a 9.788.622 unità.

molteplici. Innanzitutto, vi è la poca conoscenza della lingua italiana, le cui lacune si ripercuotono anche su tutte le altre materie e su tutto il percorso scolastico. Come anche la difficoltà di inserimento nelle classi di pari età, a causa del divario rispetto alle competenze acquisite nel paese di origine o il contesto socioeconomico e familiare, inteso anche come capitale culturale. Negli ultimi 2 anni, la situazione è stata aggravata dalla pandemia che, durante la quarantena, ha trovato molti ragazzi sprovvisti di strumentazione adatta per la Dad. Come in altre regioni, in Lombardia il rischio di dispersione è più alto nelle periferie, in quei contesti caratterizzati dal disagio e dalla marginalità.

Più specificatamente, dagli interventi sono emersi dei punti importanti riguardanti le criticità che caratterizzano l'andamento scolastico dei ragazzi di origine straniera. Non in tutte le scuole, ad esempio, si adottano programmi individuali, mentre maggiore attenzione alla individualità viene posta dalle cooperative o associazioni che operano nei quartieri con alta presenza di famiglie straniere. Si tratta di interventi personalizzati, anche con approfondimenti sullo studio dell'italiano a diversi livelli. In alcune scuole, infatti, le ore di studio della lingua non sono sufficienti rispetto a quelle che servirebbero per raggiungere gli obiettivi.

La qualificazione multiculturale del contesto scolastico potrebbe essere facilitata dal coinvolgimento e utilizzo dei mediatori interculturali – ancora lontano dall'essere messo a sistema – capaci di svolgere quella funzione decisiva di raccordo informativo e comunicativo tra corpo docente, studenti e famiglie.

Questa esigenza si scontra con uno dei problemi più grandi segnalati dai partecipanti al laboratorio: la mancanza di fondi. Le cooperative sono alla continua ricerca di bandi, spesso elargiti da Enti locali. In alcuni casi i piccoli comuni si uniscono in Piani di Zona, in altri le amministrazioni appaltano le attività direttamente alle organizzazioni del terzo settore, attraverso le quali vengono realizzati progetti che rispondono ai bisogni che la scuola non riesce a soddisfare.

La prima esperienza riportata è stata quella di Ibtissem Mabrouk, mediatrice culturale e collaboratrice nell'associazione *Scuola delle mamme*. Dal 2015 lavora con i Msna e si occupa soprattutto di ragazzi di origine araba ai quali spiega i due mondi, arabo e italiano, illustrando quali sono i loro diritti e doveri. Il numero di ragazzi di origine straniera è aumentato ma il sistema non riesce ad adeguarsi in modo proporzionale e così il tempo a loro dedicato non soddisfa completamente le loro esigenze.

Da parte degli insegnanti ci vorrebbe maggiore comprensione verso le necessità di questi ragazzi, anche attraverso l'aiuto di mediatori e facilitatori. Per la sua esperienza non esistono programmi individuali, ma pacchetti di accoglienza. Il suo ruolo di mediatrice viene utilizzato soprattutto per i

colloqui tra insegnanti e genitori, altrimenti difficili per una serie di ragioni (lingua, lavoro ecc.), come già segnalato precedentemente.

Spesso i bambini stessi fanno da mediatori per le loro famiglie perché può accadere che i genitori siano analfabeti anche nella loro lingua. Per questo la *Scuola delle mamme*, oltre all'insegnamento della lingua italiana, affianca queste famiglie nelle questioni che si presentano nella vita di tutti i giorni, come ha ricordato Giovanna Andreoni, volontaria dell'associazione. I ragazzi a scuola avrebbero bisogno di maggiore sostegno per poter evitare la dispersione ed è per questo che Patrizia Minella, ex insegnante, membro del Comitato scientifico del Centro Studi Problemi Internazionali (CeSPI), ha dichiarato che l'associazione, in cui è volontaria, avrebbe bisogno di più ore da dedicare a questi ragazzi.

Caterina Mosa, insegnante e dirigente dell'Ufficio scolastico territoriale di Pavia, ha riportato il racconto del suo territorio. Le priorità sembrano essere legate sempre all'acquisizione della lingua, per questo andrebbe aumentato l'impiego di docenti per il potenziamento linguistico, ma anche l'impegno nella costruzione di una cultura accogliente da parte del personale docente. Ugualmente viene richiamata la necessità di avere nel percorso scolastico di questi ragazzi la presenza di una figura di mediazione. Ogni territorio è caratterizzato da un tipo diverso di immigrazione, ma l'aspetto che li accomuna è legato alle difficoltà dell'arrivo nel nostro paese. Viene ribadito che spesso la classe di inserimento a scuola non corrisponde all'età e vi è un gap delle competenze, legato anche al tipo di scolarizzazione avuta nel paese di provenienza. Infine, riporta che nel suo territorio esiste un'autonomia di gestione ma non relativa alla assegnazione delle risorse economiche e di organico, per le quali ritiene sia necessaria una razionalizzazione.

La rete QuBì Baggio è composta da circa 30 enti e comprende cooperative sociali, associazioni, parrocchie e scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado. Ne ha parlato Barbara Gallo raccontando come il loro lavoro di intervento sui minori e sui ragazzi con disabilità viene realizzato attraverso la collaborazione di facilitatori e mediatori interni ed esterni alle scuole.

Per ragazzi di scuola primaria o secondaria di primo grado, vengono effettuati due tipi di corsi di italiano, in cui si studia anche educazione civica: Italbase per neo arrivati; Italstudio per seconde generazioni e alfabetizzati in Italia. Non vengono realizzati laboratori dedicati ai bambini più piccoli (6-7 anni), ma sono stati creati laboratori di gioco-lingua.

Viene segnalato come alcuni insegnanti siano più coinvolti di altri nell'interagire in classe con i ragazzi stranieri, mentre per altri la partecipazione dei ragazzi ai laboratori viene vista con favore in quanto di alleggerimento della propria attività in classe.

Un'altra esperienza sul territorio lombardo è stata riportata da Nicola

Labianca, rappresentante della Ong *Allons enfants*. L'associazione opera a Calvairate (MI), in uno spazio reso disponibile dall'Aler (l'Istituto delle Case Popolari di Milano), in un quartiere costituito prevalentemente da edilizia popolare e con la presenza di migliaia di persone provenienti dal Nord Africa, dalla Cina e dal Sud America. La loro attività si rivolge ai ragazzi compresi tra la seconda elementare e la terza media, adoperandosi per un miglioramento culturale del quartiere.

Ogni anno si prendono cura di 20 ragazzi, affiancati da un numero doppio di volontari, che coprono due turni settimanali e garantiscono quindi il rapporto 1 a 1. Intervengono anche nell'attività di bambini con certificazione Bes e Dsa. La formazione dei volontari viene affidata a psicologi che offrono loro gli strumenti necessari a interagire con i bambini e le loro famiglie. I ragazzi non vengono supportati con ripetizioni, ma con aiuti negli studi, pre-testo usato per conoscere più approfonditamente la loro situazione generale e offrire a ogni bambino un piano di intervento personalizzato.

La provenienza dei ragazzi è per il 50% nordafricana, 1/3 cinese e per il resto pakistana e sudamericana. La comunità cinese, proveniente da una regione rurale della Cina, ha più difficoltà nell'uso della lingua.

Durante la pandemia sono iniziate le difficoltà dovute alla mancanza di contatto e successivamente alla mancanza di dispositivi elettronici per poter comunicare. Alcuni apparecchi sono stati offerti dalla scuola, per altri sono state realizzate con successo delle raccolte fondi, in modo da non lasciare nessun bambino isolato.

Viene segnalata la necessità di lavorare molto sull'autostima dei ragazzi, per dar loro l'incoraggiamento necessario a motivarli e stimolarli nel percorso formativo ed è stata sottolineata l'importanza di avere una rete di collaborazione tra istituzioni, cooperative sociali e scuole (dirigenti e insegnanti) in modo da costruire interventi utili e razionali.

L'esperienza raccontata da Thomas Gilardi della cooperativa *Liberi sogni* di Lecco pone l'accento sulla necessità di riconoscere i ragazzi come portatori di unicità, non solo di fragilità. La scuola può aiutare a raggiungere una idea di sé, unica, salda, attraverso forme di didattica del fare che valorizzino non solo le conoscenze – il congiuntivo, il condizionale – ma anche le competenze, che spesso i giovani provenienti da un percorso migratorio portano con sé nel proprio bagaglio, perché acquisite in contesti diversi, anche informali. La didattica laboratoriale è davvero utile da mettere al centro della formazione della persona, anche attraverso forme alternative di valutazione. La relazione con l'altro facilita e genera la consapevolezza della propria identità e allo stesso tempo la possibilità di contaminazione.

Rossella De Lucia, insegnante di geografia in un Istituto tecnico economico di Erba (CO), ha presentato l'esperienza di una piccola realtà

territoriale che ospita circa 10/15 alunni stranieri ogni anno. Viene applicato un protocollo di Istituto per facilitare l'accoglienza e la valorizzazione delle tipicità dei giovani studenti di origine non italiana, andando a contrastare la possibilità da parte degli insegnanti di scambiare per negligenza o scarsa attitudine quello che è più precipuamente un ostacolo di carattere linguistico e culturale. Questo è un errore in cui è facile cadere e porta con sé il rischio di impedire al giovane studente straniero di fare un percorso formativo completo. Basterebbe aspettare il tempo individuale di apprendimento della lingua che, non va dimenticato, è per loro in primo luogo lingua della comunicazione e poi lingua dello studio.

Paolo Molinari, ordinario di Geografia presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, ha concluso il laboratorio richiamando la necessità di ripensare la scuola – e i suoi tempi oltre che i suoi operatori – per agire sulla dispersione scolastica. Esistono esperienze virtuose che guardano all'altro e lavorano per includerlo, come quelle a cui abbiamo dato ascolto nel corso dell'incontro, ma esistono anche molte realtà – soprattutto metropolitane – completamente diverse, dove ad esempio il fenomeno del *white flight* – ricerca della scuola non di quartiere per avere un tessuto sociale più elevato a garanzia di una supposta qualità maggiore – è ancora molto evidente. Quindi essere o dirsi accoglienti va bene, ma una scuola di qualità deve saper valorizzare le differenze, essere aperta anche in orario extrascolastico e offrire attività gratuite a tutti. È necessario garantire una vera presenza istituzionale, stabile e riconoscibile, accanto alle associazioni del terzo settore che operano in questo contesto, per svolgere quel ruolo fondamentale di inclusione di tutti i cittadini presenti sul territorio a cui la scuola è chiamata.

Riferimenti bibliografici

Chirurgo L. (2022), “L'insuccesso scolastico dei giovani di origine straniera”, *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole*, 1-2: 13-18.

*Educazione al territorio e formazione docenti
per il contrasto alla dispersione formativa
di giovani con background migratorio: pratiche
di ricerca ed esperienze sul campo nel Lazio*

di Francesco D'Angiolillo*

Si è tenuto nell'aula Cartoteca dell'ex Istituto di Geografia della Sapienza Università di Roma, organizzato dalla Sezione Aiig Lazio, il quinto dei sei laboratori territoriali organizzati da Aiig (Associazione Italiana Insegnanti Geografia) e Inapp (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche) sul tema del contrasto alla dispersione scolastica per giovani con background migratorio. L'appuntamento ha costituito l'occasione per fare il punto sui risultati ottenuti durante questi mesi di lavoro congiunto tra le due realtà associative, attraverso le analisi dei dati scaturiti dalle ricerche ma soprattutto attraverso i report dei risultati delle "buone pratiche", intraprese da tutti i soggetti che hanno collaborato al progetto.

Partendo dal presupposto che i flussi migratori in entrata degli ultimi decenni «hanno riscritto la nazione» (Romeo, 2018), rendendo l'Italia un paese multiculturale, si sono rese necessarie modifiche consistenti alla didattica di ogni disciplina, nelle scuole di tutti gli ordini e gradi, per rispondere alla sempre più crescente richiesta di studenti e studentesse con un passato migratorio alle spalle e per combattere l'annosa questione della dispersione scolastica. È emerso sin da subito come alla base della pianificazione di strategie vincenti debba esserci l'attenzione verso la questione linguistica: soltanto un apprendimento completo dell'italiano può favorire la piena inclusione sociale dei cittadini stranieri, che siano adulti o in età scolare. I flussi migratori sono uno degli elementi più analizzati dalla ricerca geografica poiché, inevitabilmente, lasciano segni tangibili sui territori, di arrivo e di partenza. Il legame forte tra la disciplina e i cambiamenti che tali fenomeni scatenano all'interno della nostra società ha trovato richiami nell'intervento che ha aperto il dibattito, quello del professore Gino De Vecchis, presidente

* Studente di Dottorato, Dipartimento di Lettere e Culture moderne, Sapienza Università di Roma.

onorario dell’Aiiig. Come ricordato da De Vecchis, se è vero che alla base dell’inclusione dei cittadini stranieri c’è la questione della lingua, il contributo della geografia è necessario, essendo quello cartografico (e la geograficità) l’unico linguaggio universalmente riconoscibile e valido.

L’incontro ha visto come primo intervento quello di Alessandra Innamorati, in rappresentanza del gruppo di ricerca Inapp che ha richiamato l’attenzione delle/dei partecipanti su alcuni specifici temi d’interesse, sottolineando il rapporto stretto che esiste tra ritardo nell’apprendimento linguistico e ritardo nell’apprendimento multidisciplinare. L’acuirsi delle difficoltà riscontrate da ragazzi e ragazze stranieri, dipeso dal deficit di conoscenza dell’italiano, è alla base della dispersione scolastica. Tra le tante realtà associative internazionali quella che maggiormente si occupa, da più di un secolo, sotto tutti i punti di vista, della condizione dei minori è Save the Children, mediante progetti mirati rivolti alla categoria più fragile, quella dell’infanzia. Alessia Romeo (Programme Lead apprendimenti ed inclusione scolastica) e Valeria Fabretti (Senior Researcher) hanno quindi condiviso l’approccio metodologico e i primi risultati di un progetto Horizon 2020, che vede Save the Children Italia impegnata in una fase pre-operativa di analisi e di ricerca, sia da un punto di vista quantitativo sia da un punto di vista qualitativo, attraverso interviste e focus group con i minori e con le famiglie. Attraverso un lavoro specifico sui minori stranieri del nostro paese è emerso come il tasso di dispersione scolastica sia più alto tra i bambini stranieri e come sia sempre più frequente l’esodo di bambini italiani dalle scuole con alta percentuale di stranieri per timore di rallentamenti da un punto di vista didattico. Le difficoltà di apprendimento hanno poi un impatto negativo anche da un punto di vista sociale favorendo casi di bullismo, causati dagli stereotipi culturali, facendo crescere quella sensazione di essere cittadini di “serie B” che allontana i bambini stranieri dal centro della vita comunitaria. Tali problematiche aumentano con il crescere dell’età, allargando il divario sociale soprattutto in età adulta.

Partendo da questi dati Save the Children ha messo in campo diverse iniziative, come quella dell’*Arcipelago Educativo*, una scuola estiva per bambini e bambine dai 9 ai 14 anni, per contrastare un calo di preparazione nel periodo estivo in soggetti con difficoltà nell’apprendimento, sia stranieri sia italiani. Le attività sono molteplici (individuali e di gruppo), tutte basate sull’“imparare giocando”, attraverso una didattica ludica efficace, organizzata sia *indoor* sia *outdoor*, migliorando il rapporto dei bambini con lo spazio pubblico, molto spesso teatro dell’emarginazione e della violenza. Tutti i risultati finali sono riportati su un “taccuino”, con il riepilogo della situazione di partenza e dei progressi, condiviso con docenti e famiglie. Inoltre, è stato creato un portale online con attività replicabili, anche in contesti domestici,

così da continuare il processo di apprendimento in casa, con l'aiuto dei genitori che sono parte integrante della crescita dei bambini.

L'analisi quantitativa più articolata, che ha fotografato la situazione dei giovani stranieri nelle scuole italiane, è stata illustrata da Luca Di Sciullo, Presidente del Centro Studi e Ricerche Idos, che da anni cura la pubblicazione del *Dossier Statistico Immigrazione*. Degli 8 milioni di studenti in Italia, circa 800.000 sono stranieri, di cui i 2/3, pur essendo nati nel nostro paese, non hanno acquisito lo status di cittadino italiano per via di una legislazione che non prevede il riconoscimento della cittadinanza per nascita o per studio (lo *ius soli* e lo *ius culturae*). Dai dati è emerso che la rarefazione di studenti stranieri aumenta progressivamente con l'innalzarsi del livello scolastico: la presenza si attesta al 12% nella primaria, 11% nelle secondarie di primo grado, 8% nelle secondarie di secondo grado (la quasi totalità in istituti tecnici e professionali) e solo il 2,5% si immatricola all'università. Questo fenomeno causa un blocco a livello occupazionale, relegando anche i giovani stranieri ai lavori più umili e meno redditizi, gli stessi in cui sono occupati i loro genitori, mantenendo una situazione di grande divario socio-economico.

Il focus si è spostato quindi sulle scuole del Lazio attraverso gli interventi della professoressa Paola Mirti, dell'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio, e della professoressa Ada Maurizio, dirigente scolastica del Cpia 3 (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) di Roma. La regione laziale, per via della sua posizione centrale e per via della presenza di Roma, è attraversata da forti fenomeni immigratori. Sono infatti circa 80.000 gli studenti stranieri, con picchi nella città di Roma superiori al 30% di stranieri per classe (soglia massima prevista per legge), che arrivano a toccare il 90% come nell'istituto Pisacane del quartiere Torpignattara, quartiere interessato da un'alta immigrazione di cittadini provenienti perlopiù dall'Asia. Fenomeni di tale portata hanno reso indispensabile una formazione *ad hoc* del personale docente, con l'organizzazione di master rivolti a insegnanti e dirigenti scolastici sul tema dell'intercultura. Importante è anche il lavoro dei Cpia, oltre 100 in tutta Italia e 10 attivi solo nel Lazio, con un numero di non italofoeni pari al 90% degli iscritti. L'apprendimento della lingua italiana in contesti così complicati (i Cpia operano anche negli istituti di detenzione minorile) è l'unico viatico per una piena inclusione e un allontanamento da ambienti pericolosi.

Proprio sulla questione linguistica si è concentrato l'intervento della professoressa Maria Roccaforte, docente di Didattica delle Lingue alla Sapienza di Roma, esperta di educazione linguistica, italiano L2, lingua dei segni e sordità. Attraverso un lavoro di ricerca svolto nelle scuole primarie con bambini e bambine non udenti, si sono trovate analogie con la produzione scritta di persone non italiane. Molto spesso anche gli stranieri mancano totalmente

della conoscenza di una lingua materna, così come i soggetti con deficit uditivo che hanno appreso con ritardo la lingua dei segni. Quest'ulteriore mancanza crea una forte difficoltà nell'apprendimento di una seconda lingua (L2). Per questo motivo diventa ancora più importante formare figure specifiche, docenti specializzati nell'insegnamento dell'italiano come L2 per migliorare l'attuale offerta formativa che, molto spesso, attinge a personale non qualificato a riguardo.

Una pianificazione strategica deve perseguire modelli *bottom up* in cui le persone coinvolte partecipano in modo attivo alle decisioni istituzionali. Per tale motivo l'intervento di Kwanza Musi Dos Santos (Diversity Management Consultant e attivista dell'associazione "Questa è Roma") ha fornito molteplici spunti di riflessione. I dati relativi alla presenza di ragazzi e ragazze con background migratorio nella Penisola e nelle scuole sottostimano il fenomeno poiché è impossibile tracciare le biografie di tutte quelle persone che hanno cittadinanza italiana, pur avendo uno o entrambi i genitori stranieri. La scuola è uno dei contesti, forse il più importante, in cui si concentra la vita dei giovani stranieri e come tale riflette quella che è la situazione culturale dell'intera nazione. Secondo l'attivista, il problema è sistemico, poiché a molti livelli sopravvive lo stigma dello straniero, che limita e mortifica le aspirazioni dei giovani. Il limite del 30% della presenza di stranieri nelle classi o la creazione di "classi ghetto" sono provvedimenti altamente discriminatori, che sollevano una "questione razziale" non del tutto superata, secondo il punto di vista delle vittime di queste emarginazioni. Quella della multiculturalità è una delle sfide con cui la scuola moderna deve confrontarsi, unitamente ad altre questioni come quella di genere (con l'abbandono della visione binaria del genere) oppure quella sessuale. L'obiettivo conclusivo di questo processo è quello di decolonizzare la struttura educativa, offrendo a tutte le componenti del mondo-scuola pari dignità, pari diritti e pari opportunità.

Gli ultimi due interventi della giornata seminariale hanno raccontato l'esperienza sul campo, attraverso la descrizione di due "buone pratiche": quella del *Teatro delle Condizioni Avverse* e quella della *Scuola Popolare di Tor Bella Monaca*.

Il *Girasole ovvero Teatro delle Condizioni Avverse* opera in bassa Sabina, in una zona non lontana da Roma con una discreta presenza di immigrati, provenienti per buona parte dell'Est Europa. Lidia Di Girolamo, pedagoga di teatro e danza collabora a diversi progetti messi in campo dall'associazione, sia rivolti ai giovani sia alle donne. È rivolto proprio alle giovani donne migranti il progetto della sartoria Solidale Ikwa, nato nel 2019, che ha visto la partecipazione di ragazze provenienti dai centri di accoglienza a corsi di formazione di sartoria. L'obiettivo era quello di insegnare un mestiere alle

ragazze, che permettesse una piena inclusione, creando anche spazi all'interno della sartoria dedicati all'interazione tra i giovani figli, durante le ore di formazione. Molto simili anche le finalità di altri progetti dell'associazione, che alla formazione lavorativa affiancavano una formazione linguistica e informatica, propedeutica a piccoli tirocini all'interno di attività della zona. Infine, il progetto Migr-Azioni, organizzato con il supporto del Dipartimento di Lettere e Culture Moderne della Sapienza, con la collaborazione dei docenti e dottorandi di Geografia dell'Ateneo capitolino e il supporto dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, ha visto la creazione di una *summer school* con attività didattiche e performative, con il fine di sensibilizzare giovani studenti sul tema delle migrazioni.

Altrettanto positivo è stato l'apporto del progetto della *Scuola Popolare di Tor Bella Monaca*, che dal 2018 opera in un quartiere difficile, in una zona periferica e vittima di una narrazione che ne sottolinea soltanto gli aspetti negativi. In tale contesto nasce questo progetto mutualistico, all'interno di un centro sociale occupato, rivolto a bambini della scuola primaria con svantaggi socioeconomici, sia italiani sia stranieri. La scuola popolare cerca di supportare il lavoro dell'istituzione scolastica, condividendo con quest'ultima la mancanza cronica di risorse e di figure specifiche (psicologi, mediatori culturali e logopedisti), il cui contributo sarebbe fondamentale per i bambini del quartiere. Per ciò che riguarda i bambini stranieri la costante è sempre la barriera linguistico/culturale che si crea tra le famiglie, i bambini e la scuola. Molto spesso, in situazioni così complesse, sono i bambini stessi a fare da mediatori culturali perché i genitori sono analfabeti anche nella lingua madre. Il metodo d'istruzione della Scuola Popolare si fonda sulla condivisione delle esperienze con la "regola del cerchio", in cui i bambini hanno l'occasione di raccontare la propria settimana ricevendo aiuto dagli educatori e dai coetanei, creando uno spazio di ascolto e di soccorso. Gli educatori sono molto spesso ragazzi e ragazze dei licei del quartiere, in modo che sia il quartiere ad aiutare il quartiere, partecipando alla riqualificazione degli spazi pubblici e contribuendo all'educazione e alla formazione delle giovani generazioni, cui spetta la continuazione di quest'opera di recupero.

Tutti gli spunti di riflessione, le esperienze e le suggestioni emersi dalla giornata di studi hanno evidenziato come sia fondamentale progettare iniziative puntuali ed efficaci, capaci di contrastare la dispersione scolastica e di favorire un'inclusione piena dei giovani stranieri all'interno del tessuto socioeconomico delle nostre città. Questi mezzi devono operare in modo coordinato e coeso seppur con metodi e in contesti differenti. *In primis* eliminando o limitando i fattori di rischio presenti negli ingranaggi del meccanismo dell'accoglienza, siano essi di matrice politica, sociale o culturale; in seguito destinando risorse economiche alla formazione, all'individuazione e

all'assunzione di figure professionali altamente specializzate all'interno delle scuole o degli enti di supporto: insegnanti di italiano come L2, mediatori culturali e *diversity manager*. Lavori accademici, di ricerca quantitativa e qualitativa, come quelli illustrati in questo report, sono altrettanto importanti per restituire un quadro fedele della situazione nel nostro paese e per offrire modelli di intervento quanto più replicabili, per rendere omogenea non solo la condizione di bambini e bambine stranieri, ma anche la distribuzione sul territorio nazionale di presidi di contrasto alla dispersione scolastica.

Inapp e Aiig hanno messo in campo diverse iniziative in varie regioni italiane e continueranno a farlo, poiché l'aspetto socioculturale e quello spaziale si muovono di pari passo. Dapprima attraverso il lavoro di formazione degli insegnanti di geografia all'interno delle scuole di ogni ordine e grado e infine attraverso le figure dei geografi, che dovranno partecipare sempre più spesso alla pianificazione territoriale, tenendo conto degli specifici bisogni dei "nuovi cittadini" che rappresentano una parte fondamentale dell'attuale società italiana, una parte desiderosa di abbandonare la "periferia" per spostarsi verso il "centro" del paese.

Luoghi e reti di inclusione formativa in Campania: un'osservazione nella città di Napoli

di Fabio Amato*, Nadia Matarazzo**

Introduzione

Il contributo registra gli esiti del focus group svolto in Campania nell'ambito del progetto commissionato all'Aiig dall'Inapp sulla dispersione formativa degli studenti con background migratorio. In particolare, esso si prefigge di raccogliere le criticità dei processi di inclusione scolastica e le azioni messe in campo nell'ambito della maglia territoriale che si è venuta, negli anni, configurando nella città di Napoli a favore di l'interconnessione tra l'istituzione scolastica e le realtà del terzo settore impegnate nella progettazione di iniziative e nell'erogazione di servizi utili al contenimento del rischio di abbandono scolastico.

1. L'immigrazione a Napoli: una lettura della scuola al prisma

La Campania in generale e Napoli in particolare si configurano per i migranti, da diversi decenni, come luoghi di sedentarizzazione e non di semplice transito. Una buona chiave interpretativa suggerisce di leggere i meccanismi segregativi e i processi di trasformazione dei contesti osservando la concentrazione occupazionale, abitativa e scolastica e la interconnessione tra di essi (Laino, 2015). Il tema della scuola e dei difficili percorsi scolastici risulta spesso invisibilizzato nel dibattito pubblico anche a fronte di un crescente interesse scientifico¹.

L'attenzione mediatica recentemente destinata alla crisi permanente degli

* Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".

** Università degli Studi di Napoli "Federico II".

Sebbene il lavoro sia stato progettato e redatto in collaborazione, a Fabio Amato vanno attribuiti i paragrafi 1 e 3, a Nadia Matarazzo i paragrafi 2, 2.1 e 2.3.

¹ Esiste una crescente tradizione di studi etnografici sul tema che restituiscono interessanti spaccati di questo disagio, da ultimo si veda Caroselli, 2022.

arrivi distorce il fuoco sugli aspetti nodali: la necessità di attivare urgentemente percorsi di didattica inclusiva non è data dalla migrazione in sé, dal momento che la maggior parte delle alunne e degli alunni con trascorso migratorio sono nati in Italia². L'urgenza vera è connessa alla dispersione scolastica e alla povertà culturale che si registrano nelle zone fragili del paese, non necessariamente solo quelle periferiche, soprattutto dopo la pandemia, che ha aggravato il divario tra studenti e studentesse con capitali e risorse familiari e chi invece dovrebbe e vorrebbe fare affidamento sulla scuola pubblica per ottenerli. E in effetti già la definizione ministeriale di “background migratorio” rimarca l'importanza di una fase precedente come fondamento per la definizione categoriale di chi proviene da famiglie mobili, con percorsi migratori alle spalle (Altin, Cesaro, 2021).

2. L'inclusione formativa dei giovani con background migratorio: un laboratorio territoriale

I gap nei livelli di istruzione della popolazione giovanile di origine straniera rispetto a quella italiana rappresentano un importante indicatore della condizione di inclusione sociale, giacché il background migratorio si intreccia con altri fattori di natura socioculturale, come quelli legati al capitale culturale e alla classe sociale della famiglia, che contribuiscono ad aumentare il rischio di insuccesso e/o dispersione scolastica, compromettendo, così, almeno parzialmente, il percorso di inserimento sociale e, in futuro, anche quello professionale nella comunità di arrivo. E in effetti, le rilevazioni del Miur³ consegnano il dato secondo il quale l'abbandono scolastico è più frequente presso la popolazione di cittadinanza non italiana, oltre a essere più elevato per gli alunni di genere maschile e nelle scuole delle regioni del Sud e delle isole (Miur, 2021). Ed è proprio in una traiettoria di studio orientata ad approfondire i tratti della differenziazione territoriale del fenomeno che questo contributo si inserisce, proponendo gli esiti del focus group svolto a Napoli nel novembre 2022, nell'ambito delle attività commissionate

² Il tema della cittadinanza ci costringerebbe ad allontanarci dall'oggetto di riflessione, ma è opportuno ricordare che i minori risultano sprovvisti della cittadinanza italiana in ragione dello *ius sanguinis* (L. n. 91/02 e ss.mm.). Vale, infatti, quanto previsto dall'art. 4.2 della legge n. 91/92, per cui lo straniero nato in Italia può acquisire la cittadinanza italiana solo se vi abbia risieduto legalmente senza interruzioni fino al raggiungimento della maggiore età, mediante apposita dichiarazione di volontà tra il raggiungimento della maggiore età e il compimento dell'anno successivo.

³ Il dato è relativo alla dispersione scolastica per l'a.s. 2017/2018 e il passaggio all'a.s. 2018/2019 e per l'a.s. 2018/2019 e il passaggio all'a.s. 2019/2020.

all'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (Aiig) sezione Campania dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (Inapp), nel quadro dell'Accordo di programma ex art. 15 della L. 241/1990 tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione e Inapp per la realizzazione di attività di analisi, monitoraggio e valutazione con riferimento al sistema delle politiche di integrazione rivolte ai cittadini di Paesi terzi.

Il focus group⁴ è stato finalizzato alla predisposizione e, in alcuni casi, al consolidamento di alleanze tra l'istituzione scolastica e le realtà del terzo settore attive nel campo della seconda accoglienza dei migranti e in quello, più specifico, del contenimento della dispersione formativa dei minori con trascorso migratorio. L'incontro è stato pensato per favorire nuove e più ampie interazioni tra docenti e ricercatori impegnati alla scala locale rispettivamente nell'applicazione di strategie didattiche per l'inclusione scolastica degli alunni stranieri e nell'analisi territoriale delle pratiche e delle criticità legate ai processi migratori⁵.

Per favorire la significatività dell'iniziativa e meglio intercettare, così, i bisogni principali e le urgenze più stringenti nonché le pratiche più promettenti già in essere in relazione al tema dell'indagine, sono stati reclutati dirigenti scolastici e docenti afferenti ad alcuni degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado con la massima incidenza percentuale di iscritti di cittadinanza non italiana, localizzati tra la III e la IV municipalità di Napoli, che si sviluppano rispettivamente a Nord-Ovest e a Nord-Est della stazione ferroviaria centrale (fig. 1) e che comprendono i quartieri popolari dove si registrano concentrazioni di popolazione straniera tra le più elevate della città, dove peraltro non mancano espressioni spaziali di disagio e marginalità sociale, talvolta di chiara segregazione residenziale (Laino, 2015).

A completare il quadro degli attori coinvolti, vanno menzionati anche alcuni allievi ed ex allievi delle scuole presenti, intervenuti a dare una propria personale testimonianza di come un percorso educativo rafforzato da un'attenzione specifica al background migratorio rappresenti effettivamente una corsia più sicura per l'inserimento socioprofessionale nella comunità di residenza.

L'attività di approfondimento tematico, guidata anche dalla proiezione di

⁴ L'attività si è svolta nel novembre 2022 presso il Liceo Statale "Pasquale Villari" di Napoli.

⁵ Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto in ragione dell'opzione laboratoriale, ovvero, da un lato, bilanciando la presenza di docenti e dirigenti scolastici con quella di operatori del terzo settore, dall'altro, predisponendo la presenza delle associazioni in modo da garantire sia la presenza di referenti di progetto che quella di mediatori culturali; il tutto, mantenendo un numero di partecipanti non superiore alle trenta unità, ai fini della buona riuscita dell'attività di dialogo e approfondimento tematico.

materiale audiovisivo, ha raccolto principalmente le criticità dell'azione mirata al contenimento della dispersione formativa dei giovani con esperienza migratoria e nel contempo le buone pratiche agite da scuole e terzo settore, individualmente o anche in cooperazione tra di loro.

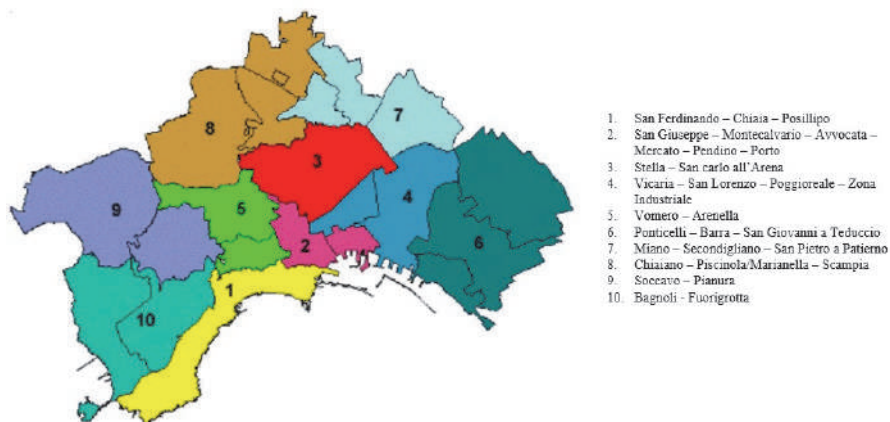


Fig. 1 – Il comune di Napoli: quartieri e municipalità. Fonte: www.comune.napoli.it.

2.1 Le criticità

Sul versante della ricerca scientifica, il limite principale è rappresentato dalla scarsa disponibilità di dati territoriali: l’analisi può, infatti, affidarsi solo ai rapporti ufficiali sull’abbandono scolastico, che sono aggregati alla scala regionale, e ai dati sulla nazionalità degli iscritti registrati dai singoli istituti scolastici. Mancano, dunque, le aggregazioni di scala locale; a tal proposito, l’Istat sta progettando un *Registro tematico su Istruzione e Formazione* che, attraverso la tracciabilità dei percorsi individuali di istruzione e formazione, dovrebbe consentire di ricostruire i singoli percorsi formativi e di analizzare le performance scolastiche, rendendo possibile, in tal modo, lo studio delle specificità locali dei fenomeni di dispersione (Istat, 2021).

Gli aspetti percepiti, invece, come i più critici da parte dei docenti e degli operatori sociali coinvolti sono legati prevalentemente alle carenze nel finanziamento delle progettualità e ad alcune difficoltà organizzative. In particolare, l’insufficienza delle risorse disponibili compromette la continuità dei percorsi di cura e di accompagnamento personalizzati, che hanno bisogno, al contrario, della presenza costante di alcune figure di supporto, come gli insegnanti per stranieri, gli psicologi e i mediatori culturali. La scarsità di finanziamenti

finalizzati specificamente ai progetti di inclusione didattica delle alunne e degli alunni di origine migratoria ricade anche sulla qualità e sull'efficacia della formazione rivolta ai docenti in servizio presso le scuole che registrano elevate incidenze percentuali degli iscritti stranieri rispetto alla presenza nativa. È molto spesso affidata, infatti, alla disponibilità e alla sensibilità dei singoli docenti la cura del percorso didattico da dedicare agli utenti con aumentato rischio di insuccesso scolastico, con tutte le conseguenze che ne derivano in termini di disparità nelle opportunità e nella valutazione.

Un ulteriore scompensamento che un'adeguata disponibilità di risorse potrebbe contribuire a correggere è quello legato alla tendenza, registrata dagli attori coinvolti nel focus group napoletano, delle famiglie delle alunne e degli alunni con trascorso migratorio a relazionarsi preferibilmente con gli operatori del terzo settore anziché con il personale scolastico, docente e non docente, presumibilmente per motivi legati alla lingua o anche alla percezione di comfort socioemotivo. Disporre di maggiori risorse finanziarie permetterebbe di dare continuità ad alcuni dei servizi attivati dalle associazioni dentro la scuola e percepiti come un utile supporto all'orientamento e all'inclusione sia degli allievi che delle loro famiglie.

Quanto alle difficoltà organizzative, un primo *bias* è stato rilevato rispetto al criterio adottato per il collocamento degli alunni di cittadinanza non italiana, che tiene in considerazione il livello di istruzione prioritariamente rispetto all'età, trascurando il rischio di penalizzare i processi di socializzazione e inserimento che pure rappresentano una componente indispensabile dell'apprendimento.

Disomogenea risulta, inoltre, l'applicazione delle linee guida ministeriali per l'inclusione delle allieve e degli allievi con background migratorio (Miur, 2014 e Osservatorio Nazionale, 2022), che ripropone il problema delle pari opportunità tra studenti italiani e non italiani, la cui tutela non si riesce a garantire in maniera organica e sistemica tra istituti scolastici dello stesso comune né, ancor peggio, tra consigli di classe dello stesso istituto. La distorsione dovuta all'inserimento sulla base del livello formativo e non dell'età anagrafica è uno degli aspetti più critici, emerso anche in sede di dibattito. Una concausa di tale situazione è quella identificata nel ruolo rivestito dai dirigenti scolastici, spesso percepito come debole o comunque non abbastanza incisivo ai fini dell'adozione di metodi e criteri di lavoro omogenei all'interno del contesto scolastico di riferimento. In generale, viene sottolineata l'impreparazione del corpo docenti ad affrontare il cambiamento cui si surroga, come detto, con azioni spontanee e legate alla buona volontà dei singoli.

2.2 Le pratiche promettenti

Sono numerose le buone pratiche per la cura e l'inclusione di allievi provenienti da contesti migratori messe in atto sia da dirigenti e docenti scolastici da un lato, sia da operatori del terzo settore dall'altro.

Per quanto concerne le prime, le testimonianze dirette di studenti ed ex studenti confermano che i migliori risultati sono quelli conseguiti grazie a pratiche di *peer education*, vale a dire l'educazione tra allievi che, a rotazione, vengono chiamati ad affiancare i compagni con difficoltà. L'efficacia di un tale percorso sembra dimostrarsi lungimirante allorché in un certo senso predispone la mediazione culturale all'interno della scuola stessa, facendola partire dal basso come pratica strutturale dell'esperienza didattica: così facendo, infatti, gli allievi stranieri che ricevono l'educazione tra pari si preparano in qualche modo a replicarla attivamente in futuro, valorizzando anche la propria doppia conoscenza linguistica. È chiaro che i docenti vanno formati anche a ribaltare il meccanismo di *peer education* nei casi in cui si presentino eccellenze tra gli studenti stranieri, come si rileva accadere, per giunta non di rado, soprattutto per le discipline tecniche.

Tra le attività delle associazioni, invece, di particolare efficacia risultano tutte quelle che si propongono come supporto all'orientamento, in entrata e in uscita, tanto degli alunni quanto dei loro genitori, realizzate attraverso gli sportelli predisposti e gestiti all'interno delle scuole e, nei casi più virtuosi, inclusi anche nei Piani di Zona. Dotati di funzioni di mediazione culturale, questi progetti vengono percepiti come un aiuto alle famiglie nella comunicazione, molto spesso faticosa, con le segreterie didattiche e amministrative di istituto.

Vengono riconosciute come valide anche le molte iniziative finalizzate a migliorare l'ospitalità degli ambienti scolastici per gli utenti non italiani, per il tramite di installazioni di cartellonistica multilingue, che favoriscono il bilateralismo del processo di integrazione, rivolto cioè sia agli alunni stranieri che a quelli italiani.

Nel complesso, l'interazione del terzo settore con la comunità scolastica nella realtà di alcuni dei quartieri di Napoli maggiormente interessati dai fenomeni migratori e, dunque, dalla presenza di alunne e alunni non italiani sembra di per sé una pratica promettente per l'inclusione di questi ultimi nella società italiana, dal momento che in essa si può identificare un meccanismo in qualche misura compensativo di alcune carenze strutturali nell'istituzione scolastica, sebbene sia auspicabile che la dotazione di fondi a disposizione di questa attività congiunta sia in futuro più ampia.

Conclusioni

L'esperienza appena tratteggiata dimostra che il percorso da fare nel contesto napoletano è ancora molto lungo e certamente impegnativo. La scuola è l'avamposto dell'intercultura e la padronanza del linguaggio nella didattica è un elemento necessario ma non sufficiente per avviare processi realmente inclusivi. L'emancipazione degli alunni con trascorso migratorio passa per il percorso educativo, che si sostanzia con una didattica flessibile e con relazioni sociali favorevoli. Emerge dagli esiti del focus group l'esigenza di considerare gli allievi come adolescenti, non come stranieri, che vivono in un paese diverso rispetto a quello in cui sono nati e cresciuti (naturalmente non quando sono di seconda generazione).

Il lavoro di inclusione delle allieve e degli allievi stranieri ha senso dentro un contesto che sistemicamente ha a cuore l'inclusione di tutti gli allievi e il quadro tratteggiato dai partecipanti al focus group dimostra che Napoli è un laboratorio di potenziali sperimentazioni.

Riferimenti bibliografici

- Altin R. e Cesaro M.C. (2021), *Linee-guida per una scuola inclusiva in contesti con presenza di alunne e alunni con background migratorio, Fondo asilo, migrazione e integrazione (FAMI 2014-2020) Obiettivo Specifico: 2. Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo Nazionale: 2. Integrazione. PROGETTO IMPACTFVG*, Edizioni Università di Trieste, Trieste.
- Caroselli A. (2022), *Palestre di precarietà. Una etnografia delle pratiche conflittuali nella formazione tecnica e professionale*, Ombre corte, Verona.
- Istat (2021), *Audizione sul tema della dispersione scolastica*, testo disponibile al sito https://www.istat.it/files/2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf
- Laino G. (2015), "L'immigrazione fra concentrazione e segregazione. Relazioni fra concentrazione e segregazione occupazionale, scolastica e abitativa a Napoli", *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 114: 119-140.
- Ministero dell'Istruzione (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Miur, Roma, testo disponibile al sito https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890.
- Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, a cura di (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Ministero dell'Istruzione, Roma, testo disponibile al sito <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>
- Salvini F., a cura di (2021), *La dispersione scolastica. Aa.ss. 2017/2018 – 2018/2019 e aa.ss. 2019/2020*, Roma, Miur.

Dispersione formativa di giovani con background migratorio in Puglia: riflessioni a margine di attività di formazione dei docenti della scuola

di Isabella Varraso*

Introduzione

L'attenzione ai processi di dispersione scolastica e formativa è presente da tempo nelle *Indicazioni nazionali* del Miur; e dopo il lockdown si è ulteriormente accentuata (Ministero Istruzione, 2021 e Osservatorio Nazionale, 2022). La crescente presenza nelle nostre scuole di giovani con background migratorio e di studenti Nai (Neo Arrivati in Italia) rende ancora più urgente il tema.

L'Inapp ha affrontato questo delicato argomento in collaborazione con l'Aiig; in particolare la Sezione Puglia è stata chiamata a svolgere le seguenti iniziative:

- un evento di formazione, da remoto, per docenti e dirigenti scolastici sull'utilizzo dell'analisi di contesto come strumento di prevenzione e contrasto nei confronti dei rischi di dispersione formativa di giovani con background migratorio;
- un laboratorio territoriale per contesti significativi con produzione di report per aggregati macroregionali.

Le attività prevedevano il coinvolgimento diretto e attivo di scuole, rappresentanti istituzionali, associazioni e figure professionali operanti nello specifico ambito di intervento.

* Università degli Studi di Foggia.

1. Metodologia operativa

1.1 Il gruppo di lavoro

La Sezione Puglia ha iniziato a operare dopo il 64° Convegno Nazionale dell'Aiig (Firenze, 20-21 ottobre 2022) in cui, all'interno di una specifica "Officina didattica", sono stati considerati indicazioni e obiettivi nazionali delle richieste progettuali. Ha quindi affrontato l'organizzazione degli eventi da svolgersi attraverso la costituzione di un gruppo di lavoro, il Comitato Scientifico-Ordinatore dei due eventi, composto da: Presidenti, Segretari regionali e provinciali, membri cooptati Aiig del Consiglio Regionale della Sezione Puglia e un rappresentante dell'Ufficio Scolastico Regionale¹. Il gruppo di lavoro si è riunito più volte, in presenza e online, per concordare contenuti, forme e modalità organizzative degli interventi operativi.

1.2 Analisi di contesto

Il progetto richiedeva un'analisi di contesto in Puglia del fenomeno considerato. L'espressione "analisi di contesto", recentemente molto usata soprattutto da sociologi e antropologi, nella geografia ha un significato specifico, legato a una grande tradizione dalle profonde radici nell'indagine regionale: uno dei principi disciplinari di base la cui dimensione sintetica rappresenta il più elevato livello concettuale di studio, e che nel tempo si è arricchito e attualizzato, aggiungendo e integrando nuovi valori, logiche operative e strumenti di analisi (a solo titolo di esempio cfr. Bissanti, 2005; Hagggett, 1975; Toschi, 1959; Vallega, 1983, ma le citazioni potrebbero essere molto più numerose e recenti).

Secondo l'enciclopedia Treccani «il *contesto* può essere definito in generale come l'insieme di circostanze in cui si verifica un atto comunicativo». Nella logica della sociologia, l'analisi di contesto si sofferma soprattutto sulle dinamiche sociali presenti in un'area, guardando ai comportamenti delle persone e alle loro relazioni, e quindi al contesto sociale che pongono in essere.

In geografia "la comunicazione" non è solo tra singole persone, ma tra gruppi umani che vivono in un territorio e, consapevolmente o meno, lo

¹ Come riportato nella brochure degli eventi, il Comitato Scientifico-Ordinatore è composto da: Angela Boggia, Anna Bozzi, Rosetta Carlino, Sacha Mauro De Giovanni, Maria Fiori, Marilena Labianca, Piero Liuzzi, Stefano Marrone, Maria Melpignano, Biagia Papagno, Isabella Varraso.

“costruiscono” dandogli quell’organizzazione spaziale che, con le sue concrete manifestazioni/presenze culturali, economiche, amministrative, politiche e sociali, lo caratterizzano e ne proiettano credenze, tradizioni, valori e significati. Il territorio parla il linguaggio del gruppo umano che lo abita e a sua volta comunica informazioni a chi lo vive, in una relazione di interdipendenza continua e sistemicamente dinamica. Ma per il geografo il contesto dei luoghi o di una subregione che li comprende è più di questo; è anche il riferimento più ampio della regione più grande cui appartiene e poi quello delle regioni che a loro volta la contengono, in una successione di scale territoriali che lo racchiudono e con cui sono in stretta relazione di articolate interdipendenze sociali, economiche, amministrative, politiche, come in una sorta di *matrioske*. È quindi un concetto molto articolato che però ha in sé la capacità di fornire importanti chiavi di lettura evolutive dei fenomeni multiformi e delle complesse e sempre diverse manifestazioni delle attività antropiche nello spazio e nel tempo.

1.3 Scelte operative

Per fornire uno “spaccato” geografico “dell’analisi di contesto come strumento di prevenzione/contrasto nei confronti dei rischi di dispersione formativa di giovani con background migratorio”, come richiesto dal progetto Inapp, ci si è dovuti focalizzare su alcuni aspetti del problema, scegliendo gli approcci ritenuti più opportuni. In particolare, per fornire elementi di formazione e informazione professionale, si è scelto di considerare le esperienze di chi è più a contatto e vive con la realtà specifica e non soltanto il punto di vista dello “studioso” il cui “vissuto” è presumibilmente diverso rispetto a quello di chi quotidianamente affronta il problema migratorio. Quindi:

- dirigenti scolastici e docenti sia dei Cpia (Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti) presenti nella nostra regione, sia di scuole “normali” che “per necessità” sono aperti alle logiche e alle problematiche delle dinamiche migratorie;
- operatori in associazioni professionali e di volontariato attivi nel campo di interesse;
- istituzioni professionali finalizzate all’inserimento nel mondo del lavoro di questo specifico target di popolazione;
- coloro che anche attraverso la divulgazione letteraria di esperienze dirette sul terreno contribuiscono alla conoscenza del problema e riescono a “narrare” il contesto di vita dei giovani con background migratorio.

L’evento ha impegnato tre ore pomeridiane di due giornate consecutive (21 e 22 dicembre 2022) (<https://www.aiig.it/attivita-sezioni/puglia-atti>

vita/), in modalità duale, sia in presenza sia da remoto. Il primo giorno è stato organizzato come Corso di aggiornamento/formazione per dirigenti e docenti di scuole di ogni ordine e grado, anche al fine di agevolare la partecipazione da remoto, e ha ripreso sostanzialmente il titolo del progetto “Analisi, formazione e animazione territoriale connessi ad obiettivi di prevenzione/contrasto dei rischi di dispersione formativa di giovani con background migratorio”. Obiettivo: delineare il quadro operativo regionale che costituisce il contesto amministrativo-istituzionale del fenomeno.

Le attività del secondo giorno sono state organizzate come Laboratorio su “Dispersione formativa in Puglia: esperienze e narrazioni”. Si sono confrontati dirigenti scolastici, docenti, operatori di associazioni e di formazione professionale, rappresentanti regionali di istituzioni nazionali operanti in Puglia, esponendo progetti, esperienze, iniziative, proposte su questo tema così delicato e cogente. Ne è emersa la “narrazione” di una regione che, pur attraverso molte difficoltà organizzative e operative, è comunque estremamente vitale e propositiva sul tema.

2. Principali risultati

Il primo giorno le relazioni hanno cercato di rispondere a una serie di domande di base:

- quali sono le principali indicazioni che vengono dalla ricerca recente sul tema? qual è il ruolo della formazione e dell’insegnamento geografici per affrontare le numerose difficoltà di questo tema? quali i concetti di base della disciplina più importanti da considerare nei processi educativi? in quale quadro teorico di riferimento si inseriscono strumenti e linguaggi della geografia? (Maria Fiori);
- come gli interventi delle associazioni culturali contribuiscono ad affrontare questo tema e a promuovere il territorio? (Piero Liuzzi);
- come la rete nazionale dei Cpia italiani affronta queste problematiche, con quali progettualità e quali strumenti? come i Cpia pugliesi operano in tale rete? (Paolo Farina);
- quale formazione specifica può contribuire a fornire ai docenti logiche e strumenti didattici adeguati ad affrontare problemi di dispersione, e come le scuole possono attrezzarsi per accogliere studenti Nai anche durante l’anno? (Anna Sturino).

Utilizzando un approccio sostanzialmente problematico-concettuale, i relatori hanno disegnato la realtà composita dei giovani con background migratorio nelle sue numerose sfaccettature. Hanno sottolineato, ciascuno con la propria sensibilità, l’urgenza di:

- integrare i migranti nel tessuto sociale (dove le difficoltà linguistiche accentuano i disagi e facilitano le incomprensioni);
- sviluppare applicazioni rispettose, e in grado di contribuire alla crescita reciproca, delle indicazioni normative.

Le realtà locali, i Cpia e le scuole, se opportunamente sostenute anche dalle direttive legislative, possono effettivamente agire da volano per costruire una armoniosa crescita sociale dei diversi gruppi umani che vivono in un territorio, e così creare nuove opportunità, per tutti, di inserimento e miglioramento sociale, insieme a una consapevole percezione di cittadinanza.

Nel secondo giorno, il dottor Antonello Scialdone, dirigente Inapp, ha introdotto i lavori sulla dispersione formativa in particolare dei giovani con background migratorio, illustrando la dimensione quantitativa del fenomeno alla scala nazionale, i connessi rischi sociali e la necessità di riflettere su come affrontare in maniera equilibrata e concreta questi problemi, focalizzandosi sulla centralità delle competenze e sul valore dell'educazione alla cittadinanza globale.

Gli interventi successivi hanno descritto le diverse modalità con cui il sistema regionale pugliese affronta il tema in esame e le iniziative delle associazioni, attraverso le testimonianze di una mediatrice culturale e di una sociologa. Sono fra l'altro emerse le esigenze di:

- cercare/proporre codici di comunicazione diversi, anche di tipo operativo, quali la lavorazione della terracotta e della ceramica che, facilitando i contatti e la reciproca conoscenza, consentano di veicolare apprendimenti istruiti e reciprocamente rispettosi (Adriana Iannucci);
- proporre progetti che, attraverso i racconti dei migranti, raccolti negli spazi da loro vissuti, affrontino il tema dei rischi sociali (malavita, alcol, droga ecc.) derivanti da mancanza di integrazione tra gruppi umani culturalmente molto diversi (Maria Nimis).

Due dirigenti scolastici di Istituti comprensivi hanno quindi comunicato due esperienze progettuali, basate su strumenti geografici di conoscenza del territorio per lavorare insieme con studenti e famiglie, migranti e locali. Nel primo, la dirigente Rosetta Carlino ha coinvolto studenti e genitori sia dell'Istituto comprensivo "Cappuccini" sia del Cpia di Brindisi, in un progetto didattico volto alla riqualificazione del plesso della scuola primaria attraverso la realizzazione di pannelli artistici ritraenti scorci cittadini precedentemente esaminati. I percorsi quotidiani di conoscenza del vicino hanno dunque costituito il "testo da studiare" e, sollecitando una forte condivisione sociale, hanno rappresentato la chiave comunicativa dell'esperienza tra famiglie di gruppi etnici diversi. Nel secondo, la dirigente Antonia Sasanelli ha coinvolto i genitori, italofoeni e non, degli iscritti all'Istituto Comprensivo "Pascoli-Cappuccini" di Noci (Ba), nella creazione di uno specifico servizio,

costituito giuridicamente, di baby sitting e trasporto per facilitare la frequenza dei figli, e per agevolare l'attivazione di processi informali tra pari. Anche in questo caso la risoluzione di una difficoltà spaziale, connessa all'accessibilità locale, ha rappresentato il punto di partenza per una comunicazione linguistica comune, riducendo inoltre i problemi di marginalità urbana.

Ricca di spunti è stata poi l'esperienza di partecipazione a un progetto europeo Atoms & Co. del Centro di Formazione Professionale di un piccolo comune, Pietramontecorvino (Fg), posto nell'area interna e marginale del Subappennino Dauno, che nell'ambito di attività formative connesse alla ristorazione, ha coinvolto genitori e figli di migranti nella partecipazione a un laboratorio di cucina comune (Arturo Trotta).

La progettualità delle istituzioni scolastiche e professionali finalizzata al contrasto della dispersione formativa e scolastica inoltre, richiede di operare in rete agendo in sinergia con altre scuole, Cpia, aziende, regione e altre istituzioni. Attraverso opportuni percorsi di orientamento le scuole devono indicare le diverse possibilità di scelta da suggerire a tutti gli studenti, sia regolarmente frequentanti sia a rischio di dispersione formativa, che lo Stato e la normativa mettono a disposizione, come ad esempio lo strumento dell'apprendistato, oltre alle altre attività presenti sul territorio (Angelo Silvestri).

Infine, le narrazioni del vissuto di questi temi in Puglia, che vedono le scuole in prima linea di fronte al problema della dispersione formativa, caratterizzano l'intervento di Luigi Talienti, dirigente scolastico oltre che docente di Cpt (Centri Territoriali Permanenti) e Cpia, che da ben 16 anni insegna come volontario ai migranti presenti nelle carceri, esperienza che ha descritto in un testo (Talienti, 2022) dove sottolinea la povertà delle situazioni ma anche la ricchezza delle relazioni di reciprocità. A seguire l'intervento di Leonardo Palmisano, sociologo e scrittore, che da anni si occupa di fenomeni migratori e che, fra l'altro, ha denunciato il terribile fenomeno del caporalato in Puglia e in Italia (Sagnet, Palmisano, 2015). Le loro testimonianze fanno comprendere che occorre superare il limite delle competenze personali per poter immaginare "altre" soluzioni e per apprezzare il valore delle progettualità, fornendo utili spunti per interventi futuri.

Infine, ottima la sintesi presentata dal funzionario regionale Francesca Cisternino, responsabile del settore Formazione, che ha portato il saluto della regione e assicurato il suo impegno per le iniziative regionali, sottolineando come i rapporti di relazione interpersonale, comunità, cura ed educazione, siano la base per favorire sani processi democratici e il coraggio di affrontare i cambiamenti.

Conclusioni

Il contesto regionale pugliese emerso complessivamente dalle relazioni e dai fitti confronti di entrambe le giornate, è quello di una regione aperta e in dialogo con le esperienze di altre regioni, consapevole e attenta a indicazioni legislative nazionali, ricca di progettualità, rispettosa delle diversità dei gruppi umani che la abitano, tesa a riconoscere le identità di ciascuno, a favorire e sviluppare processi di cittadinanza, a costruire sentimenti forti di territorialità.

Certamente i dati della Puglia sulla dispersione formativa danno molto da pensare e fanno comprendere come il problema sia lontano da una soluzione, anche per una ancora scarsa sensibilità verso il fenomeno. I progetti e le esperienze ascoltate possono fornire buone pratiche che ovviamente, da sole, per quanto positive e di successo, non possono essere risolutive, ma certamente forniscono idee, sollecitano e motivano anche soltanto in termini di imitazione.

Riferimenti bibliografici

- Bissanti A.A. (2005), *Geografia attiva. Perché e come*, Adda, Bari.
- Haggett P. (1975), *Geography: a modern synthesis*, Harper and Row, New York.
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Piano integrato di attività e organizzazione 2022-2024*, Roma.
- Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, a cura di (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Ministero dell'Istruzione, Roma, testo disponibile al sito <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>
- Sagnet Y., Palmisano L. (2015), *Ghetto Italia. I braccianti stranieri tra caporalato e sfruttamento*, Fandango libri, Roma.
- Talenti L. (2022), *Al di là delle sbarre*, Ediz. del Rosone, Foggia.
- Toschi U. (1959), *Geografia economica*, Utet, Torino.
- Vallega A. (1983), *Regione e territorio*, Mursia, Milano.

Dispersione scolastica in Puglia: analisi e significatività dell'approccio regionale

di Angela Boggia*

Introduzione

Come è noto, il fenomeno della dispersione scolastica è molto complesso, in quanto diversi sono i fattori ad esso interconnessi e diverse le motivazioni che possono contribuire a innescarlo. Difatti, lo stesso concetto di dispersione è riferibile a diverse espressioni di irregolarità del percorso scolastico comprendente l'abbandono, l'evasione (primaria o secondaria), le ripetenze o le frequenze irregolari. Diverse sono anche le situazioni eventualmente correlate alla dispersione, tali da potere essere considerate fattori di rischio potenziale, come ad esempio la difficoltà di collaborazione con le famiglie. La dispersione scolastica a sua volta può condurre a diversi esiti nefasti, dal reato di inosservanza dell'obbligo dell'istruzione elementare dei minori alla mancata acquisizione di competenze spendibili o sul piano della realizzazione personale o per l'ingresso nel mercato del lavoro. La dispersione scolastica è un fenomeno che interessa circa il 20% dei giovani italiani, i quali frequentano irregolarmente i servizi di istruzione, per via di assenze prolungate o bocciature, o abbandonano gli studi. Le cause della dispersione scolastica possono essere sia interne all'individuo sia esterne, relative alle condizioni socioeconomiche del nucleo familiare.

Anche le conseguenze possono avere un effetto negativo sia sul singolo individuo sia sull'intera società.

La disponibilità di condurre un'analisi del fenomeno in esame con dati analitici aggiornati alle diverse scale territoriali del fenomeno può fornire delle indicazioni più precise per interventi sociali e didattici mirati.

* Docente presso Istituto Oriani Tandoi, Consigliera Nazionale Aiig.

1. La dispersione scolastica in Puglia

I più recenti dati ministeriali resi noti ad avvio dell'anno scolastico 2020/2021 (Miur-Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, settembre 2021) vedono in Puglia la presenza di 649 Istituzioni scolastiche (pari a circa l'8% del totale nazionale). Gli alunni che nell'anno scolastico 2020/2021 frequentano le scuole pugliesi statali sono 584.982 (di cui 18.339 stranieri), per un totale di 27.725 classi. Il 35,8% degli alunni pugliesi risulta iscritto a scuole secondarie di II grado, il 20,2% a scuole secondarie di I grado ed il 30,1% alla scuola primaria, mentre il restante alla scuola dell'infanzia. Dei 209.676 studenti delle scuole secondarie di II grado, 98.107 sono iscritti a Licei, 66.854 a Istituti Tecnici e 44.715 a Istituti Professionali.

Se si osserva la distribuzione spaziale di alcuni indicatori selezionati dalla Banca dati indicatori territoriali per le politiche di sviluppo pubblicate dall'Istat (sempre all'anno scolastico 2020/2021) e riferiti alle due annualità più recenti disponibili, assieme alla relativa variazione percentuale, emergono ulteriori specifici comportamenti in Puglia rispetto al resto del Sud Italia e all'Italia (cfr. tab. 1).

La maggior parte degli indicatori di dispersione scolastica in Puglia mostra buoni risultati: livello di istruzione della popolazione 15-19 anni, tasso di partecipazione nell'istruzione secondaria superiore e tasso di abbandono alla fine del primo biennio delle scuole secondarie superiori presentano valori anche superiori rispetto ai corrispondenti valori nazionali, mentre il tasso di abbandono alla fine del primo anno delle scuole secondarie superiori è in linea con quello nazionale, anche se solo leggermente inferiore.

Il dato pugliese maggiormente critico è sicuramente quello riferito ai giovani che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione professionale: non solo l'abbandono da parte di giovani 18-24enni è aumentato dal 16,9% al 18,7% tra il 2016 e il 2017 (mentre nel Sud Italia è rimasto sostanzialmente stabile), ma l'indicatore è staccato di quasi 5 punti percentuali rispetto al corrispondente nazionale. Bisogna tuttavia considerare, come riportato nell'Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica (Camera dei deputati, 2014), che in Puglia il tasso di *early school leavers*, nel 2006, era di ben il 27%.

Tab. 1 – Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo – Selezionati in base al tema “Istruzione e formazione” (biennio 2020/2021 e 2021/2022)

Indicatori	Puglia			Sud			Italia		
	t	t+1	var. %	t	t+1	var. %	t	t+1	var. %
Livello di istruzione della popolazione 15-19 anni (Quota percentuale della popolazione di 15-19 anni in possesso almeno della licenza media inferiore)	98.960	99.107	0,149	98.300	98.467	0,170	98.592	98.750	0,160
Tasso di partecipazione nell'istruzione secondaria superiore. (%) Studenti iscritti nelle scuole secondarie superiori – scuole statali e non statali – su popolazione residente nella classe d'età di 14-18 anni al 1° gennaio).	96.276	96.664	0,402	95.489	95.812	0,338	93.811	93.616	-0,208
Tasso di abbandono alla fine del primo anno delle scuole secondarie superiori. (% Abbandoni sul totale degli iscritti al primo anno delle scuole secondarie superiori).	11.358	10.793	-4,968	12.964	12.473	-3,790	11.428	10.781	-5,658

Tasso di abbandono alla fine del primo biennio delle scuole secondarie superiori (% Abbandoni sul totale degli iscritti al primo biennio delle scuole secondarie superiori)	6.228	5.315	-14,665	8.309	7.861	-5,393	7.294	6.785	-6,990
Giovani che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione professionale – corrispondente all'indicatore di dispersione europeo <i>Early Leaving from Education and Training</i> (% della popolazione 18-24 anni con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla regione di durata superiore ai 2 anni e che non frequenta corsi scolastici o svolge attività formative).	16.851	18.629	10.548	18.448	18.455	0,040	13.779	13.983	1.481

Fonte: nostra elaborazione su dati Istat, settembre 2022.

1.1 Cause principali della dispersione scolastica in Puglia

Le ragioni per cui molti giovani abbandonano gli studi sono spesso da ricercare, come dimostra l'esperienza didattica, sia nell'individuo che nella situazione socioeconomica del suo nucleo familiare, per poter opportunamente intervenire nella pratica d'insegnamento. È importante riconoscere il cattivo rapporto scuola-studenti come una tra le cause maggiori di interruzione degli studi. I percorsi scolastici, infatti, vengono percepiti come troppo teorici e poco moderni, ma anche estranei ai reali bisogni e interessi dei bambini e ragazzi.

Inoltre, alcuni giovani che scelgono di abbandonare gli studi possono essere accompagnati da un senso di fallimento dato da una passata bocciatura o dal cattivo rapporto con uno o più professori, ma anche da un disturbo dell'apprendimento non diagnosticato. Altre ragioni individuali che portano alla dispersione scolastica sono i disturbi d'ansia, legati all'insicurezza o alla bassa autostima della persona, ma anche la fobia scolastica, che si manifesta soprattutto con il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria.

La dispersione scolastica colpisce maggiormente gli studenti provenienti da famiglie con difficoltà economiche, dove uno o entrambi i genitori sono disoccupati o precari, per cui i giovani si ritrovano a dover interrompere il percorso di studi per cercare un lavoro che possa aiutare economicamente il nucleo familiare. Ciò avviene anche nelle famiglie mono-genitoriali, soprattutto se a mancare è il padre, o in quelle poco scolarizzate e con una bassa considerazione dell'istruzione. Gli studenti stranieri interrompono i loro studi per fattori sia culturali, come il non conoscere la lingua italiana a sufficienza, ma anche legali, ad esempio le famiglie senza permesso di soggiorno scelgono di non far frequentare la scuola ai propri figli per evitare controlli.

2. Innovatività e significatività dell'approccio regionale

Il tema della dispersione scolastica in Puglia è stato già più volte oggetto di analisi da parte dell'Osservatorio Orsif. Nel 2015 l'Istituto Cattaneo di Bologna per conto dell'Orsif ha condotto un approfondito studio sulla dispersione scolastica ed equità sociale nei percorsi di studio. La ricerca ha esaminato gli orientamenti degli studenti pugliesi della scuola secondaria di primo grado nei confronti della propria esperienza scolastica e della scelta della scuola secondaria di secondo grado. In particolare, in riferimento all'abbandono scolastico, nel rapporto di ricerca si sottolinea che

analizzare questo fenomeno in profondità e identificare possibili azioni di contrasto è un compito prioritario, perché la letteratura segnala unanimemente che l'abbandono precoce del sistema formativo prelude alla marginalità occupazionale e sociale, alimenta disagio economico e ostacola una piena maturazione delle competenze di cittadinanza. Inoltre, la dispersione scolastica si concentra sulle fasce sociali più deprivate in termini culturali, sociali e materiali e alimenta quindi anche marcate disuguaglianze nelle opportunità di studio (Orsif, 2015).

Precedentemente, invece, era stato effettuato uno studio su mobilità, scelta del percorso e regolarità degli studi che in particolare contiene un approfondimento sulla percentuale di alunni in ritardo (cioè con un'età superiore rispetto a quella prevista per il proprio anno di corso) per anno di corso e genere per l'anno scolastico 2011/2012. I principali risultati vedono le percentuali di ritardo più alte nelle scuole secondarie di II grado, soprattutto negli istituti professionali e nell'istruzione artistica, e, per ogni ordine e grado, una consistenza maggiore del fenomeno per quel che riguarda gli studenti rispetto alle studentesse.

Altri contributi sul tema possono essere ritrovati in Ferri (2015) e Ipres (2018). Tuttavia, la sfida attuale è cercare di avviare politiche che siano quanto più prossime alle reali e differenziate esigenze dei territori (Arti, 2019). Già nel 2006, il Miur sul fenomeno affermava: «La discriminazione non è tra regioni del Nord e del Sud ma tra le diverse aree di una stessa regione o tra i vari territori di una metropoli».

Pertanto, l'analisi sul fenomeno della dispersione a livello regionale appare insoddisfacente, in quanto non capace di catturare le diversità e peculiarità dei sistemi di istruzione e formazione a livello locale. È opportuno, muoversi da un approccio più tradizionale che considera i fenomeni come un *unicum* a livello regionale ad uno che permetta di tenere invece in dovuto conto le differenze tra i singoli territori all'interno della regione stessa. Questo è attualmente possibile anche grazie alla recente predisposizione di sistemi informativi statistici da parte dell'Istat con disponibilità di dati a livello comunale. Il proposito iniziale era la raccolta e l'analisi dei dati a livello subcomunale, ossia di circoscrizione/quartiere, in modo da fornire informazioni sul fenomeno in grado di incidere alla scala territoriale ritenuta più prossima alla necessità di intervento. A tal fine l'Istat ha contattato gli uffici statistici dei comuni capoluogo di provincia per verificare quale fosse la disponibilità dei dati che, anche nei casi in cui alcuni dati erano disponibili a livello subcomunale (soprattutto in ambito demografico), non erano sistematizzati in modo da permettere confronti fra i diversi comuni. Pertanto, il tavolo di lavoro ha convenuto di procedere con l'analisi del fenomeno della dispersione a livello di singolo Comune pugliese, poiché i dati sono disponibili attualmente con un buon grado di affidabilità e di aggiornamento.

Riferimenti bibliografici

- Camera dei deputati, 7° Commissione Cultura, scienza e istruzione (2014), *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*, , testo disponibile al sito http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/c07_dispersione/2014/10/21/leg.17.sten-comm.data20141021.U1.com07.indag.c07_dispersione.0008.pdf
- Ferri V. (2015), “Dispersione scolastica in Puglia: un approccio di analisi”, *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, vol. LXIX, 4: 131-142.
- Ipres (Istituto Pugliese di Ricerche Economiche e Sociali) (dicembre 2017 e dicembre 2018), *L'abbandono scolastico in Puglia*, Bari.
- Istat (2017), *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in Italia. Differenze strutturali tra scuole statali e paritarie*, testo disponibile al sito <https://www.istat.it/it/archivio/199182>
- Istat (2021), *A misura di Comune*, testo disponibile al sito <https://www.istat.it/it/archivio/279229>
- Istat (2022), *Banca dati indicatori territoriali per le politiche di sviluppo*, testo disponibile al sito <https://www.istat.it/it/archivio/16777>.
- Onu (2022), *Sustainable Development Goals Knowledge Platform*, testo disponibile al sito <https://sustainabledevelopment.un.org/>.
- Orsif (2015-2020), *Dispersione scolastica ed equità sociale nei percorsi di studio: il caso pugliese*, Arti, Bari.

Basilicata: verso una soglia comune tra territori diversi. Praticare creatività per andare oltre la dispersione formativa

di Argenzia Bonora, Lucia Cappiello*

Introduzione

«Se vogliamo scoprire in che cosa consista l'uomo possiamo trovarlo solo in ciò che sono gli uomini: e questi sono soprattutto differenti» (Geertz, 1988).

Qualche anno fa, durante la conduzione di un laboratorio sulla didattica della geografia “L'educazione geografica per una scuola interculturale”, ponevo agli studenti un quesito: è possibile mettersi sulla soglia tra territori di valori diversi, in uno spazio dove i soggetti possano lasciarsi contaminare dai significati degli altri, per crearne insieme di nuovi? (Del Buono, 2002, p. 15).

Territori diversi, soglia, mettersi sulla soglia, abitare la soglia, contaminare. Gli studenti fisicamente, con i loro corpi, giocando con le loro provenienze, attraversando concetti come confine, frontiere, fasce confinarie, costruivano e abitavano un terzo luogo, uno spazio altro dove sperimentare la convivenza delle differenze, un dentro e fuori dove si lasciavano contaminare dai significati degli altri e ne costruivano insieme di nuovi. Si tratta di una prospettiva interculturale con una visione della diversità culturale concepita come identità mutevoli costruite socialmente attraverso l'interazione sociale, come previsto dagli Orientamenti interculturali del Ministero dell'istruzione (2022a).

La collaborazione tra Inapp e Aiig, avente come obiettivo la ricerca di percorsi di prevenzione e di contrasto alla dispersione scolastica di giovani con trascorso migratorio, mi ha sollecitato a proporre la stessa sfida e ho

* Sebbene il contributo sia frutto di un lavoro condiviso, l'Introduzione e il paragrafo 2 sono da attribuire ad Argenzia Bonora (Presidente Aiig, sezione Basilicata), e il paragrafo 1 a Lucia Cappiello (Dipartimento delle Culture Europee e del Mediterraneo, Università degli Studi della Basilicata).

ricercato esperienze che dessero risposte positive, negative o promettenti presso scuole, enti e associazioni. In questi anni la scuola ha compiuto molti passi avanti sui temi dell'accoglienza e dell'integrazione per giungere a una visione della scuola italiana inclusiva e interculturale. Il viaggio di Vinicio Ongini (2011) attraverso le scuole italiane ha documentato le difficoltà della scuola multiculturale, ma «può stimolare il giusto orgoglio della nostra scuola pubblica» (De Mauro, 2011).

I cambiamenti intervenuti in questi anni hanno modificato il contesto e oggi è necessario un approccio che vada oltre i limiti di pratiche di accoglienza spesso condizionate dall'urgenza delle contingenze (Del Buono, 2002), con la consapevolezza che la qualità e i risultati dell'integrazione scolastica degli studenti con background migratorio dipendono in larga misura dalle competenze professionali degli insegnanti e dei dirigenti delle scuole multiculturali (Miur, 2015).

Sempre di più la creatività dell'educazione e degli educatori è chiamata a percorrere la difficile, ambiziosa, ma affascinante via che connette identità e differenza, locale e globale, specificità delle proprie radici e capacità di contaminazione e ibridazione. Un percorso che vede come proprio obiettivo la formazione della cittadinanza globale.

1. La Basilicata: il quadro a scala regionale

Prima di entrare nel merito della ricerca di percorsi di prevenzione e di contrasto alla dispersione scolastica di giovani con trascorso migratorio condotta nel contesto lucano, è necessario fornire qualche informazione circa le caratteristiche della presenza degli studenti con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico della Basilicata.

La popolazione straniera nel 2021 in Basilicata si attesta intorno alle 22.900 unità, pari al 4,2% dei residenti. Gli studenti con cittadinanza non italiana, che ammontano a 3.117 (di cui 1.358 nati in Italia), rappresentano il 4,3% degli iscritti a livello regionale (a.s. 2020-2021), con una leggera prevalenza nella provincia di Potenza (1.733) rispetto a Matera (1.384) (Centro Studi e Ricerche Idos, 2022, p. 447).

Il dato è di assoluta rilevanza se si osserva l'andamento della popolazione a scala regionale. Considerando la variazione censuaria Istat 2020-2019, il numero dei residenti è diminuito dell'1,47%, con un'età media di 46 anni e un incremento sia dell'indice di vecchiaia (206,6), che dell'indice di dipendenza (55,6). Mentre si assiste a una contrazione del 4,8% degli studenti italiani, vi è un aumento del 4,3% di studenti di origine straniera per il triennio scolastico 2018/2019-2020/2021.

Secondo i dati forniti dal Ministero dell'Istruzione, nell'a.s. 2021-2022 il 63,1% delle scuole lucane registra fino al 15% di studenti stranieri distribuiti per 18,5% infanzia, 31,2% primaria, 17,9% secondaria di I grado, 32,4% secondaria di II grado.

I paesi di provenienza più rappresentati nella regione sono la Romania che esprime i valori percentuali più alti (32,3%), seguita dall'Albania (24,1%), Marocco (13%), India (3,7%), Cina (3,3%), Pakistan (1,1%), Egitto (0,5%), Moldavia (0,5%) e Bangladesh (0,5%).

Tra coloro che continuano la formazione nel II grado d'istruzione, la provincia potentina registra una quota più alta (32,5%) di studenti che decidono di iscriversi a un liceo rispetto alla provincia di Matera (24,2%), ma ancora sotto la tendenza nazionale (37,1%). Nelle due province resta, infatti, prevalente la percentuale degli iscritti a un percorso professionale (40,93% Potenza, 35,38% Matera) o a un istituto tecnico (Potenza 27%, 40,78% Matera) (Miur, 2022b).

Per quel che concerne l'istruzione degli studenti italiani e stranieri non più soggetti all'obbligo scolastico, sul territorio lucano sono presenti il Cpia di Potenza con le sedi associate di Rionero in Vulture, Moliterno, Lagonegro, Senise; e il Cpia di Matera con le sedi associate di Gorgoglione, Irsina, Marconia, Policoro e Garaguso.

La frammentarietà territoriale e la scarsa infrastrutturazione, nell'ambito di riferimento, costituiscono un ulteriore elemento di rischio di dispersione soprattutto per coloro che non sono più in età scolare e che intendano inserirsi in un percorso d'istruzione da adulti.

Riferendoci nello specifico ai casi di studio oggetto di questo contributo, la posizione delle strutture ospitanti in paesi lontani anche solo alcuni chilometri dalle sedi del Cpia di Matera, laddove non vi siano adeguati mezzi di trasporto può essere un impedimento alla fruizione dei servizi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, traducendosi nell'interruzione del percorso formativo.

Questo rappresenta un elemento di criticità rispetto alle aree interne o marginali della Basilicata, non solo per i residenti, ma anche come mostrato per i migranti che arrivano nel territorio, e concorre a determinare il dato più alto e allarmante a scala nazionale (58,4%) di *Early Leaving from Education and Training* (Elet) tra gli studenti nati all'estero (Chiurco, 2022).

La Basilicata sperimenta da tempo il fenomeno della *depopulation* selettiva (Albolino, Capiello, 2022): i giovani scelgono di conseguire un titolo di studio universitario fuori regione e difficilmente tornano nei paesi d'origine. Arginare la dispersione scolastica per gli studenti con background migratorio potrebbe tradursi in un rafforzamento del capitale territoriale (De Rubertis, 2019).

2. Proposte di inte(g)razione

Una reale integrazione si raggiunge solo quando si riesce a produrre e realizzare una spontanea e consapevole interazione all'interno dei contesti educativi, fondandola su rapporti alla pari, all'insegna della reciprocità e dello scambio.

Purtroppo permangono ancora interpretazioni riduttive e parziali dell'educazione interculturale, giacché non sempre la coesistenza di realtà multiculturali riesce a raggiungere un pluralismo modificato che produce relazioni, intrecci, scambi.

Alla ricerca di percorsi di prevenzione e di contrasto alla dispersione scolastica di giovani con trascorso migratorio, il nostro interesse è stato rivolto verso situazioni, esperienze, soggetti che potessero favorire una riflessione critica sulle prassi educative attuate e, accogliendo il suggerimento del ministro Patrizio Bianchi (ospite del 64° Convegno Nazionale Aiig di Firenze) sulla necessità di costruire alleanze nei diversi contesti territoriali, ci siamo rivolti al mondo delle istituzioni, degli enti locali, delle associazioni, del volontariato.

Proprio del mondo culturale e del volontariato fa parte l'associazione "il Beccogiallo", nata nel 1986 a Matera per promuovere la cultura dell'infanzia, svolgendo durante tutto l'anno attività quotidiane di doposcuola, laboratori manuali, espressivi, corporei, scientifici, legati all'ambiente e al benessere psico-fisico e affettivo per bambini e bambine, ragazzi e ragazze dai 3 ai 13 anni.

L'Associazione opera per dodici mesi all'anno in un contesto multiculturale composto da una utenza multi-etnica proveniente da diversi paesi¹, da operatori del servizio di volontariato europeo, che contribuiscono a valorizzare il carattere multiculturale dell'Associazione, e da operatori e bambini autoctoni. Tutto questo, ci siamo detti, non può che promuovere una formazione e interazione sociale e produrre crescita relazionale, emotiva e cognitiva.

Il centro interviene quotidianamente, grazie anche all'affido socioeducativo², per superare i ritardi negli apprendimenti curricolari di cui tanto si parla, seguendo i contenuti proposti da ciascuna scuola, per tentare di prevenire gli insuccessi e limitare i rischi di dispersione, toccando con mano quei

¹ Il 13% dei bambini stranieri nella fascia d'età 3-13 anni censiti al 1 gennaio 2020 (fonti Istat) nel comune di Matera frequentano questa associazione.

² L'affido socioeducativo parziale è uno strumento messo in campo in convenzione con il Dipartimento delle Politiche Sociali del Comune di Matera. Le famiglie che vivono una situazione di disagio sociale e/o economico trovano uno spazio gratuito in cui i loro figli possono socializzare, crescere, instaurare rapporti significativi stabili.

divari nelle competenze tra migranti e autoctoni evidenziati nelle prove Ocse-Pisa e nelle prove Invalsi.

Gli operatori sono consapevoli, però, che quei ritardi non si colmano se non a certe condizioni.

Come fa ben notare l'Osservatorio Nazionale, permane nella scuola italiana l'abitudine a riproporre contenuti curricolari poco aperti alla dimensione globale, quando invece sarebbe importante assicurare agli studenti provenienti da contesti migratori una scuola di cui si sentano parte e dove possano meglio riconoscersi (Miur, 2022a, p. 18).

Durante i nostri incontri laboratoriali gli operatori del "beccogiallo" ci hanno dato notizia di un progetto in corso, finanziato dalla Chiesa valdese, dal titolo "Dall'altra parte del libro", che raggiungerà come risultato finale la realizzazione di libri multilingue. Nasce dal desiderio di valorizzare la lingua madre di ogni bambino in un contesto inclusivo, di rendere le diverse lingue patrimonio comune e riconoscibile per tutti i bambini e di incoraggiare i genitori a condividere le loro competenze linguistiche nella propria lingua d'origine con i propri figli. Attraverso le attività previste, artistiche, corporee, manuali, di scrittura creativa, linguistiche, si potranno raggiungere competenze in diverse discipline.

Valorizzare la lingua madre è un'indicazione contenuta nelle Linee Pedagogiche per il sistema integrato dove si afferma che: «Avere attenzione alla lingua parlata nel contesto familiare costituisce la base per l'apprendimento della lingua italiana» e, inoltre, negli Orientamenti interculturali si asserisce che è necessario valorizzare il patrimonio linguistico e culturale degli alunni provenienti da contesti migratori (Miur, 2022a, p. 36), per superare una concezione folkloristica delle culture e delle identità e giungere, come abbiamo già sottolineato, a una visione della diversità culturale concepita in termini di identità costruite socialmente attraverso l'interazione (Miur, 2021).

Il progetto è in corso, ma si presenta come una pratica promettente giacché si caratterizza, secondo noi, per la dimensione interculturale dei curricoli e come modello efficace di educazione alla cittadinanza. Si tratta di un progetto all'interno del quale si attraversano numerosi saperi disciplinari, si attuano didattiche inclusive, si instaura un rapporto col territorio tale da far pensare a un patto educativo di comunità senza mai essere stato sottoscritto.

Alla ricerca di spunti conoscitivi e considerando i vari suggerimenti contenuti all'interno del documento di indirizzo prodotto da Inapp e Aiig, il nostro interesse è stato rivolto, inoltre, verso l'individuazione di pratiche che avessero attraversato alcuni fattori di rischio di dispersione formativa e che ci facessero conoscere i reali fattori critici di successo o di insuccesso.

Durante le prime conversazioni, il dirigente Ventrelli, dell'Istituto comprensivo "G. Pascoli" di Matera, ha evidenziato come il rischio dispersione

a volte riguarda anche i momenti di passaggio da una scuola all'altra o da un ordine di scuola all'altro, aspetti di tipo burocratico che ha saputo riconoscere e affrontare.

La sua scuola conta 1.613 alunni di cui 40 con trascorso migratorio, distribuiti tra i tre ordini di scuola e provenienti dall'Est Europa, Africa e Cina. La sua *mission* comprende inclusione e accoglienza degli alunni di origine migratoria e si dispiega attraverso l'elaborazione del Ptof e del piano d'inclusione, l'applicazione di un protocollo condiviso e del piano didattico personalizzato.

Un contesto facilitante a partire dall'accoglienza e dall'inserimento che significa per la scuola una presa in carico totale degli alunni neo arrivati a cui fanno subito seguire una lettura dei bisogni, la definizione di un progetto educativo e didattico e l'apertura di una rete di rapporti con associazioni e diversi enti.

Proseguono con azioni concrete messe in atto anche con la collaborazione di associazioni come la nota associazione Tolbà, nata alla fine del '92 a Matera, con lo scopo di promuovere la conoscenza dei diritti e dei doveri dei migranti³.

Abbiamo ritenuto rilevante ricercare esperienze che fossero state affrontate con un approccio intersezionale per esplorare come la provenienza etnica, intersecandosi con altri fattori, possa moltiplicare le situazioni di difficoltà e di svantaggio educativo.

La professoressa Iacovone, che è la responsabile della disabilità dello stesso istituto comprensivo "G. Pascoli" di Matera, ci ha informati di un caso che contempla, oltre al background migratorio, anche una disabilità.

Parliamo di un'alunna georgiana di 14 anni, con problema visivo, trasferita da altro istituto. La scuola si è preoccupata dell'inserimento dell'alunna, ma anche dell'accompagnamento della famiglia, che ha riguardato la situazione relativa al permesso di soggiorno, la scelta del medico di base, le visite mediche, l'iter per la certificazione dell'handicap, l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, il Pei per l'a.s. 2022-2023.

Una pratica dell'accoglienza e del prendersi cura che, come afferma la professoressa Iacovone, significa riflettere insieme sul senso della cura e sulla parola "includere" che vuol dire per loro interrogarsi e agire.

Abbiamo raccolto anche la disponibilità del Cpia di Matera (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) per la particolare tipologia di utenza che accoglie.

³ Io stessa ho collaborato con l'associazione Tolbà al progetto Samarcanda che si è concretizzato in una serie di quaderni di didattica interculturale dedicati alle diverse discipline (matematica, storia, geografia, L2).

Il Cpia di Matera, che conta ad oggi 5 sedi associate, dislocate a Matera e provincia, incontra non poche difficoltà direi proprio di sopravvivenza. La professoressa Pernisco, che da più parti viene definita come la memoria storica dell'esperienza con gli adulti a Matera, ce ne ha parlato insieme al docente Del Vecchio che si occupa di minori non accompagnati.

L'utenza del Centro comprende, oltre ad adulti e giovani-adulti comunitari ed extracomunitari, numerosi minorenni in ritardo nelle tappe del successo formativo.

I principali corsi attivi prevedono percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, percorsi di scuola secondaria di I grado, corsi modulari di lingue straniere e di informatica. Inoltre, grazie a un Accordo di Rete con le Scuole Secondarie di II grado nel territorio di competenza, si offrono Corsi serali finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica e professionale. La professoressa Pernisco ha evidenziato come la sede associata di Matera si è proposta di riqualificare l'offerta formativa dei Cpia con una particolare attenzione verso l'orientamento e l'accompagnamento a percorsi di istruzione e di qualificazione professionale. Ha citato, ad esempio, il Corso da pizzaiolo che è stato proposto per 3 anni consecutivi, frequentato da un alto numero di partecipanti, svolto presso alcune pizzerie materane con la partecipazione dei rispettivi pizzaioli nei panni di veri e propri formatori. Gli obiettivi principali sono stati quelli di offrire le basi della professione, permettere un inserimento nel mondo del lavoro e rendere spendibili le competenze raggiunte nei settori della ristorazione.

Per esiguità di risorse i corsi non si sono ripetuti negli anni a seguire. Queste impossibilità ci rendono molto lontani dalle affermazioni contenute negli orientamenti interculturali, laddove si esprime la necessità di articolare e riqualificare l'offerta formativa dei Cpia per rispondere ai diversi bisogni formativi e per facilitare l'inserimento sociale e lavorativo dei giovani adulti immigrati. Sarebbe necessario, come sempre detto dall'Osservatorio Nazionale, assumere uno sguardo diverso, interpretando i soggetti provenienti da contesti migratori non più come portatori di bisogni, ma come portatori di diritti e di doveri (Miur, 2022a).

Tutto ciò, probabilmente, sarebbe stato possibile per il Cpia di Matera se si fossero attivati, per esempio, intrecci tra istruzione, orientamento, pratica e qualificazione professionale finalizzati a costruire un progetto di vita e di stabilizzazione, progetto di accompagnamento del giovane straniero verso un processo di autonomia non soltanto lavorativa, ma anche umana e relazionale.

Sono queste le necessità che il docente Del Vecchio evidenzia quando ci informa sui particolari problemi dei minori non accompagnati che frequentano le sedi associate. Ospitati in strutture di prima e seconda accoglienza

dislocate nei comuni della provincia materana, i minori non accompagnati possono beneficiare della tutela e della cura degli operatori delle strutture ospitanti, che permettono loro di essere guidati a un inserimento veloce presso le sedi scolastiche. Sta di fatto, però, che le strutture ospitanti sono situate in zone impervie della collina materana che rendono difficoltoso, se non impossibile in alcuni casi, l'accesso presso le sedi del Cpia di Matera. Solo per fare un esempio, per percorrere 50 km i minori sono costretti a cambiare ben quattro vettori. Non ci sembra che la descolarizzazione sia efficacemente contrastata in questo modo. I docenti del Cpia di Matera auspicano Piani di dimensionamento scolastico delle sedi associate che tengano conto delle reali esigenze dell'utenza rispetto alla distribuzione sul territorio e che sia gli ex-Ctp sia il Cpia siano dotati di sedi proprie visto che ad oggi sono ospitati presso locali di altri istituti scolastici. Ciò permetterebbe un ampliamento dell'offerta formativa e una maggiore flessibilità dei corsi da attivare in orari differenti in modo da poter raggiungere un numero maggiore di studenti.

A conclusione di questa nostra ricerca sarebbe utile giungere a utilizzare non strumenti statici definiti una volta per tutte, ma situazioni/stimolo che possano far maturare maggiore consapevolezza.

Significativo il commento di un dirigente coinvolto, circa il fatto che l'esperienza realizzata insieme abbia costretto il suo staff a riflettere e a documentare le sue azioni. Penso che la riflessione sulle azioni (Schon, 2006) sia la chiave che manca per rendere sistematiche, durature e costanti nel tempo le così dette buone pratiche che pur realizzano un efficace processo.

E comunque... «Nel mondo oggi più di ieri domina l'ingiustizia, ma di eroici cavalieri non abbiamo più notizia; proprio per questo, Sancho, c'è bisogno soprattutto d'uno slancio generoso, fosse anche un sogno matto» (Guccini, 2000). Di fronte alla diversità, possiamo isolarci in un nostro mondo dorato e sicuro oppure osare l'incontro, come Don Chisciotte.

È quello che abbiamo tentato di fare.

Riferimenti bibliografici

Albolino O., Cappiello L. (2022), *Strategie di sviluppo territoriale in Basilicata: l'area del Vulture Alto Bradano*, in Spagnoli L., a cura di, *Itinerari per la rigenerazione territoriale, promozione e valorizzazione dei territori: sviluppi reticolari e sostenibili*, FrancoAngeli, Milano, pp. 392-399.

Centro Studi e Ricerche Idos (2022), *Dossier statistico immigrazione*, Roma.

Chirco L. (2022), "L'insuccesso scolastico dei giovani di origine straniera", *Ambiente Società Territorio*, 1/2: 13-18.

De Mauro T. (2011), *Prefazione* al volume di V. Ongini, *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Bari, p. x.

- De Rubertis S., Mastromarco C. e Labianca M., (2019), “Una proposta per la definizione e rilevazione del capitale territoriale”, *Bollettino della associazione italiana di cartografia*, 165: 24-44.
- Del Buono M.R. (2002), *Sguardi di genere tra identità e culture*, FrancoAngeli, Milano.
- Geertz C. (1998), *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna.
- Guccini F. (2000), “Don Chisciotte”, *Stagioni*, EMI Italiana.
- Istat (2022), *Il Censimento permanente della popolazione in Basilicata, Anno 2020*, Statistiche report 2022.
- Miur (2015), *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, Roma.
- Miur (2021), *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0/6*, Roma.
- Miur (2022a), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma.
- Miur, (2022b), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*, Roma.
- Ongini V. (2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Bari.
- Schon D. A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.

Studenti con background migratorio e dispersione scolastica in Calabria: quadro generale e azioni di contrasto

di Yuri Perfetti*, Daniela Celestino**

Introduzione

La dispersione scolastica è certamente un fenomeno complesso e multi-dimensionale, le cui cause sono da ricercarsi tanto all'interno del soggetto, quanto nell'ambiente sociale, culturale, familiare o economico.

Il fenomeno, rilevabile in ogni sistema scolastico, assume diversa dimensione in base all'area geografica di provenienza, all'ambiente sociale di origine, alla cittadinanza e al genere ed è chiara espressione del disagio e dell'esclusione sociale determinando, in misura crescente con la dimensione del fenomeno, impoverimento culturale e vulnerabilità sociale.

Nel panorama europeo l'Italia è, purtroppo, tra i Paesi con i più alti livelli di abbandono scolastico. Secondo i rilievi statistici Eurostat, nel 2021, il 12,7% (media europea 9,7%) dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni ha abbandonato precocemente la scuola, fermandosi spesso al termine della scuola secondaria di primo grado, la cosiddetta licenza media (Eurostat, 2022).

Il fenomeno appare complesso e si manifesta in misura e tempi differenti a seconda delle categorie di studenti osservati. Un recente report del Miur evidenzia come, tra il 2017 e il 2020, a lasciare la scuola secondaria di primo e secondo grado sono soprattutto i maschi, gli alunni stranieri, i residenti nel Mezzogiorno e coloro che sono in ritardo scolastico (Miur, 2021a).

Appare dunque chiaro che tra gli studenti più vulnerabili al fenomeno dell'abbandono ci sono i maschi stranieri residenti nel Mezzogiorno.

* Ricercatore in Geografia – Università della Calabria.

** Docente in Lettere ed esperta di inclusione scolastica – Iti “Antonio Monaco”, Cosenza.

1. La dispersione scolastica degli studenti con background migratorio in Calabria

Tra i motivi che ci spingono ad analizzare il fenomeno della dispersione scolastica in studenti con background migratorio nel Mezzogiorno e, in particolare in Calabria, il principale è la particolare vulnerabilità al fenomeno rilevata dai dati nazionali.

Oggi, nel sistema scolastico nazionale, a.s. 2020-2021, gli studenti con cittadinanza non italiana sono 865.388, il 10,3% della popolazione scolastica totale. Di questi studenti la maggior parte (il 66,7%) è nata e cresciuta in Italia. Osservando la distribuzione regionale emerge una marcata disomogeneità; studenti con cittadinanza non italiana si collocano prevalentemente nelle scuole del Nord del paese che contano il 65,3% del totale, mentre il Centro con il 22,2% e il Sud con il 12,5% includono solo un terzo del totale. La regione con la presenza maggiore è la Lombardia, accogliendo il 25,5% del totale nazionale che corrisponde al 16% della popolazione scolastica regionale (Miur, 2022, pp. 20, 27).

Il sistema scolastico calabrese si posiziona in Italia al sedicesimo posto per presenza di studenti con cittadinanza non italiana: nell'a.s. 2019-2020 si registrano 12.173 studenti, corrispondenti a circa il 4% della popolazione scolastica regionale (si consideri che in Lombardia nello stesso anno erano 224.000). Di questi studenti, poco meno del 40% è nato in Italia, segno del fatto che la Calabria è un territorio di transito per molti migranti arrivati da poco nel nostro paese e diretti nelle regioni del Nord Italia dove riscontriamo, infatti, una presenza di stranieri e studenti con cittadinanza non italiana nettamente più elevata. Osservando la distribuzione degli studenti con background migratorio in Calabria per ordine di scuola, emerge una certa omogeneità: nella scuola primaria si registrano 3.814 alunni, nella scuola secondaria di II grado 3.663, nella scuola secondaria di I grado 2.553 e, infine, nella scuola dell'infanzia 2.143 alunni. La distribuzione a livello di territorio provinciale è invece concentrata in due delle cinque province regionali: Reggio Calabria e Cosenza, con poco più di 4.100 studenti ciascuna, accolgono i due terzi delle presenze, ma bisogna anche precisare che nelle stesse province risiedono ugualmente i due terzi della popolazione regionale.

Indagando la dispersione scolastica si osserva che, a livello nazionale, gli studenti italiani in ritardo nella frequenza scolastica sono circa il 10,5% contro il 32,9% degli studenti stranieri, evidenziando le difficoltà che questi ultimi hanno rispetto ai loro pari italiani. Nei singoli ordini di scuola, il divario a sfavore degli studenti con cittadinanza non italiana è di 11 punti percentuali nella scuola primaria, di 29 punti percentuali nella scuola secondaria di I grado e di ben 59 punti percentuali nella scuola secondaria di II grado (Miur, 2022, p. 16).

Considerato il nettissimo divario in termini di dispersione scolastica nella scuola secondaria di II grado a livello nazionale, andiamo dunque ad analizzare il dato calabrese, dove gli studenti con background migratorio scelgono prevalentemente gli indirizzi tecnico-professionali: su 3.663 studenti iscritti nell'a.s. 2019-2020, 1.366 hanno scelto istituti tecnici, 1.177 istituti professionali e solo 1.120 hanno optato per i licei (Miur, 2021b, p. 61).

Il dato è interessante e consente di interpretare meglio il fenomeno della dispersione e la sua gravità che si manifesta, dunque, prevalentemente nella scuola secondaria di II grado e negli istituti tecnici e professionali, dove la presenza degli studenti con cittadinanza non italiana è maggiore.

2. Dispersione scolastica e studenti stranieri in Calabria: un esempio di buone pratiche a Cosenza

L'Istituto "Antonio Monaco" di Cosenza, istituto storico del centro cittadino, accoglie tra i suoi 1.200 studenti una percentuale pari al 4% di alunni con background migratorio. Per questi studenti è stato previsto un progetto contro la dispersione e in particolare contro il rischio abbandono. Nella fase di definizione della progettazione a contrasto della dispersione scolastica, l'istituto ha lavorato sulla definizione di modelli che potessero presentare delle caratteristiche specifiche tra le quali la capacità di innovazione (essendo una scuola tecnica ricca di risorse digitali ed informatiche), la misurabilità, la trasferibilità, la soddisfazione da parte dei destinatari, la sostenibilità e la capacità di coinvolgimento di tutti gli studenti, in modo tale da intercettare non solo i destinatari del progetto, ma tutti gli attori della scuola e del territorio circostante.

Gli alunni con cittadinanza non italiana censiti sono 40, suddivisi in modo proporzionale tra primo biennio, secondo biennio e ultimo anno. La maggior parte di questi è di origine romena, anche se sono presenti studenti provenienti dal continente africano, dalla Russia, dal Pakistan e altri Paesi asiatici. L'analisi dei bisogni è stata chiara fin da subito: studenti stanchi della scuola, con alto tasso di assenze in presenza di L2.

Maddalena Colombo individua diversi fattori utili a definire la capacità di una *best practice*: coinvolgere l'intera realtà scolastica e territoriale; la presenza di un'azione di rete nella quale sono coinvolti partner che agiscono in sinergia e la cui alleanza è finalizzata al progetto stesso con una ricaduta positiva identificabile nel prodotto finale (Colombo, 2015a e b).

Come prima fase del progetto, è stato chiesto ai docenti e agli alunni di compilare un questionario di rilevazione dei bisogni e degli interessi. A partire da ciò sono stati, dunque, identificati i punti di forza quali la conoscenza,

almeno a livello di base A2 della lingua inglese e la predisposizione all'approccio digitale di tutti gli studenti della scuola.

3. La *flipped classroom* contro l'abbandono scolastico: la settimana per l'innovazione tecnologica *Teach*

Partendo dall'assunto secondo il quale è importante creare ambienti di apprendimento aperti, anche all'interno della scuola, in cui interagiscano discipline e competenze eterogenee attraverso collaborazioni tra docenti di diverse materie e classi, per favorire uno scambio e un arricchimento per studenti e docenti si è pensato di realizzare la settimana per l'innovazione tecnologica a classi aperte.

Gli insegnanti giocano, infatti, un ruolo fondamentale come guida e incoraggiamento che forniscono agli studenti, non solo nel momento della scelta (Murdaca, Nuzzaci, 2014), ma durante tutto il percorso scolastico. Attraverso l'uso di strategie appropriate, infatti, dovrebbero portare l'allievo a gestire il proprio apprendimento, a controllare la propria attività di comprensione, di elaborazione e soluzione dei problemi, agendo così sulle motivazioni individuali e sull'attitudine allo studio.

Una settimana di attività laboratoriale, dunque, fatta dagli alunni per gli alunni, con la supervisione costante dei docenti, dove ognuno mette a disposizione degli altri il proprio sapere con l'utilizzo di metodologie didattiche finalizzate al successo formativo e all'inclusione di tutti gli studenti. Di fondamentale importanza è la possibilità, grazie a queste strategie, di far crescere la fiducia in sé stessi e di potenziare le proprie abilità di studio.

La frequenza è stata massiccia e ha previsto il coinvolgimento, in ambito didattico, proprio di quegli studenti con background migratorio che si sono impegnati in attività laboratoriali incentrate, tra l'altro, sulla conoscenza reciproca e sulla narrazione delle proprie abitudini e degli usi e costumi dei Paesi di provenienza.

La robotica, la piattaforma Arduino e la lingua inglese hanno fatto da collante tra gli studenti tramite il linguaggio universale della competenza informatica, materia trainante dell'istituto. Al termine della settimana è stato somministrato un questionario di autovalutazione. Il dato scaturito ha visto la partecipazione al progetto della quasi totalità degli studenti con background migratorio e il pieno soddisfacimento degli stessi in merito alle attività didattiche seguite e/o approntate.

Nelle settimane successive, dal monitoraggio delle assenze, si è potuta evincere una netta diminuzione delle stesse per l'80% degli alunni coinvolti ed un livello di soddisfazione e di benessere aumentato scaturente dalla

consapevolezza acquisita dell'essere parte di una comunità educante (Rossi Doria, 2014).

Conclusioni

Se la dispersione scolastica si manifesta in misura e tempi differenti a seconda dell'area geografica, della tipologia di scuola, della cittadinanza e del genere, in Italia abbiamo osservato come per gli studenti con background migratorio il fenomeno sia quantitativamente più rilevante nel Nord del paese, ma nel Mezzogiorno, dove la presenza di tali studenti è esigua, il fenomeno della dispersione si manifesta in percentuali più elevate e si concentra nettamente nella scuola secondaria di II grado e negli istituti tecnici e professionali. Intervenire per attenuare il fenomeno in questa specifica categoria di studenti appare, dunque, realizzabile programmando specifiche attività, tipo quelle realizzate nel caso di studio riportato, e monitorando costantemente sia il coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche interessate sia le differenti esigenze educative e formative degli studenti con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico regionale.

Riferimenti bibliografici

- Colombo M. (2015a), “Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione”, *Scuola Democratica*, 2: 411-424.
- Colombo M. (2015b), “Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali”, *Scuola Democratica*, 2: 387-394.
- Eurostat (2022), *Early leavers from education and training by sex and labour status*, testo disponibile al sito https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_14/default/table?lang=en (consultato il 22/12/2022).
- Miur (2021a), *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 – 2018/2019; aa.ss. 2018/2019 – 2019/2020*, Miur, Roma.
- Miur (2021b), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*, Miur, Roma.
- Miur (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*, Miur, Roma.
- Murdaca A.M., Nuzzaci A. (2014), “Abitudini e atteggiamenti degli studenti con ‘basso rendimento’: una ricerca osservativa sulle abilità di studio”, *Formazione & Insegnamento*, XII, 3: 135-152.
- Rossi Doria M. (2014), “Polis e politiche educative: per una comunità educante”, *Educazione Sentimentale*, 21: 143-151.

Parte terza

Sperimentazioni e prassi promettenti

Dai Maestri di Strada alle Strade Maestre. Fare Scuola con la pratica del cammino

di Niccolò Gori Sassoli*, Marco Saverio Loperfido**,
Emilio Ruffolo***

1. Il tesoro del Progetto *Chance*

Il libro *Insegnare al principe di Danimarca* di Carla Melazzini (2017) è scrigno di esperienze straordinarie e riflessioni illuminanti. Narra le vicende del Progetto *Chance*, la “scuola” condotta da Melazzini insieme al marito Cesare Moreno per 11 anni, dal 1998 al 2009, nelle periferie di Napoli.

Chance sta per la possibilità, da dare a ragazzi residenti nei quartieri napoletani di Barra, Ponticelli e San Giovanni a Teduccio che hanno abbandonato la scuola, di provare a intenderla da un’ottica alternativa e spiazzante, sconvolgendo programmi, pratiche, impostazioni. Nel 2003 si costituisce la Onlus *Maestri di Strada* che affianca il progetto e lo sostiene con borse di studio¹.

“Insegnare al principe di Danimarca” è un titolo provocatorio. Tutti noi, spiega Melazzini nel breve testo introduttivo, siamo disposti a capire le ragioni di Amleto, nonostante gli atti estremi, le follie, le paure più recondite. Shakespeare ci conduce nei meandri della sua psiche come all’interno di un soffocante labirinto e produce un duplice effetto: da un lato rifuggiamo catarticamente quel mondo di allucinazioni, dall’altro ci avviciniamo emotiva-

* Co-fondatore *Strade Maestre*, fantageografo, giornalista, responsabile relazioni con i media ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile).

** Co-fondatore *Strade Maestre*, guida, scrittore, camminatore, presidente *Ammappalitalia*, Ph.D in Servizio Sociale e Culture della materia di Sociologia dei processi culturali e della religione dell’Università RomaTre.

*** Co-fondatore *Strade Maestre*, psicoterapeuta interazionista, dottorando in Politica, Cultura e Sviluppo presso l’Università della Calabria.

¹ Il Progetto *Chance* si conclude e la Onlus continua a lavorare con nuovi operatori, anche in collaborazione con Agenzie Internazionali che promuovono i diritti dell’uomo (Onu, Unicef, Oms, UE, Consiglio dell’Europa, Iwo). Cfr. <https://www.maestridistrada.it/>.

mente al principe, comprendendone i motivi. Siamo presumibilmente disponibili a commuoverci sul suo dramma. Ma faremmo lo stesso con un adolescente dei quartieri malfamati che vive il «tradimento della propria madre con l'intensità e la consequenzialità del principe di Danimarca?» (*ibidem*, p. 11). Le periferie sono piene di Amleto. Quanta dedizione siamo disposti a mettere in gioco per loro? Quanta capacità di inclusione è necessaria per portare a termine un simile compito?

Se è vero che le forze che ci mette a disposizione la nostra biologia sono predisposte per agire in una piccola comunità, cosa possiamo fare per contrastare quegli articolati e talora oscuri meccanismi sociali che generano marginalità? Melazzini arriva alla conclusione, insieme a Freud, che «l'uomo vive al di sopra delle sue possibilità psichiche» (*ibidem*, p. 178). Possibilità che per Freud coincidono con le possibilità pratiche, le possibilità di agire.

La storia di Melazzini e le sue testimonianze raccontano come tale conclusione non abbia spento il suo desiderio di contribuire al miglioramento del mondo. Riconosciamo nella conclusione del libro il vissuto di chi decide di fare quello che può fare, nuotare in un oceano di dolore e di rifiuto, sperando di adempiere a un compito più ampio e allo stesso tempo più intimo che ci è dato e che sentiamo nel cuore, anelito irragionevole di ogni ideale cambiamento.

Il testo, come detto, è scrigno di riflessioni su argomenti fondanti del nostro essere sociali. Interroga il modo in cui pensiamo la scuola e i limiti della sua attuale organizzazione; interroga le nostre responsabilità in qualità di membri della comunità, nell'osservare le sue fragilità e nell'agire in direzione del loro mantenimento o cambiamento; interroga, infine, i limiti della possibilità dell'umana azione.

Il tesoro che offre deriva dalla sua stessa origine: dal fatto di provenire da un'esperienza concreta e spiazzante, faticosissima e dolorosissima, in cui rabbia, frustrazione, dubbio e sgomento non sono emozioni nascoste, ma sono gli elementi essenziali che impregnano le parole scritte del sapore acre che hanno le strade sporche ed equivoche.

2. Camminare, Parlare. Verso una Scuola che Cammina

Tra tutte le esperienze del Progetto *Chance* ce n'è una in particolare, che cogliamo con tutta la gratitudine e lo stupore possibile, delineata sul finire del libro, nel paragrafo intitolato "Camminare, parlare". Le parole di Melazzini si incardinano nel modo di intendere la scuola che la Cooperativa Sociale

CamminaMenti, sta realizzando con il progetto *Strade Maestre*². Queste scuole sono somiglianti non solo per l'assonanza del nome, sono gemelli eterozigoti che si riconoscono appartenenti a una stessa matrice generativa. Per l'associazione *Maestri di Strada* portare i ragazzi del progetto *Chance* a camminare attraverso i loro quartieri aveva il senso di un obiettivo da raggiungere, tant'è che Melazzini arriva a scrivere:

Il camminare è il risultato più importante, un parametro del successo per il nostro lavoro a *Chance*. Questa affermazione forse apparirà un po' bislacca a chi non ha presente l'antropologia dei miei vicini di casa, i sottoproletari napoletani (*ibidem*, p. 246).

Perché? Perché i ragazzi di strada non vivono lo spazio dei loro quartieri come avventuroso, stimolante, istruttivo, bensì come scenario della loro angosciante quotidianità, teatro di scontri, di guerre tra bande e di continua sorveglianza da parte dei clan. Una strutturazione del territorio familiare, claustrofobico, distruttivo «palcoscenico di copioni di vita rigidamente predisposti» (*ibidem*, p. 248), che diventa inaccessibile a una nuova reinterpretazione. I ragazzi non vivono più i loro quartieri prendendo possesso di questi spazi attraverso il cammino, come facevano gli scugnizzi di una volta o anche solamente i loro coetanei piccolo borghesi del centro storico (*ibidem*, p. 247), ma si chiudono ad essi, avendone paura. Da qui la necessità, per questi ragazzi, di reimparare a camminare (e a parlare). Una necessità ancestrale che deve essere esaudita, condizione imprescindibile su cui impostare il resto del lavoro.

Cammina? Parla? Si chiede ai genitori di un bambino di pochi mesi. La scimmia scesa dagli alberi ha padroneggiato il mondo camminando su due piedi e inventando il linguaggio, le due cose sono molto strettamente connesse, e noi lo abbiamo sperimentato in tutti questi anni (*ibidem*, p. 248).

Camminare, ovvero misurare lo spazio esteriore attraverso i particolari parametri del passo, e parlarne ovvero farne linguaggio, significare insieme il vissuto in simboli, segni, gesti e suoni, per appropriarsi della realtà e quindi anche di sé stessi³.

² La Cooperativa Sociale *CamminaMenti* – di cui gli autori sono fondatori e amministratori – è nata nel 2022 per seguire progetti socioeducativi che si svolgono in buona parte all'aperto. *CamminaMenti* gestisce la scuola *Le Terre* di Castalia di Rende (CS) e sviluppa progetti dedicati, in particolare, al camminare come pratica educativa e trasformativa: *Strade Maestre*, per offrire a ragazze e ragazzi delle scuole superiori la possibilità di svolgere un anno scolastico itinerante, a piedi attraverso l'Italia; *Sentiero Scuola*, viaggi di istruzione brevi incentrati sull'esperienza del cammino, per tutte le età; *Cammini Giudiziari*, per l'espiazione di pene giudiziarie e il reinserimento attraverso il pellegrinaggio.

³ Nei progetti di *CamminaMenti*, durante le ore di cammino, si propongono attività

Una parte importante di questo cammino di conoscenza è rappresentata dall'insegnare ai ragazzi a camminare a piedi, che è la vera presa di possesso del mondo ignoto, insieme al linguaggio (*ibidem*, p. 250).

Non intendiamo riconoscere la paternità di un metodo, un modo “giusto”, “funzionante” di fare scuola. Bruno Ciari nel 1961 si scagliava contro i metodi in ambito educativo, rivelando la forte matrice valoriale che nascondono sotto l'abito della scientificità, e suggeriva di fare un'operazione che risulta tutt'oggi difficile da codificare e ancora più da realizzare: chiarire quali sono gli scopi del fare scuola; guardare agli studenti nella loro complessità e storia; utilizzare quello che si ha a disposizione per perseguire gli scopi designati. Sarebbe quindi un errore considerare “camminare e parlare” il metodo dei *Maestri di Strada*, mentre lo si può descrivere con Ciari come una buona tecnica per fare scuola, poiché promuove quei processi di riscrittura, ridefinizione, significazione dell'ignoto che sono tra gli scopi fondanti del fare scuola.

After all, education is the way to free oneself from the oppression of rigid forms of thinking and narrow-minded definitions of the Self and the Other⁴ (Szulevic *et al.*, in Marsico, 2017, p. viii).

Sarà poi l'educatore a orientare tali processi in una cornice simbolica che dà valore all'abitare questo pianeta in uno spirito di collaborazione, in una condizione di pace, nel rispetto e nella preservazione del plurale nonché dei principi di sostenibilità.

3. Sui percorsi della scuola di *Strade Maestre*

Sarebbe possibile utilizzare il dispositivo del camminare al di fuori dei contesti educativi e scolastici citati, considerati “difficili”, e renderlo accessibile ad alunni che frequentano una “tipica” scuola superiore? Cosa accadrebbe? Questi interrogativi sono all'origine del progetto *Strade Maestre*⁵.

L'idea è quella di una scuola itinerante, seminomade⁶, con classi che

laboratoriali che vengono definite di “narrazione del paesaggio”, come la “scrittura itinerante”, i “paesaggi tascabili”, la “mappatura del percorso”.

⁴ «In fondo, l'educazione è la via per liberarsi dall'oppressione di rigide forme di pensiero e di grette definizioni del Sé e dell'Altro» (traduzione degli autori).

⁵ Cfr. www.strademaestre.org.

⁶ La scuola di Strade Maestre è definita “seminomade” perché, nel corso dell'anno, prevede l'alternanza di momenti di cammino o spostamenti e momenti di residenzialità. Le attività scolastiche valorizzano questa alternanza che riprende per analogia l'andatura del fare

viaggiano per un intero anno scolastico per l'Italia. Una scuola grande 1000 km, composta da giovani di diverse provenienze, accompagnati da guide-insegnanti: adulti qualificati come guide escursionistiche ambientali, insegnanti e mentori.

La scuola che cammina del progetto *Strade Maestre* arricchisce il modo in cui consideriamo le aule, proponendo di pensarle proprio come il loro etimo, ormai sbiadito, suggerisce, ovvero spazi aperti, ariosi. Il percorso diventa l'aula in cui la scuola si realizza. La stessa assenza di un unico edificio-scuola diviene esperienza educativa, occasione per ripensare alla scuola come spazio relazionale piuttosto che come edificio attrezzato per certi scopi. Se la scuola è uno spazio relazionale non avrà bisogno di uno spazio chiuso per rendersi tale.

Uno dei principi chiave della scuola in cammino è l'idea di educazione lenta. La scuola di *Strade Maestre* vorrebbe essere scuola dell'esperienza educativa così come tentò di descriverla per la prima volta Dewey (1938), ovvero non prevedibile (come lo è il tempo di posa del calcestruzzo in determinate condizioni atmosferiche), ma governabile. Rallentare i tempi del fare scuola significa fissare l'andatura di sottofondo a un ritmo più basso, senza chiedere a tutti di andare sempre più lentamente e senza imporre una cadenza uniforme: nella scuola in cammino non si marcia! Una modalità di fare scuola democratica, flessibile, in cui le andature dell'apprendimento possono coordinarsi pur mantenendosi variabili, in maniera governabile.

Lo spazio generato dal rallentamento permette di aprire momenti di riflessione, individuali e di gruppo, in cui l'esperienza stessa del viaggio diviene oggetto di conoscenza, decostruzione, tessitura; pratica di emancipazione. Altro elemento chiave insito nella buona tecnica del camminare deriva dalla possibilità di sviluppare un'educazione "geograficamente localizzata": l'ambiente locale, il paesaggio, la geografia del luogo che viene di volta in volta attraversato e abitato è il punto di partenza dell'apprendimento:

It is a crime of deception convincing people that their own visceral experience of the world hardly matters [...] We need to turn to learning about the land by being on the land, or better by being in the thick of it⁷ (Smith, 2002, p. 586).

Ciò significa portare gli studenti a esplorare i paesaggi naturali e culturali che li circondano. Nella scuola basata sul luogo il curriculum scolastico si

scuola proposta da Henri Marion, per il quale la scuola attiva deve alternare scoperta e formalizzazione, esperienza e consolidamento.

⁷ «È un vero e proprio inganno convincere le persone che la loro esperienza viscerale del mondo ha poca importanza [...]. Dobbiamo rivolgerci all'apprendimento della Terra stando sulla Terra, o meglio stando nel bel mezzo di essa» (traduzione degli autori).

costruisce con il prodotto della riflessione e dello studio multidisciplinare dei fenomeni che circondano e interessano il gruppo in cammino; gli studenti si sperimentano come produttori di conoscenza e gli insegnanti perdono il ruolo di esperti di contenuti per diventare guide, mentori, compagni di viaggio della stessa impresa conoscitiva; attraverso la scuola basata sul luogo si dirada la membrana che divide la scuola e le comunità di volta in volta incontrate: le comunità possono assumere un ruolo attivo nella costruzione di conoscenza e nella messa a disposizione di saperi, strumenti e spazi mentre gli studenti possono partecipare alle attività delle comunità (Smith, Gruenewald, 2008). Mentre esercitano le competenze chiave del loro curriculum, gli studenti maturano uno spirito di cittadinanza “glocale”, un senso di connessione profonda che lega la loro comunità locale con quella globale, naturale. Il percorso scolastico diviene così interdipendente alla collocazione geografica del fare scuola. Lo spazio geografico si allarga per diventare matrice generativa, modo di indagare i fenomeni della natura e quindi anche sé stessi e gli altri.

Nell’idea di *scuola che cammina* assumono particolare importanza la collaborazione e l’inclusione. Camminando per lungo tempo insieme alle guide-insegnanti, gli studenti hanno modo di sperimentare il valore della comunità e un senso di connessione reciproca che si forma nelle immancabili asperità e permette di superarle. Il principio che anima il nostro progetto pone un’attenzione particolare al camminare come luogo della socialità. Crediamo che il cammino di gruppo sia pratica privilegiata, benché non esclusiva, dove poter sperimentare un particolare modo di stare assieme, che sia solidale e cooperativo.

In quest’ottica ci piace parlare di *Compagnia dell’anello debole* (Loperfido, 2017) ovvero un gruppo di camminanti per il mondo naturale che parte dall’anello più debole della catena e ne fa il perno attorno al quale ruota la giornata *in itinere*. Il “debole” non è sempre lo stesso; il ruolo di “debole” non è esplicitato e conferito una volta per tutte e definitivamente, facendolo assomigliare a uno stigma, ma ruota e cambia a seconda delle circostanze. Ognuno di noi infatti può essere “debole” per un giorno, o per più giorni, o per molti, e nessuno può dirsi esente da questo aggettivo. Anche una guida può essere debole e chiedere aiuto. Il gruppo allora si predispone con cura e attenzione attorno a questa debolezza per calibrare o ricalibrare il programma; si armonizza con l’ultimo della compagnia, affinché la catena non si spezzi. Fa questo spontaneamente, grazie all’ascolto e alla condivisione, certo coadiuvati dall’esperienza e dal ruolo delle guide. Tutto questo è possibile perché il centro principale del nostro camminare non è la meta o la velocità media da tenere o il laboratorio itinerante, ma lo stare assieme in maniera non competitiva e rilassata.

Sperimentare nella pratica la *scuola che cammina* non solo con studenti

considerati difficili è la missione di *CamminaMenti*. Perseguiamo questo impegno con l'ambizione di contribuire allo scopo di cui abbiamo parlato all'inizio dell'articolo: estendere la possibilità di camminare e parlare, questa antica e nuovissima modalità di esperire il mondo circostante, a tutti gli studenti di tutte le scuole. Non solo il cammino come attività accessoria e sporadica, ma il cammino inteso come “lungo viaggio”, palcoscenico di una comunità diversa e più solidale, faticosamente raggiunta, vissuta giorno per giorno, sperimentata sulla propria pelle e attraverso esperienze fondamentali.

Riferimenti bibliografici

- Chiari B. (1961), *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Macmillan Company, New York.
- Loperfido M.S. (2017), *La luce assoluta dell'Etiopia. Esperienze di montagnaterapia*, Lorusso Editore, Roma.
- Marsico G. (2017), *Premessa*, in Meijers F. e Hermans H., eds., *The Dialogical Self Theory in Education: A Multicultural Perspective*, Springer, Cham.
- Melazzini C. (2017), *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio Editore, Palermo.
- Smith G.A. (2002), “Place-based education: Learning to be where we are”, *Phi Delta Kappan*, 83(8): 584-594.
- Smith G.A., Gruenewald D.A. (2008), *Place-based Education in the Global Age*, Routledge, London.

Scuola pubblica e terzo settore: interventi integrati a favore dell'inclusione degli studenti con background migratorio e contro la povertà infantile

di Barbara Gullo*, Selene Giorgi**

1. Il Programma QuBi: un'occasione per le reti di allearsi nella lotta alla povertà minorile

*QuBi – La ricetta contro la povertà infantile*¹ è un programma promosso da Fondazione Cariplo con il sostegno di Fondazione Peppino Vismara, Intesa Sanpaolo, Fondazione Romeo ed Enrica Invernizzi, Fondazione Fiera Milano e Fondazione Snam ed è attivo nella città di Milano dal 2017.

Obiettivo del Programma è contrastare il fenomeno della povertà infantile promuovendo la collaborazione tra le istituzioni pubbliche e il terzo settore e realizzando interventi mirati a bisogni specifici di alcuni quartieri della città di Milano. Per realizzare i suoi intenti, il Programma QuBi si avvale di 23 Reti di prossimità, che presidiano 25 quartieri di Milano per un numero complessivo di oltre 500 organizzazioni, associazioni, cooperative ed enti pubblici².

Le azioni vedono il coinvolgimento diretto e indiretto di diversi partner operativi tra i quali il Comune di Milano, con 8 assistenti sociali di comunità dedicati integralmente al Programma QuBi. L'ente pubblico lavora perciò in stretta connessione con le Reti, in un'ottica di rafforzamento dell'idea di "patto cittadino" che aggrega le diverse realtà (ente pubblico, attori del privato sociale, aziende e cittadini) allo scopo di rafforzare la capacità di intercettazione e di accompagnamento delle famiglie e dei minori in povertà verso un miglioramento della loro condizione.

La Rete di QuBi Forze Armate si è costituita nel 2017 e fin dalla progettazione delle azioni e della governance di progetto ha individuato 4 nodi

* "Azione Solidale" soc. coop. soc.

** "Comunità Nuova" onlus.

¹ Ricetta QuBi: <https://ricettaqubi.it/ricetta-qubi>

² Le 23 Reti sono denominate sulla base del quartiere in cui operano: Affori, Baggio, Barona, Bruzzano-Comasina, Città Studi, Forze Armate, Dergano, Gallaratese, Giambellino-Lorenteggio, Gratosoglio, Niguarda, Lambrate, Loreto, Lodi-Corvetto, Padova, Ponte Lambro, Quarto Oggiaro, Selinunte, Stadera, Umbria Molise, Viale Monza, Villapizzone.

problematici sui quali operare con 4 linee di intervento specifiche: contrasto alla povertà alimentare, economica, socioculturale ed educativa. Le azioni in ognuno degli ambiti sopracitati sono state costruite in dialogo con il territorio e in particolare, per quanto riguarda le azioni di contrasto alla povertà educativa, con il coinvolgimento di numerose agenzie educative presenti in quartiere (Centri di Aggregazione Giovanile – Cag, Centri Educativi Diurni per Minori – Cedm, oratori e scuole).

La partecipazione diretta delle scuole primarie e secondarie del quartiere a tale progettazione ha permesso la creazione di connessioni dirette con la Rete, di collaborazione su molteplici piani e di co-progettazioni radicate sui reali bisogni di scuole, minori e famiglie. Da queste ultime in particolare è emersa la necessità di supporto da parte del terzo settore, per bambini e bambine, ragazzi e ragazze con bisogni educativi speciali nell’accezione più ampia del termine. Ne sono scaturiti potenziamento e creazione di doposcuola, percorsi specifici per allievi con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (Dsa) e di orientamento alla scelta delle scuole superiori, azioni di contrasto al *digital divide* e alla dispersione scolastica, interventi di didattica dell’italiano L2.

2. Il diritto allo studio: italiano L2 nelle scuole

L’insegnamento dell’italiano per stranieri nelle scuole pubbliche di Milano rappresenta un valore importante per l’integrazione scolastica degli studenti provenienti da contesti migratori, soprattutto nei primi cicli d’istruzione. Tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado si concentrano gli interventi più significativi, dove è elevata l’attenzione all’inclusione degli studenti di origine straniera, all’intercultura come valore imprescindibile della scuola pubblica e alla lotta alla dispersione scolastica (Favaro, 2011). Il principio di equità educativa, legato all’esistenza di reali opportunità di accesso nel sistema scolastico e ai livelli d’istruzione più alti è uno dei capisaldi del diritto all’istruzione e al successo formativo che il Comune di Milano dichiara di perseguire. Molti istituti della periferia milanese vengono ancora considerati “scuole di frontiera” sia per la collocazione geografica a margine del centro cittadino, sia per il degrado di alcuni quartieri e per una forte presenza di persone migranti. Questa condizione di marginalizzazione si riflette anche nelle statistiche scolastiche, con altissime percentuali di alunni di origine straniera nelle classi e forti tassi di abbandono. Per questo motivo da anni i dirigenti scolastici, il corpo docente e il personale educativo degli istituti d’istruzione sono chiamati a ripensare l’orientamento scolastico (l’impianto didattico ed educativo) in funzione della popolazione multietnica e plurilingue dei propri plessi. Attraverso bandi di fondazioni e interventi

mirati dei poli territoriali, definiti da équipe professionali integrate (come nel caso presentato con la Rete QuBi), si lavora per offrire risposte ai bisogni specifici dei bambini e dei ragazzi, con percorsi di apprendimento dell'italiano come lingua seconda, per la comunicazione e per lo studio, e per sostenere le classi plurilingue e multiculturali.

3. Didattica dell'italiano L2

La popolazione scolastica di alunni con background migratorio non è uniforme, presenta anzi molteplici sfaccettature: si compone sia delle prime generazioni, con gli studenti definiti Nai (Neo Arrivati in Italia), sia delle seconde generazioni (inclusendo i nati in Italia da genitori stranieri o giunti in Italia nei primissimi anni di vita e perciò scolarizzati qui). Inoltre il paese d'origine, la lingua madre, il livello di scolarizzazione pregresso, il luogo in cui è avvenuta la prima alfabetizzazione (in Italia o all'estero) e l'età dei discenti, determina inevitabilmente una grande disparità rispetto ai livelli linguistici rappresentati e alle difficoltà che ciascuno studente incontrerà nel suo percorso formativo (Diadori *et al.*, 2015). Gli interventi di didattica dell'italiano L2 devono perciò essere declinati tenendo conto dell'eterogeneità del gruppo di alunni, delle caratteristiche che ognuno porta con sé e degli obiettivi didattici ed educativi che i docenti di classe e il facilitatore del laboratorio di L2 rintracciano fin dai primi incontri (Osservatorio Nazionale, 2007).

All'interno delle azioni educative e di contrasto alla dispersione scolastica del Programma QuBi-Forze Armate si è deciso di modulare gli interventi di didattica dell'italiano L2 in tre laboratori: Italbase, Italstudio e giocolingua.

3.1 Italbase

L'italiano per la comunicazione, o Italbase, ha come obiettivo quello di favorire l'acquisizione di forme e strutture della lingua, al fine di raggiungere un livello di competenza comunicativa di italiano di base. Il corso, proposto in forma laboratoriale, è indirizzato a quegli studenti di origine straniera che faticano ad avere interazioni di base in lingua italiana con i compagni e con gli insegnanti e che perciò si trovano spaesati, fortemente bloccati nell'apprendimento e globalmente non integrati nel contesto scolastico. Il livello linguistico di partenza si attesta generalmente intorno al pre A1 / A1

(secondo il Qcer³) per cui lo studente riesce a riconoscere singole informazioni da un testo orale o scritto, articola parole isolate e veicola poche semplici informazioni riguardanti sé stesso. Durante gli incontri di alfabetizzazione si procede progressivamente proponendo elementi grammaticali semplici, approfondendo alcune aree del lessico, insistendo sulla fonologia e ortografia. Progressivamente, si accompagna il discente verso il raggiungimento dell'autonomia nelle abilità di letto-scrittura. Dal punto di vista didattico, il lavoro di riflessione linguistica che propone l'insegnante/facilitatore di L2 avviene attraverso la somministrazione di schede, di stimoli audio e video e di immagini per accompagnare il momento motivazionale iniziale e di globalità, in cui verranno stimolate le abilità primarie (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) utilizzate successivamente nelle fasi di analisi e riflessione sui contenuti proposti (Balboni, 1994; 2002). Dal punto di vista educativo, il focus è sempre orientato a sostenere l'intercultura, valorizzando il patrimonio linguistico e culturale che ogni studente porta con sé e favorendo l'arricchimento e la contaminazione reciproca (Vedovelli, 2010). L'obiettivo è quello di restituire centralità allo studente, valorizzando quegli stessi caratteri che rappresentano un ostacolo alla sua integrazione nell'ambiente scolastico, spronarlo a sperimentare la lingua italiana senza timore della performance e abbassando i livelli di stress emotivo, molto spesso causa della passività che caratterizza i percorsi di apprendimento degli alunni stranieri.

3.2 *Italstudio*

Il laboratorio di Italstudio si propone come macroobiettivo quello di guidare l'alunno nel difficile passaggio dalla lingua della comunicazione a quella appunto dello studio, caratterizzata da strutture linguistiche più complesse e dalla specificità della terminologia. I tempi necessari agli allievi di origine straniera per appropriarsi con maggiore sicurezza della lingua atta ad esprimere concetti, esporre ragionamenti, misurarsi con generalizzazioni e astrazioni sono piuttosto lunghi rispetto alle esigenze della scuola, e i compiti comunicativi sono più complessi, sia sul versante della comprensione sia della produzione. Il passaggio dalla competenza di base a una più complessa ed elaborata, per uno studente non italofono, necessita di interventi di glottodidattica mirati e di un approfondimento degli aspetti linguistici di ogni disciplina, che lo aiutino a seguire più efficacemente il percorso didattico nella classe curricolare.

La didattica dell'Italstudio si articola perciò intorno ai temi delle discipline

³ Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue è un sistema descrittivo, utilizzato a livello internazionale, per riconoscere le abilità linguistiche.

scolastiche ma con maggiore attenzione agli aspetti di riflessione cognitiva oltre che linguistica, alla forma nell'organizzazione dei contenuti e agli aspetti di coesione testuale, così come dei rapporti di causalità e subordinazione presenti nei testi. I contenuti delle unità di apprendimento vengono spesso scelti tra i materiali autentici, didattizzati dal docente di laboratorio ai fini dell'apprendimento. La scelta di partire da un contenuto non semplificato ma reale viene fatta in un'ottica motivazionale, per generare nello studente quell'interesse che lo sosterrà nelle fasi più difficili di analisi e appropriazione dei contenuti.

3.3 Gioco-lingua

Come già tematizzato precedentemente, l'organizzazione della didattica dell'italiano L2 dipende molto dalle caratteristiche dei fruitori, alcune delle quali sono legate all'origine culturale, la lingua (o lingue) materna, l'età, il sesso, il livello di scolarizzazione, le abilità intellettive più marcate, la valutazione dei bisogni linguistici, ecc. L'attivazione di laboratori d'italiano L2 a partire dalla scuola primaria può quindi coinvolgere discenti anche di 5, 6 o 7 anni, che hanno appena iniziato il percorso di prima alfabetizzazione all'interno del programma didattico. Questi studenti hanno bisogno di essere accompagnati attraverso interventi paralleli di potenziamento linguistico, a sostegno dei loro bisogni comunicativi di base. In questa fase iniziale del percorso formativo risulta difficile per questi studenti sostenere un corso d'italiano L2 che segua un approccio grammatico-traduttivo e che presupponga di aver consolidato le abilità di letto-scrittura.

A fronte di queste condizioni, si propone il gioco-lingua come pratica didattica per l'approfondimento linguistico attraverso la metodologia ludica, con *tecniche ludiche e giochi* (Lombardo, 2006). Entrambi hanno il fine di promuovere lo sviluppo globale dell'allievo, creando un ambiente di apprendimento motivante, in un contesto ricco di stimoli positivi dove lo studente è protagonista attivo del proprio percorso formativo. Le attività proposte dal docente si articolano intorno alla cooperazione e alla competizione positiva con i compagni, favorendo un processo di acquisizione naturale della lingua. L'interazione con gli altri membri del gruppo classe favorisce inoltre la socializzazione e permette allo studente di imparare dai propri compagni, ed essere a sua volta risorsa per gli altri.

Il principio che sottende alla proposta di glottodidattica ludica è quello della centralità della personalità del discente, che influisce in maniera determinante, insieme ai suoi aspetti cognitivi, sui processi di apprendimento⁴. Il gioco-

⁴ Secondo l'approccio umanistico è fondamentale che ci sia un coinvolgimento attivo e totale dello studente nel processo di apprendimento.

lingua permette di ridurre le situazioni di stress e ansia, e contribuisce a eliminare il filtro affettivo che ostacola l'acquisizione duratura della lingua.

4. Una riflessione finale

Molti dei giovani e delle giovani di seconda generazione che intercettiamo nella rete Qubi presentano difficoltà didattiche che hanno un'origine multifattoriale. Non è sempre facile quantificare il peso dei fattori e isolarli per poter intervenire in maniera specifica su ognuno di essi e rimuovere così gli ostacoli alla piena realizzazione delle loro carriere scolastiche. Ciò che sappiamo con sicurezza è che il fattore linguistico corrisponde a uno di questi ostacoli: spesso la lingua di studio non corrisponde a quella parlata in famiglia o nelle relazioni più strette e spesso confonde anche altre possibili indagini su eventuali disturbi dell'apprendimento o disabilità cognitive.

In questo senso l'implementazione del laboratorio di italiano L2 rappresenta uno strumento importante per aiutare concretamente gli studenti con background migratorio verso la realizzazione del diritto allo studio, auspicando il raggiungimento di pari opportunità nella definizione del loro percorso formativo e come strumento di contrasto alla dispersione e all'insuccesso scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma.
- Balboni P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.
- Lombardo M.A. (2006), *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*, disponibile al sito <https://www.italy.it/articolo/la-didattica-ludica-nell'insegnamento-linguistico>.
- Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero della Pubblica Istruzione, disponibile al sito https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.

Minori con background migratorio e interventi di mediazione

di Patrizia Minella*, Giovanna Andreoni**, Ibtissem Mabrouk***

1. La “Scuola mamme” del Cespi – Progetto *Lingue e madri*. Un’esperienza di integrazione¹

1.1. Il progetto “Lingue e madri”

Dal 2013 fino ad oggi (2023), il progetto *Lingue e madri* si propone di attivare, sul territorio di Sesto San Giovanni, l’acquisizione, da parte di donne immigrate, tra cui giovani madri, di un bagaglio linguistico/comunicativo indispensabile per poter dare risposta ai propri bisogni, legati al vivere quotidiano, per un effettivo esercizio del diritto di cittadinanza. Il progetto, oltre a favorire l’apprendimento della lingua italiana, ha la particolarità di offrire un servizio di *baby-sitting* per i figli durante le ore di lezione e la presenza di una mediatrice, almeno per la parte iniziale dei corsi. Negli anni abbiamo ampliato il percorso formativo, con l’attivazione di momenti volti a migliorare la conoscenza di luoghi di riferimento sul territorio e dei servizi offerti. Inoltre alcune ore sono state dedicate all’educazione alla salute e all’alimentazione dei bambini, con l’intervento di una pediatra e di una infermiera pediatrica. Il focus è stato su allattamento e svezzamento. La “Scuola mamme”, in convenzione con il Cpia 2 Nord di Milano, si conclude

* Patrizia Minella, coordinatrice della *Scuola delle mamme*, è stata direttrice del Cespi – Centro Studi Problemi Internazionali.

** Giovanna Andreoni è stata presidente dell’associazione *Dadonnaadonna* di Sesto San Giovanni.

*** Ibtissem Mabrouk è mediatrice linguistica e culturale per il Cespi e per la cooperativa *Farsi Prossimo*.

¹ Questo contributo è il risultato di una collaborazione tuttora in atto tra le autrici nell’ambito delle relazioni nate alla scuola delle mamme. Patrizia Minella e Giovanna Andreoni hanno lavorato al primo paragrafo, Ibtissem Mabrouk al secondo.

con l'esame di lingua di livello A2, indispensabile per ottenere il permesso di lungo soggiorno. Negli anni più di cento donne hanno passato l'esame. Inoltre da poco tempo si sono attivati corsi di preparazione all'esame B1 per la cittadinanza: tre mamme l'hanno ottenuta lo scorso anno. La scuola mamme ha vinto due bandi della Bcc (Banca di Credito Cooperativo) di Sesto San Giovanni per il volontariato nel 2014 e nel 2018. La nostra scuola è stata inoltre protagonista in un progetto del 2015: *Conoscere, riconoscere, intessere. Lingua italiana e relazioni inclusive*, che aveva come capofila il comune di Sesto San Giovanni e si allargava a una rete di nove soggetti istituzionali e del terzo settore. Il progetto venne finanziato dalla regione Lombardia.

Tra la popolazione immigrata è sempre più rilevante la presenza femminile a seguito dei ricongiungimenti familiari: molte famiglie collaborano al tessuto produttivo della città nei mercati, con negozi di frutta e verdura, nelle pulizie dei condomini e in altri settori economici e commerciali. Molti capofamiglia superano i 10 anni di residenza in città, hanno reso stabile il loro progetto migratorio in Italia, chiedono la cittadinanza, stanno cercando di acquistare casa, ma le donne sono spesso lasciate indietro.

1.2 Le motivazioni

L'apprendimento della lingua italiana da parte delle donne immigrate costituisce uno snodo fondamentale nel processo d'inserimento nel nuovo paese: la lingua è l'espressione più forte dell'identità e contemporaneamente diviene il mezzo indispensabile per l'integrazione. I parallelismi, i legami, lo studio contrastivo dell'arabo e dell'italiano sono perciò particolarmente curati nella nostra scuola (Balboni, 1999).

Esiste uno specifico femminile per cui diventa necessaria una progettazione mirata che tenga conto delle difficoltà delle donne a conciliare i tempi e i ritmi imposti dal ruolo materno con i tempi e i ritmi di un percorso formativo di alfabetizzazione e/o acquisizione della lingua italiana (Vegetti Finzi, 2013). Il riconoscimento e la valorizzazione dello "specifico femminile" è il terreno comune che facilita il superamento delle differenze e consente l'aprirsi a processi di empatia e condivisione nel paese ospitante. Ce lo racconta una delle prime insegnanti:

Potrei raccontare di una partenza del corso un po' faticosa; della difficoltà di insegnare in un gruppo non omogeneo per conoscenza della lingua italiana, del freddo d'inverno quando la caldaia non partiva e di altri piccoli e grandi problemi: in fondo sarebbe solo la verità... Invece, alla fine di questo secondo anno, scelgo di

tenermi vicino e condividere altre cose: prima di tutto donne e bimbe nuove che hanno portato una ventata di novità, per le lingue che parlano, per la loro cultura e per il semplice fatto di essere incontri nuovi. Inoltre quest'anno ho lavorato con un gruppo più piccolo: la cosa bella è che così la scuola è diventata uno spazio per raccontarsi in semplicità, a partire da quello che si è fatto la domenica precedente per arrivare a piccoli momenti di sfogo per le difficoltà di tutti i giorni. Forse non ho completato il programma, non ho approfondito tutti gli argomenti, ma l'esperienza di Lingua e madri mi ha insegnato che non basta apprendere una lingua per sentirsi arrivati a casa, forse a questo non si arriverà mai, ma uno spazio di condivisione e confronto aiuta, aiuta tanto... (Anna, insegnante).

Nelle relazioni che si instaurano si svelano gli stereotipi culturali legati al gruppo etnico e si diffonde una cultura del rispetto delle differenze:

Amina, Leyla, Salwa... tante altre donne e tanti altri bambini come erano i miei (quasi non me li ricordo più). Nel cuore m'entra Ibtissem con il suo *fluent italian*, che vuole un futuro in Italia per il suo bambino ("Non è per me, ma per lui"). La loro compagnia mi fa respirare meglio, prendere profondamente aria, in questo clima atossicato dalla mentalità razzista e ignorante, che ha cambiato l'antropologia degli italiani, come l'inquinamento ha sconvolto il nostro bel clima mediterraneo. Ascoltiamo i racconti dal mondo: la telefonata della cugina di Heba che ha partorito in casa, solo con l'aiuto del marito, in Siria, sotto i bombardamenti, perché con il coprifuoco il medico non poteva uscire dall'ospedale, ma (dicono sempre "Grazie a Dio") sta bene e vive. La guerra, quella vera, arriva a scuola, ma anche una nascita: è la vita, che resiste. Non è solo lo scambio culinario che ci arricchisce, mescolando odori, ingredienti e profumi di varia provenienza. Niente di più erotico e gustoso di un bel racconto. Come smontare gli stereotipi, scoprendo che l'amica marocchina, venuta qui per un matrimonio quasi combinato (e rischiava di tornare in Marocco, manodopera schiavile nella famiglia di lui, perché qui non c'è lavoro), era in realtà una velocista: non solo pedalava sulla bicicletta per raggiungere dal suo paesino ai piedi dell'Atlante la scuola lontana, ma ha anche vinto una gara di corsa, lo si vede bene dal passo. Il velo, che porta da quando è emigrata, non le impedisce un pensiero libero e un desiderio grande di autonomia femminile, che sa tenere insieme alla responsabilità nei confronti dei figli e del marito, in una lotta serrata contro la durezza della situazione che vive. Ecco ciò che ci tiene insieme, nonostante tutte le difficoltà: il valore della vita. Rispetto alla mentalità corrente siamo tutte alloglotte, parlanti un'altra lingua, una nuova lingua, che balbettiamo sbagliando, correggendoci reciprocamente. Custodiamo reciprocamente la vita nostra, dei bambini, del mondo. Non è solo una scuola di italiano, la nostra: è uno spazio di confronto vitale, di crescita comune, di "donne per le donne". Per tanti motivi ci inseriamo il più possibile nelle reti cittadine che cominciano ad esistere, in quella contro la violenza, nelle Caritas: senza di esse non riusciremmo a reggere un minuto le sfide che la scuola ci pone nella relazione con le donne migranti. So quanto bene mi fa il dialogo con le donne migranti: mi apre all'universo che non ha un solo centro, ma (ne sono sicura) ha un verso, una direzione che tutte insieme stiamo cercando (Patrizia, insegnante).

1.3 Gli obiettivi generali e specifici

Lingue e madri è una risposta al bisogno di apprendimento della lingua italiana, conoscenza che è di fatto il presupposto indispensabile per integrarsi nella realtà, mantenendo la propria identità e il proprio ruolo (poter aiutare i propri figli a partire da un percorso nella scuola dell'infanzia-nido è fondamentale per sentirsi "legittimate" nel ruolo materno). Sostenere lo sviluppo delle potenzialità personali, l'empowerment delle donne, aiuta la loro genitorialità e la scuola allarga la rete sociale delle donne, al di là del ghetto delle immigrate dallo stesso paese. Accompagnarle nei rapporti con le scuole dei figli migliora il loro senso di appartenenza alla comunità cittadina. Cerchiamo di prevenire comportamenti a rischio che possono minare il processo d'integrazione e coesione sociale e territoriale, attraverso la realizzazione di uno spazio accogliente in cui la relazione con l'altro da sé si riveli carica in termini di disponibilità e apertura reciproche. L'avvio del processo di separazione dal proprio figlio è propedeutico al futuro inserimento dei bimbi all'interno del nostro sistema educativo. La scoperta, da parte dei bimbi, di uno spazio nuovo di relazione, gioco e crescita, nella vicinanza con i coetanei e nella cura di adulti diversi dai propri genitori, permette anche un primo contatto con la lingua italiana.

1.4 Laboratorio di socializzazione e inclusione sociale

Nel progetto *Conoscere, riconoscere, intessere. Lingua italiana e relazioni inclusive*, allargato alla rete dell'Associazione *Da donna a donna*, ha dato il suo contributo nella gestione di un laboratorio settimanale rivolto alle mamme della scuola e finalizzato all'acquisizione di una maggiore autonomia nella vita quotidiana e nel sociale. Le donne che hanno scelto di partecipare al laboratorio presentavano diversi livelli linguistici, alcune comprendevano ma non riuscivano ancora ad esprimersi in italiano, altre faticavano a capire, per tutte è stato importante riuscire a darsi valore (Freire, 2018). Abbiamo chiesto loro cosa volessero fare, in questo spazio dedicato non solo all'apprendimento ma all'espressione della loro persona, per loro stesse (Freire, 1973). In base alle loro richieste abbiamo concordato di sviluppare due percorsi:

- supporto all'economia familiare, imparando e utilizzando varie tecniche: cucito a mano, a macchina, ferri, ricamo, uncinetto;
- conoscenza e utilizzo del PC, attraverso l'uso di Internet, Skype (per comunicare con le loro realtà parentali lontane), posta elettronica, scrittura di documenti.

- Il laboratorio si è distinto su due livelli ben specifici e intrecciati tra loro:
- *a livello di attività vere e proprie*, ci siamo divise in due gruppi, organizzando tre tavoli per il cucito e un tavolo rotondo per la maglia e uncinetto. Per il cucito hanno avuto la possibilità di portare i loro lavori da riparare, imparare le varie tecniche per cucire a mano e molto interessante per loro è stato poter conoscere e utilizzare la macchina da cucire. Il tavolo della maglia è servito ad alcune ad avere un approccio iniziale con ferri e punti che le ha portate a realizzare poi dei capi semplici quali sciarpe, cappellini e gilet per bambini. Alcune che già conoscevano invece il lavoro a uncinetto hanno collaborato per aiutare altre in questa tecnica realizzando centri, presine, piccoli braccialetti;
 - *a livello di relazioni*, per loro è stato molto positivo incontrarsi fra loro e con noi donne italiane: c'è stato uno scambio di idee, informazioni, discussione su problematiche comuni e un confronto su abitudini diverse. Autonomamente hanno organizzato delle colazioni collettive portando da casa cibi cucinati da loro.

Il ruolo della persona tecnica e creativa è stato importante: ha permesso di imparare a realizzare piccole cose con tecniche diverse, spaziando dal cucito alla maglia, al *patchwork*, utilizzando soprattutto materiali di recupero (tessuto degli ombrelli rotti per fare borse, cravatte per realizzare collane...); altresì importante il ruolo delle volontarie, socie dell'Associazione, che hanno supportato le donne nell'imparare l'arte del cucito a mano e a macchina.

Sono stati momenti di condivisione e di relazioni estremamente positivi fra noi dell'Associazione *Da donna a donna* e loro. Al di là delle tecniche manuali insegnate, è stato uno scambio reciproco di pensieri e riflessioni, hanno potuto verificare che ci sono donne italiane che condividono del tempo con loro ed è servito a iniziare a rompere la realtà di isolamento che ancora vivono (Nigris, 1996).

2. Dalla scuola mamme al lavoro di mediatrice: con i minori a scuola, in tribunale, nelle case protette, con i servizi sociali

2.1 La scuola mamme

Per fortuna ora esistono le scuole per le donne-mamme straniere per imparare l'italiano. A Sesto San Giovanni faccio parte dell'équipe della *Scuola delle mamme* del Cespi con bambini da 0 a 3 anni, con un servizio di *baby-sitting* gratuito due giorni alla settimana, con diversi livelli di studio, aperta dal 2013. Per far capire quanto sia importante riporto la testimonianza di una donna che l'ha frequentata:

La scuola delle mamme è l'unico respiro per noi donne straniere! Come e perché? Noi donne, soprattutto immigrate arabe, viviamo qui in Italia per la famiglia, per essere brave mamme e mogli: non pensiamo mai a noi stesse. Tutti i giorni sono uguali, una corsa per finire tutto in tempo, perché tutto sia perfetto e non ricordiamo mai di fare una cosa per noi stesse. A scuola l'unica interessata sono io, lo faccio per me, per imparare la lingua italiana e per integrarmi. Ho conosciuto tantissime altre mamme arabe di diverse nazionalità: egiziane, marocchine, algerine e anche del Perù e di altri paesi, da tutto il mondo. Il bello, dentro la nostra scuola, è che siamo tutte pari, non c'è discriminazione tra una e l'altra. Mai ti giudicano per la tua religione o la tua lingua o i tuoi studi: ti accettano come sei! Oggi, grazie a quel poco che ho imparato, sono diventata capace di uscire di casa senza la paura che non mi capiscano o di non riuscire ad esprimermi. Inoltre, siccome non posso mai dimenticare che sono una mamma, penso sempre alle mie figlie che si divertono tantissimo e vengono trattate con affetto da parte delle volontarie. Lunedì e giovedì sono due giorni speciali per me nella settimana: ogni giorno in cui vado non vedo l'ora di tornare e vorrei che la scuola non fosse solo due giorni, ma tutta la settimana. Quando capita che non sto bene e non posso andare passo una settimana più pesante. Appena entro mi sento già meglio, trovo accoglienza da parte di tutte le maestre ed è troppo bello questo sentimento. Si inizia la lezione con gioia e felicità, le due ore passano in fretta senza nemmeno accorgercene: esco sempre con un vocabolario nuovo e se qualche volta mi tocca fare i compiti a casa anche così riesco a prendere un po' di tempo per me. Siamo divise in tanti livelli, ci sono anche le mamme analfabete, che imparano a leggere e scrivere in italiano. Mi piace tanto questa esperienza e spero che tutte le donne straniere possano avere questa fortuna, come l'ho avuta io. Ringrazio tantissimo per tutte le cose belle che si fanno per noi e per i nostri figli. Grazie.

2.2 I minori non accompagnati

2.2.1 "La mia rinascita"

Al primo incontro con la maggior parte dei Minori Stranieri Non Accompagnati sento questa frase: "L'arrivo in Italia è la mia rinascita", per due motivi. Il primo è perché da quando nascono e iniziano a crescere un po' sentono i genitori parlare del loro sogno, del viaggio verso l'Italia, per dare una vita diversa a tutta la famiglia, giacché è nato un maschio. Il secondo motivo è per tutto quello che vivono durante il "viaggio da morto", come lo chiamano. I bambini nascono per vivere e noi siamo nati per dare la vita ai nostri cari. Generalmente vengono tutti da paesini piccoli e sono andati pochissimo a scuola o non ci sono mai andati. Hanno sempre lavorato da quando hanno iniziato a "parlare e correre", come dicono. Ognuno di loro ha avuto un'esperienza nel mondo del lavoro come piccoli contadini, muratori, saldatori o falegnami. Tutto dipende da dove abitano e da quali lavori sono presenti nella

loro regione. Al compimento dei 12 anni le famiglie iniziano a mettere da parte i soldi per organizzare il viaggio. Altri non riescono nemmeno a farlo, o vendono dei beni, o prendono dei prestiti da persone un po' più ricche. Mi ricordo di un piccolo di 13 anni che ci ha raccontato che i suoi avevano dovuto vendere l'unica mucca che avevano. Ricavavano il latte e il burro da questo animale, era l'unica ricchezza per lui, la madre, la sorella e il padre invalido. Arrivano in Italia con il pensiero di pagare i debiti, di dover lavorare subito, di poter mantenere la famiglia. Al momento dei saluti, lasciano i propri cari con la grande paura che molto probabilmente sarà l'ultimo saluto. Dopo aver vissuto un incubo fatto di maltrattamenti, fame, tante volte violenze fisiche e morali e nel peggiore dei casi la perdita di un cugino, un vicino di casa o un caro amico nelle acque profonde del Mediterraneo, una volta in Italia vengono accolti, sono dati loro dei numeri e finalmente un pasto caldo. Ogni minore non accompagnato ha tanti diritti, il più importante è il permesso di soggiorno per minore età, per fortuna valido in tutta Italia. Tuttavia la maggior parte di loro scappa dalle comunità o dai centri di accoglienza per venire qui a Milano, perché per loro il mondo del lavoro è qui. Inoltre c'è una grande comunità araba che potrebbe aiutarli. Tanti vengono anche per la presenza dei parenti. Quando vengono fermati dalla polizia o dai carabinieri vengono portati ai servizi sociali, viene nominata un'assistente sociale per ciascun minore (ora siamo arrivati anche a 150 minori per assistente!). Nello stesso giorno si fa un primo colloquio per collocarli in una comunità. Chiamano un mediatore per la lingua e si accompagnano in una comunità disponibile. Così li ho conosciuti. Il compito del minore è imparare in fretta la lingua italiana, se il minore è vicino ai 18 anni deve fare un percorso verso il mondo del lavoro. Si impara tutto in comunità, persino il modo di stare a tavola e mangiare. Per fortuna, grazie al servizio sanitario nazionale, vengono visitati e curati al bisogno. Mi ricordo di uno che aveva la schiena rotta a forza di portare pesi quando lavorava con suo padre in un magazzino. Un altro si è tolto cinque denti da solo perché gli facevano troppo male. Tutto avviene con l'aiuto di un mediatore che li accompagna ovunque. Dopo un percorso lungo e intenso, al compimento dei 18 anni la maggior parte dei ragazzi viene inserita nel mondo del lavoro. In più vengono seguiti per ottenere i documenti. L'assistente sociale può chiedere al tribunale il proseguimento del permesso per minore età fino all'età di 21 anni. Questo percorso, quando funziona, rende i ragazzi autonomi, lavoratori e ben integrati nella società italiana.

2.3 I minori arabi nelle scuole italiane

Ci sono due tipi di minori stranieri nelle scuole: quelli stranieri appena arrivati o quelli nati e cresciuti in Italia. Però, purtroppo, in entrambi i casi la difficoltà nella lingua italiana è molto presente.

I minori arabi nati in Italia hanno la possibilità di frequentare le scuole materne, ma non sempre a 3 anni possono frequentarle perché le liste d'attesa sono lunghe. Inoltre, le mamme arabe generalmente non lavorano e la precedenza va data ai bambini delle mamme lavoratrici. Se sono fortunati, all'età di 4 o 5 anni iniziano la frequenza della materna. E lì cominciano ad imparare la lingua italiana, ma con molta fatica. Dipende da un bimbo all'altro: purtroppo i bimbi arabofoni non frequentano i coetanei italiani e per questo, malgrado la loro nascita in Italia e il vivere qui, sanno parlare e capiscono soltanto l'arabo. Se sono fortunati troveranno altri compagni arabi nella stessa classe, così da non sentirsi isolati se non capiscono e non sanno comunicare con gli altri bambini. Per fortuna esistono i pacchetti di accoglienza, di poche ore, in cui viene chiamato un mediatore culturale per aiutare questi bambini ad integrarsi e per spiegare bene soprattutto le regole della scuola (Canevaro, 1997).

Mi ricordo bene di una bambina di 4 anni, nata in Italia: aveva imparato soltanto la parola mamma e in classe continuava sempre a piangere disperatamente, si faceva venire anche il vomito ad ogni lezione. Mi hanno chiamata per andare ad aiutarla e darle sicurezza: per prima cosa, con la presenza delle insegnanti, abbiamo avuto un colloquio insieme alla madre, per comunicare la mia presenza alle lezioni. Ho parlato un'ora con la mamma, le ho spiegato la situazione e le ho chiesto aiuto per far sentire la piccola più sicura. Il giorno dopo, con la mia presenza all'accoglienza, la madre per la prima volta era tranquilla, e la piccolina è entrata serena in classe. Ho parlato con i bambini che erano presenti della difficoltà della piccolina, e tutti i giorni lasciavo una parola scritta in arabo, tradotta in italiano, su una lavagna, e tutti i bambini imparavano la pronuncia. E al momento della lettura di una fiaba io facevo la traduzione nella lingua araba: tutti i bambini erano concentrati e la piccolina era contenta perché finalmente aveva capito la storia e anche le regole. C'è un momento per il gioco, un momento per lavorare e uno per mangiare: delle regole banali a cui lei non era mai stata abituata. Generalmente basta un anno per imparare bene la lingua italiana e per riuscire a parlare e integrarsi con gli altri.

L'altro tipo di minori sono quelli che vengono già grandi e iniziano a frequentare o la primaria o le scuole medie. Lì passano il primo anno nello studio della lingua italiana, e le difficoltà sono molte di più. Sono appena arrivati da un paese straniero, per loro è tutto strano, tutto diverso e tutto

nuovo. L'inizio è sempre difficile. Ricordo una bambina che aveva 6 anni, era venuta a settembre in Italia e doveva frequentare subito la prima primaria. Lei non capiva niente e non sapeva neanche cosa fosse la scuola, perché non era mai andata neanche alla materna in Egitto. Veniva accompagnata dalla mamma e lasciata davanti alla porta, e passava ore e ore a piangere perché chiudevano la porta e la mamma se ne andava.

Non è stato fatto nemmeno un veloce inserimento perché è entrata un po' in ritardo dall'inizio dell'anno scolastico. La bambina veniva strappata dalle mani dalla mamma e accompagnata in classe dalla bidella. Dalla prima classe della primaria fino alla quinta non ha mai aperto bocca in classe, parlava con i segni o, una volta imparato l'italiano, scriveva su un foglio. L'hanno mandata dalla psicologa, dalla neuropsichiatra, dappertutto, e non c'era nulla da fare. A casa parlava, anche con i compagni, ma solo fuori dalla scuola. Una volta entrata a scuola, non diceva mai nemmeno una parola. Le maestre, fino alla quinta, non avevano mai sentito la sua voce. Per questo motivo hanno fatto una segnalazione agli assistenti sociali di Sesto San Giovanni e loro mi hanno chiamata per fare un primo colloquio con la mamma. La famiglia era scappata dall'Egitto dopo la rivoluzione, perché aveva avuto paura. Madre e figlia avevano dei traumi. Prima l'educatore ha lavorato con la madre, perché anche lei ne aveva bisogno. Aiutando la mamma con i colloqui settimanali e la figlia con la presenza dell'educatore, sia in classe sia a casa, e facendo delle attività con altri bambini della sua età, è riuscita a sbloccarsi e ha iniziato a parlare con gli insegnanti. È riuscita anche a scrivere delle belle lettere in italiano e dedicarle alle maestre.

I minori vengono accolti nelle scuole e messi nelle classi a seconda dell'età e del certificato scolastico della scuola di provenienza. Iniziano subito a frequentare, sono presenti in classe nell'orario scolastico ad ascoltare le maestre, poi fanno dei corsi per la lingua italiana. Anche per loro ci sono i pacchetti di accoglienza, però di otto ore per ciascun alunno e non bastano mai. All'ingresso si fanno i test per capire che livello di studio abbiano. Si chiede sempre la pagella del paese di origine con il voto di tutte le materie per capire il livello cognitivo. A tanti minori stranieri viene dato un programma semplificato. Si chiama Pdp (Piano Didattico Personalizzato), però lo si dà dopo il consenso dei genitori. Con l'aiuto di un mediatore linguistico si fa un colloquio insieme ai genitori, per parlare delle difficoltà dell'alunno e chiedere la loro firma per il piano didattico. Ogni famiglia, durante l'anno scolastico, ha diritto a due colloqui con i professori per parlare dell'andamento scolastico. Tutto questo si fa con l'aiuto di un mediatore, perché generalmente i genitori arabi non sanno parlare l'italiano, soprattutto le mamme (Zoletto, 2007, 2022).

2.4 *Le donne-mamme maltrattate*

Le donne straniere lasciano la loro terra e le loro famiglie per raggiungere il marito. Lasciano tutto per vivere con una persona e per il futuro dei loro figli, perché sono convinti che nei paesi arabi non c'è più vita e neanche futuro. Vengono con la speranza che si vivrà nel paradiso. Ci sono tante donne che lasciano il loro lavoro: ho conosciuto un'insegnante, un'impiegata e un'assistente sociale; altre erano laureate, e avevano un bel lavoro.

Gli uomini che vivono in Italia si sposano nel loro paese, in Egitto, lasciano moglie e figli e tornano a lavorare qui, mandando il mantenimento per la famiglia. Prendono un posto letto con 5 o 6 coinquilini, pagano poco d'affitto e vivono liberamente per tutto l'anno. Durante le vacanze estive vanno a trovare la famiglia e a fare figli e poi tornano in Italia. Non hanno mai altre responsabilità, tranne mandare i soldi. Quando i bambini crescono, decidono di portarli qui insieme alla mamma. Le donne vengono a vivere insieme ad un uomo che non conoscono: dopo anni di matrimonio è la prima volta che convivono. Non è facile per nessuno.

Per questo motivo la convivenza è difficile. Gli uomini arabi si sentono superiori, soprattutto perché la donna si trova qui da sola e non ha nessuno che possa aiutarla o proteggerla dal loro maltrattamento: non sanno che la legge italiana protegge sempre la donna con i bambini. “Per un piccolo schiaffo o per una spinta succede tutto questo!”: tutti gli uomini dicono la stessa cosa. Le donne invece vogliono perdonare e ricominciare sempre, dare una seconda possibilità. Noi mediatrici accompagniamo le donne maltrattate ovunque per aiutarle con la lingua: in ospedale, in tribunale, nelle case protette.

Ho conosciuto una donna ai servizi sociali che è stata chiamata dalla polizia perché hanno ricevuto una segnalazione dalla scuola di suo figlio. Il bambino aveva detto: “Mio papà ha picchiato la mamma e lei mi ha picchiato”. In questi casi, si fa un colloquio insieme all'assistente sociale e alla psicologa per capire la situazione in casa e intervenire se ce ne fosse bisogno. Un'altra mamma è stata spinta giù dalle scale di casa: è scesa di due piani, si è rotta due costole e una gamba e suo marito dice che è caduta da sola. Ma all'ospedale non gli hanno creduto e grazie all'aiuto della mediatrice presente la mamma ha confermato che è stato lui a spingerla e a farle del male. È stata perciò collocata in una comunità protetta insieme ai suoi figli. Ha fatto un percorso di supporto psicologico, con la mia presenza, e l'ho accompagnata al tribunale dei minori per la sentenza: il giudice ha deciso l'affidamento dei minori all'ente Comune di Sesto San Giovanni. Dopo tanti anni e tanti percorsi con le psicologhe sono tornati a vivere insieme, sempre sotto osservazione da parte degli assistenti sociali.

Anche se la donna maltrattata vuole nascondere il suo malessere, la segnalazione può arrivare da tanti altri: dalla scuola, dall'ospedale o magari dai vicini di casa. I minori vengono subito allontanati da casa. È la mamma a scegliere per i bambini o il collocamento in comunità o l'affido. E lei sceglie sempre di stare con i figli. Non è facile per una donna straniera essere collocata in una comunità protetta, perché per lei è una prigioniera: le si toglie il telefono e viene isolata da tutto il mondo. Deve convivere con persone che non conosce e parlare una lingua che non sempre comprende.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P. (1999), *Parole comuni culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia.
- Canevaro A. (1997), *Bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze.
- Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano.
- Freire P. (2018), *Pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino.
- Nigris E. (1996), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano.
- Vegetti Finzi S. (2013), *Parlar d'amore. Le donne e le stagioni della vita*, Rizzoli, Milano.
- Zoletto D. (2007), *Straniero in classe: una pedagogia dell'ospitalità*, Cortina, Milano.
- Zoletto D., a cura di (2022), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma.

Allons Enfants! Strategie di contrasto al disagio scolastico

di Nicola Labianca*, Rosanna Romano**

Introduzione

Allons Enfants! è un'organizzazione di volontariato nata con lo scopo di contrastare il precoce abbandono scolastico e la povertà educativa in un contesto come quello del quartiere Molise Calvaire, una periferia milanese con situazioni sociali borderline e integrazioni culturali complesse e conflittuali. L'articolo 2 del nostro statuto cita l'obiettivo fondante, ossia: «Contrastare la dispersione scolastica giovanile organizzando attività educative e di istruzione rivolte a minori a rischio o in situazione di evasione della scuola dell'obbligo; favorire le relazioni e la socializzazione tra bambini in età scolare; facilitare attraverso le proprie attività le relazioni tra famiglie e scuole». Da quasi 10 anni ci occupiamo di povertà educativa, fenomeno in cui emerge il rischio di abbandono scolastico, anche precoce. Contrastiamo questo rischio con azioni ben precise: possiamo affermare che i minori seguiti in tutto questo tempo sono stati salvati da questo pericolo. Il nostro obiettivo è motivare allo studio e all'apprendimento, per garantire la piena attuazione del diritto all'istruzione, come sancito dalla Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

Il 18 novembre 2022 abbiamo partecipato all'incontro organizzato dalla Scuola universitaria di Mediazione linguistica e culturale dell'Università Statale di Milano, in collaborazione con Aiig (Associazione Italiana Insegnanti di Geografia) e Inapp (Istituto Nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche), riguardante le attività connesse a obiettivi di prevenzione e di contrasto dei rischi di dispersione formativa di giovani con background migratorio. Quanto abbiamo deciso di scrivere è la trasposizione dell'intervento tenuto dal dottor Nicola Labianca, presidente di *Allons Enfants!*.

* Presidente, *Allons Enfants!*

** Coordinatrice, *Allons Enfants!*

1. Il contesto operativo

Gli alloggi Aler (Azienda Lombarda per l'Edilizia Residenziale) del quartiere Molise-Calvairate sono in stato di forte degrado e molti sono occupati abusivamente. I minori abitano spesso in appartamenti di dimensioni estremamente ridotte e in contesti di vicinato gravemente conflittuali. In questo quartiere si fa sentire pesantemente l'assenza di spazi di aggregazione normati e protetti rivolti a bambini, preadolescenti e adolescenti per vivere relazioni positive ed educative. I bambini, gli adolescenti e i giovani della zona non hanno un luogo istituzionale di aggregazione, se si escludono quelli del terzo settore e gli oratori; per questo ragazzi e ragazzini ciondolano per le vie e le piazze, non sanno dove andare. È complicato crescere in questo contesto senza cadere nella trappola della microcriminalità minorile organizzata in bande (le note baby gang) e poi ci sono cantine e solai usati come luogo di spaccio. Inoltre c'è il disagio mentale, il *manicomio diffuso*, espressione cruda, ma significativa per esprimere l'alto addensamento di malati psichici che sono in stato di totale abbandono e solitudine, così come i numerosi anziani. A tutti si aggiungono gli immigrati poveri e le loro famiglie: ecco le coordinate che hanno portato alla progressiva ghettizzazione del quartiere.

Un contesto così critico e fragile richiede azioni responsabili, progetti precisi per includere, colmare le distanze, contrastare la povertà educativa e i suoi effetti, per far fiorire talenti e capacità. Il nostro obiettivo è contrastare il rischio di abbandono scolastico e situazioni sociali borderline in questo quartiere.

2. La povertà educativa

È il segno che contraddistingue tutta la nostra utenza, una ventina di minori tra i 7 e i 13 anni che vengono inviati da Uonpia (Unità Operativa di Neuropsichiatria per l'Infanzia e l'Adolescenza) del Policlinico di Milano, per Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Dsa) certificati, come dislessia, discalculia e disortografia, oppure Bisogni Educativi Speciali (Bes) in quanto, per i motivi più vari, non sono in grado di apprendere alla stessa velocità dei compagni. Sono sia italiani sia di origine straniera, soprattutto nordafricana, ma anche asiatica e latino-americana, ai quali si è aggiunto di recente un gruppo di bimbi cinesi da alfabetizzare. Non facciamo *ripetizioni*, ma *sosteniamo fragilità*. Seguiamo le linee guida dell'Associazione Italiana Dislessia, quindi non si valutano gli errori di trascrizione, nemmeno quelli ortografici, non si calcola il tempo impiegato per fare un compito. Si valuta più il contenuto che la forma, si tiene conto del punto di partenza e dei risultati conseguiti e si premiano sempre i progressi e gli sforzi, anche i più piccoli.

3. Come facciamo?

In parole povere, potremmo dire che non molliamo la presa. Accogliamo bambine e bambini dalla seconda elementare e li portiamo sino alla terza media orientando anche per il ciclo di studi successivo, tenendo ben presente quali siano i desiderata e i limiti oggettivi di ognuno. Facciamo un esempio: Omar, accolto nella nostra struttura a 8 anni e seguito sino alla terza media, difficoltà cognitive alte, livello di alfabetizzazione italiana della famiglia basso, contesto domestico accidentato, ma con pochi strumenti di sostegno al bambino e ai suoi due fratelli. Emerge dai ricordi della prima infanzia di Omar che nel piccolo paese di origine, in Egitto, passava molto tempo in una bottega di falegnameria, gli piaceva molto guardare il lavoro che si svolgeva lì ed era il benvenuto, il titolare lo faceva accomodare su una seggiolina e gli spiegava come, da un pezzo di legno, si potessero ricavare oggetti più o meno grandi. Invece di andare a giocare con i pari, Omar preferiva andare in bottega. Così, quando è stato il momento di scegliere a quale professionale iscriversi dopo la terza media, abbiamo scartato elettricista o idraulico e abbiamo trovato il corso per Omar. Ora frequenta il primo anno della scuola Cova (riconosciuta dal Comune “Ente Storico della Formazione” nella città di Milano) e diventerà operatore del legno: è la scuola perfetta per lui perché prende in considerazione i bisogni specifici dello studente affinché il percorso possa far esprimere il suo potenziale, portare a maturazione il talento, educando le competenze tramite il *fare*.

Secondo noi il nodo dell’abbandono scolastico è effetto del disagio che si intreccia con la mancanza di figure di riferimento non giudicanti. Solo una situazione di assoluta armonia favorisce il miglioramento scolastico, perché dare fiducia, premiare piccoli successi, progressi, sforzi, costruisce la stima di sé in ogni bambina/o.

Le azioni che rivolgiamo a ogni minore sono finalizzate a creare una relazione positiva fra adulto e bambino. Promuoviamo l’uso di strumenti compensativi (PC, calcolatrice, mappe concettuali) spiegando che questi non devono essere vissuti come qualcosa che sottolinea le diversità e di cui vergognarsi, ma come qualcosa che potenzia le abilità. Le attività rivolte ai dislessici sono finalizzate a favorire le abilità meta-fonologiche e l’apprendimento delle regole di conversione tra grafemi e fonemi per migliorare gradualmente la velocità e la correttezza della lettura e poi la conversione tra stringa ortografica e stringa orale. Lavoriamo molto sulle parole chiave, affrontiamo minimi blocchi di lavoro, di conseguenza privilegiamo la qualità e non la quantità dei compiti, riduciamo i tempi di lavoro a seconda delle capacità di concentrazione e di attenzione: per questo alterniamo brevi sessioni di studio a pochi minuti di rilassamento, per un tempo di studio prestabilito (circa 60

minuti per i minori delle scuole elementari e 90 per quelli delle medie). Gli incontri si concludono sempre con un gioco, che varia a seconda delle fasce d'età, per promuovere le relazioni fra pari, nell'ottica di inclusione che caratterizza ogni nostra azione.

Intorno a ogni bambino c'è un contesto di difficoltà e non possiamo sottrarci alla costante supervisione del nostro stesso operato per intercettare i disagi con capacità di lettura e risposta. Quindi ascolto e accoglienza del disagio sono al primo posto dei nostri interventi, da cui discende la didattica. In più siamo in rete con la scuola, con i servizi territoriali, oltre alle Uonpia. Aiutiamo le famiglie nelle relazioni con questi servizi: infatti va considerato che la maggior parte delle famiglie arriva dal Nord Africa e dalla Cina e che le mamme parlano poco l'italiano, ragione per cui, purtroppo, spesso sono disorientate e bisogna accompagnarle a parlare con i docenti o con altre figure che fanno parte del contesto in cui cresce la/il figlia/o.

4. Il nostro volontariato

I volontari sono la risorsa principale del nostro progetto. Partecipano a formazioni mirate e condotte da una psicologa esperta di disturbi dell'apprendimento, per avere gli strumenti adatti a sostenere le difficoltà scolastiche, e seguono individualmente ogni bambina/o.

Ci affidiamo a psicologi (abbiamo recentemente attivato un progetto con Jona, associazione di psicoterapeuti che fa capo al dottor Massimo Recalcati, in specifico con l'équipe di *Gianburrasca* specializzata in tematiche infantili) perché ci siamo resi conto che è importante essere puntuali a dare risposte quando la domanda del minore trascende il solo supporto nell'apprendimento, quando caratteristiche, atteggiamenti o esigenze particolari del bambino rendono più complesso l'instaurarsi di una relazione d'aiuto. Il primo passo della collaborazione con questi professionisti è la costruzione di un gruppo di lavoro con i volontari, centrato sulla relazione con i bambini. L'idea è quella di aprire e strutturare un luogo di parola che sia generativo, dove riflettere sull'esperienza e approfondire alcuni nodi tematici. Spesso le confidenze che i bambini rivolgono ai nostri volontari, li convocano su un piano diverso dalla prassi a cui sono abituati: questi bambini chiedono di essere accolti nella loro complessità di soggetti. Le loro parole vengono giustamente riconosciute dai volontari come un prezioso appello all'altro, agli adulti che incontrano e di cui si fidano, che merita una riflessione e una risposta pensata e prodotta attraverso il dispositivo del gruppo di lavoro. Il fine di questo progetto è poter intercettare al meglio i campanelli d'allarme relativi a condizioni esistenziali difficili e complicate che i bambini vivono e che

ci riportano. Il nostro obiettivo consiste nell'acquistare strumenti efficaci per accogliere e sostenere i disagi emotivi, altro corredo della povertà educativa.

5. Esperienza del primo lockdown

Durante il primo, durissimo lockdown a marzo del 2020 (dovuto alle drastiche misure per il contenimento della pandemia di Covid-19, con la sospensione delle attività didattiche in presenza) non abbiamo mollato la presa, perché proprio quel momento di massimo disagio poteva essere il preludio dell'addio ai banchi di scuola. I primi tempi ci collegavamo con Whatsapp e i compiti si facevano così, poi ci siamo attrezzati con una campagna di raccolta fondi, siamo riusciti a comprare tablet per tutti, alla prima possibile riapertura abbiamo organizzato un corso di alfabetizzazione digitale perché tutti i minori imparassero a usare il dispositivo. Ce l'abbiamo messa tutta, nel nostro piccolo, perché nessuno restasse indietro con la Dad nel lockdown successivo. E, malgrado i problemi di connessione domestica, i minori si sono sempre collegati, dandoci modo anche di entrare in punta di piedi, da remoto, nel loro contesto familiare e di avere la conferma che le loro case sono piccole, che fanno i compiti mentre i fratelli più piccoli litigano e la mamma cucina; insomma, si capisce bene lo stato delle cose, la povertà educativa si è palesata potentemente ai nostri occhi. Niente cameretta per collegarsi in Dad, niente scrivania... nella realtà dei fatti abbiamo colmato il divario dato dalla didattica a distanza che metteva in primo piano il rischio di abbandono precoce dello studio anche per i più piccoli; abbiamo avuto la capacità di mobilitarci in mesi di emergenza e di adeguare le nostre azioni alla nuova, inattesa, imprevedibile situazione pandemica con ottimi risultati: nessuno dei minori ha perso l'anno.

Conclusioni

Lo scopo primario di *Allons Enfants!* è contribuire attivamente al miglioramento della qualità della vita dei minori che accogliamo. Continueremo a privilegiare la relazione, che è alla base dell'apprendimento e che è un ottimo, sperimentato antidoto ai fenomeni prodotti dal disagio minorile, quali isolamento, mancanza di fiducia in sé stessi e verso gli altri, che siano essi pari o adulti.

Bambine, bambini, preadolescenti che seguiamo vivono un senso di grande inferiorità rispetto ai loro coetanei, il che li rende psicologicamente fragili: nel migliore dei casi li isola e li rende vittime anche di episodi di

bullismo, e/o li spinge ad abbracciare modelli negativi di autoaffermazione. Un esempio che vale per tutti è la fascinazione delle baby gang, di cui ci si accorge solo quando risaltano alla cronaca dei media, ma che nella realtà, nel quotidiano rappresentano la *normale* socializzazione nel quartiere.

La valenza di una comunità educante sul territorio contiene e contrasta questi fenomeni, che si alimentano proprio nella mancanza di un senso di comunità, di rispetto verso sé stessi e verso gli altri, nell'assenza di modelli educativi. Noi non abbiamo bacchette magiche, ma buone pratiche, perché siamo in grado di accogliere il *disagio* in un ambiente protetto, mettendoci sempre nei panni dell'altro con l'ascolto che non giudica mai. Questo è il valore della nostra presenza, che mette al centro delle proprie azioni le relazioni positive: lo confermano i buoni risultati ottenuti in tutti questi anni in un contesto sociale davvero svantaggiato.

Il contrasto alla dispersione scolastica nel territorio pavese: esperienze e prospettive

di Caterina Mosa*

Introduzione

Il contrasto e la prevenzione all'abbandono scolastico precoce, tecnicamente definito "dispersione scolastica", rappresenta uno dei nodi che interessa e affligge la scuola, non solo italiana ma anche degli altri Paesi europei, in quanto può costituire una delle possibili cartine di tornasole per leggere e interpretare la realtà sociale di un paese.

Infatti, la dispersione scolastica è un fenomeno multifattoriale e diversificato, che non è diffuso in modo omogeneo tra la popolazione scolastica, ma mostra quali possano essere le varianti di disuguaglianza ancora presenti e operanti nel sistema educativo e nel più vasto sistema sociale di un paese.

Uno studio diffuso nel giugno del 2022 dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza mette in evidenza come a favorire questo fenomeno contribuiscano motivazioni riconducibili non solo a difficoltà linguistiche, scolastiche e di apprendimento ma anche a disagi personali e familiari. Nello stesso rapporto si suggerisce un approccio olistico al problema poiché «la lotta contro la dispersione scolastica si gioca sui tre assi, quello della promozione degli elementi che giocano un ruolo positivo nel favorire il processo della riuscita scolastica, quello della prevenzione, nonché quello relativo al contrasto ai fattori che causano povertà educativa, insuccesso e abbandono scolastico» (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022).

Importantissimo quindi, pur in una cornice di riferimento di monitoraggio e intervento generale, osservare, leggere e interpretare il fenomeno in una dimensione territoriale per poter individuare nel modo più preciso possibile le cause e poter essere efficaci migliorando le specifiche situazioni al fine di evitare derive sociali.

* Docente in utilizzo presso l'Ufficio Scolastico Provinciale di Pavia; referente intercultura e per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica.

I dati diffusi dal Ministero dell'Istruzione negli ultimi 2 anni mostrano un tasso di dispersione esplicita nazionale superiore al 12%, tasso che, anche se in diminuzione, rimane comunque al di sopra della media europea (11% ca).

A questo dato, già di per sé allarmante, l'Istituto Nazionale di Valutazione (Invalsi) aggiunge quello della dispersione scolastica implicita. Il fenomeno della dispersione implicita, enormemente aumentato dopo la pandemia, riguarda gli studenti che, pur riuscendo a conseguire il diploma, non raggiungono il livello minimo di competenze attese per il loro titolo di studio ed entrano nel mondo del lavoro, e nella vita sociale, in evidente difficoltà rispetto ai coetanei che li hanno preceduti.

In particolare, sia i dati relativi alla dispersione esplicita sia quelli relativi alla dispersione implicita, evidenziano come il tasso di abbandono scolastico degli alunni con background migratorio proprio o di un familiare, sia decisamente più elevato dei coetanei italiani in tutti gli ordini di scuola. E se consideriamo che in Lombardia un quarto degli studenti non ha cittadinanza italiana, comprendiamo immediatamente la dimensione del problema.

Questo rapido intervento non ha la pretesa di affrontare o fornire soluzioni al problema della dispersione scolastica, ma più semplicemente mostrare, limitatamente all'area che interessa gli studenti stranieri frequentanti le scuole pavese, come qualunque esperienza, positiva e no, possa essere d'aiuto almeno a evitare il ripetersi di errori già fatti e di soluzioni già tentate senza successo quando diventa tema di riflessione. Metterà altresì in evidenza, come sia emersa la necessità di uscire dall'isolamento tipico di ogni istituzione scolastica per affrontare, in una ottica di sussidiarietà, il problema e ricercare soluzioni più efficaci.

1. La scuola pavese

1.1 La situazione

Abbiamo già definito che l'analisi della situazione contingente anche attraverso la lettura dei dati è l'atto preliminare indispensabile per comprendere un fenomeno nella sua complessità, formulare ipotesi operative orientate al successo e ricercare soluzioni operative specifiche legate alle situazioni concrete. Ecco dunque, in sintesi, la situazione pavese.

La provincia di Pavia, che si estende per 2969 kmq ed è suddivisa in 186 comuni, è organizzata in 53 istituzioni scolastiche statali e diverse scuole paritarie che ospitano un totale di circa 68.000 studenti distribuiti nei vari ordini.

A rendere complessa la situazione non è tanto il numero di istituzioni

scolastiche ma il fatto che, a causa della tipologia di territorio, la complessità di alcuni istituti è notevole: ci sono istituti comprensivi con ben 18/19 plessi ripartiti in 8/9 comuni, e istituti secondari che accolgono anche 1.400 studenti con punte di 1.900 iscritti.

In questo quadro articolato e multiforme nella sua conformazione territoriale, si inserisce un ulteriore dato di complessità: gli studenti con background migratorio sono quasi 12.000 e i nuovi ingressi, secondo i dati ministeriali al termine delle iscrizioni di gennaio 2022 per l'anno corrente, si assestavano a 393 iscritti alle scuole statali. In altre parole, ogni istituto pavese ha iniziato l'anno scolastico mediamente con una decina di alunni Nai (Neo Arrivati in Italia).

Il numero di questi alunni, tuttavia, è andato aumentando nel corso dell'estate e nei primi mesi del presente anno scolastico, al punto che, in alcuni casi, l'inserimento nelle scuole dei neo arrivati è stato estremamente difficoltoso: classi troppo numerose, non in grado quindi di accogliere nuovi iscritti, hanno costretto le famiglie a rivedere le scelte iniziali, per garantire la frequenza scolastica ai propri figli.

I disagi sono facilmente intuibili: difficoltà a raggiungere la scuola lontana dalla propria abitazione in assenza di mezzo proprio di trasporto, distribuzione in più plessi di bambini appartenenti allo stesso nucleo familiare, cambio obbligato di indirizzo di studi per i più grandi, mancato accoglimento di bambini nelle scuole dell'infanzia per la presenza di lista d'attesa e conseguente impossibilità per le madri di seguire corsi di italiano, cosa che migliorerebbe e accelererebbe l'inclusione sociale, perché occupate nella cura dei figli più piccoli.

Particolare attenzione va poi dedicata al fenomeno dei Msna (Minori Stranieri Non Accompagnati) la cui mobilità, specie nel periodo di assestamento a seguito del loro arrivo, rende complicato l'inserimento in contesti scolastici e incide fortemente su una loro corretta e fruttuosa collocazione a scuola. Per questi ragazzi la scelta dell'indirizzo di studi è condizionata anche dall'età anagrafica e dalla durata del progetto di presa in carico da parte delle comunità di accoglienza: un corso di studi in una secondaria di secondo grado prevede minimo 5 anni di frequenza e quindi, per un ragazzo di 15/16 anni il termine slitta oltre il diciottesimo anno di età. In questi casi si rende necessario un confronto con i responsabili delle strutture ospitanti e una stretta collaborazione con gli enti di formazione del territorio i quali, offrendo corsi triennali, rappresentano in taluni casi la scelta più efficace oltre che la più semplice.

Occorre ricordare che gli studenti stranieri, al momento del loro arrivo nel nostro paese, se ancora in età di obbligo scolastico, vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio docenti deliberi

l'inserimento in una classe immediatamente precedente o successiva all'età anagrafica, tenendo conto dell'ordinamento degli studi del paese di provenienza dell'alunno, dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno o del corso di studi eventualmente seguito nel paese di provenienza o del titolo di studio posseduto. Questo ha portato, in passato, a scelte di opportunità organizzativa più che di attenzione allo studente, sotto-stimando possibili ricadute negative sui percorsi di alcuni studenti e ingenerando ritardi iniziali che inevitabilmente si ripercuotono sul successivo percorso scolastico.

1.2 Le prospettive

Le indagini realizzate dal Ministero e dalle Agenzie Educative evidenziano che il fenomeno dell'abbandono scolastico ha dimensioni contenute nel primo ciclo di studi, aumenta fortemente nei primi 2 anni della scuola secondaria di secondo grado, raggiungendo un picco tra il secondo e il terzo anno e rivelano che la possibilità di abbandono scolastico di un alunno nato all'estero è molto più alta di uno studente italiano e persino di un coetaneo di seconda generazione.

La realtà provinciale di cui ci occupiamo non si discosta dall'analisi nazionale ed evidenzia come la fascia anagrafica di maggior criticità sia tra i 14 e 16 anni e mette in evidenza tutti i nodi irrisolti delle politiche di contrasto alla dispersione scolastica degli studenti più fragili.

Un ragazzo o una ragazza che arriva in Italia con il dolore di aver lasciato il proprio paese, gli amici e un contesto di riferimento familiare, o che è costretto, a causa dell'incapienza di una determinata scuola, a cambiare le proprie aspirazioni a favore di un corso di studi per il quale non ha particolare interesse, o ancora che non capisce la lingua e che quindi deve decodificare la realtà che lo circonda con propri strumenti culturali, anche molto lontani dai nostri, possiamo pensare che raggiunga, nel giro di qualche mese, l'autonomia necessaria a muoversi nel mondo scolastico tanto da raggiungere il successo formativo? Non preferirà piuttosto, scoraggiato dai continui fallimenti, appena possibile, abbandonare la scuola? Come può sentirsi un docente che, di fronte ai bisogni di uno studente, non riesce a dare le risposte necessarie? Come può gestire la propria impotenza? E può l'amministrazione aiutare le scuole?

Eccoci allora al cuore del problema: come migliorare la situazione?

Partendo dai suggerimenti dei Referenti per l'Intercultura delle scuole, invitati a rispondere all'inizio del corrente anno scolastico a un breve questionario relativo al loro ruolo all'interno della propria istituzione scolastica,

è stato costituito un gruppo – una sorta di comunità di pratica – coordinato dall’Ufficio scolastico territoriale. Lo scopo è condividere soluzioni operative, facendo tesoro di tutte le esperienze maturate durante e dopo la pandemia e durante gli arrivi di minori ucraini a causa della guerra, al fine di migliorare la situazione dei ragazzi stranieri nelle scuole già dal momento del primo inserimento e rispondere al bisogno di approccio integrato di cui ogni singola situazione sente di avere bisogno.

Nel corso del primo incontro, il gruppo di lavoro formato dai Referenti Intercultura delle scuole interessate, ha individuato tre aree di interesse ed azione che sono state denominate “3I: Inserimento, Inclusione e Intervento”.

La prima fase, quella dell’Inserimento, ha il compito di prevenire l’insoddisfazione e la disaffezione nei confronti della scuola attraverso azioni di orientamento sia per studenti neo arrivati sia per coloro che sono in procinto di passare dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, nonché di promuovere azioni di accoglienza che non siano limitate al periodo iniziale e che non si risolvano semplicemente in qualche ora di mediazione linguistica e/o culturale. A questa fase abbiamo fatto corrispondere incontri con i ragazzi e con le famiglie, azioni di coordinamento tra scuole e coinvolgimento dei Dirigenti scolastici. L’esperienza degli studenti ucraini ha messo in evidenza che, quando la volontà di accogliere è forte, molte difficoltà e resistenze, anche a livello burocratico, possono essere superate con il coinvolgimento di tutti i soggetti. L’intenzione è quella di proseguire in modo da estendere quanto di positivo questa esperienza ha prodotto anche nel caso si tratti di studenti provenienti da altri Paesi.

La fase dell’Inclusione prevede da un lato azioni didattiche specifiche per ridurre il divario nei confronti dei compagni e dall’altro azioni inerenti alla valutazione degli studenti con BiLS (Bisogni Linguistici Specifici).

Si pensa di programmare e attuare corsi Italiano L2, di recupero e potenziamento in piccoli gruppi omogenei, in orario scolastico e no, e azioni volte a migliorare la redazione e l’attuazione dei Pdp (Piani Didattici Personalizzati) nonché la predisposizione di prove di competenze accessibili e di conseguenti griglie di valutazione.

Nonostante la complessità delle prime due fasi, l’ultima è certamente la più ardua da realizzare.

Questa fase dovrebbe interessare e coinvolgere tutto il territorio nell’ottica di sussidiarietà precedentemente enunciata e prevedere la creazione di una rete di scuole specificatamente dedicata alla dispersione scolastica, la stesura di un protocollo provinciale e la stipula di convenzioni con enti locali, agenzie del terzo settore ed enti di formazione con lo scopo di facilitare l’inclusione dei soggetti più fragili.

Si tratta di un progetto volutamente ambizioso nella speranza che, spinti

dal bisogno e sostenuti dalle risorse che il Pnrr mette a disposizione, si possa raggiungere almeno qualche risultato.

La strada maestra è tracciata dai grandi della pedagogia, primo tra tutti Vygotskij e la sua idea di educazione dell'esperienza personale dell'alunno attraverso l'ambiente determinato e organizzato dall'insegnante.

Al già notevole compito dei docenti si aggiunge un ulteriore impegno: formarsi sia sul piano relazionale che su quello delle competenze didattiche e metodologiche per potenziare i processi di apprendimento di tutti gli alunni.

Si vuole in definitiva verificare se gli interventi personalizzati per gli studenti fragili e a rischio siano più efficaci e sostenibili se attuati localmente.

Il lavoro del gruppo è iniziato con entusiasmo. È stata predisposta una scheda di raccolta dati e monitoraggio della situazione specifica di ogni scuola per rendere le informazioni raccolte omogenee e di facile lettura ed è stata inviata alle scuole per la compilazione entro la fine del mese di gennaio. Nel corso del mese di febbraio dovrebbe concretizzarsi un protocollo provinciale, a cui si lavora da tempo, da mettere a disposizione delle scuole del territorio per uniformare, nel rispetto dell'autonomia di ogni istituzione scolastica, le pratiche relative alle iscrizioni e, se necessario, la gestione dei passaggi.

Nei mesi successivi il lavoro procederà sui due binari: la realizzazione di percorsi all'interno delle scuole e la ricerca di partner appartenenti al territorio.

Il percorso è lungo e complesso ma non può e non deve essere tralasciato, perché, come Hannah Arendt afferma «L'Educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina» (Arendt, 1991).

Riferimenti bibliografici

Arendt H. (1991), *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale Documento di studio e di proposta*, testo disponibile al sito <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>, consultato il 28/12/22.

Invalsi, *Rapporto Prove Invalsi 2022.pdf* (cineca.it), testo disponibile al sito https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf

Miur, *La dispersione scolastica nell'a.s. 2016-17 e nel passaggio all'a.s. 2017-18* (miur.gov.it), testo disponibile al sito <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741>

Alunni con background migratorio: le opportunità oltre gli ostacoli in una scuola del territorio comasco

di Rossella De Lucia*

Introduzione

Il presente contributo nasce dalla riflessione scaturita dalla partecipazione al laboratorio territoriale, tenutosi il 18 novembre 2022, presso l'Università degli Studi di Milano, Scuola di Mediazione linguistica e culturale, nell'ambito della collaborazione tra Aiig – Associazione Italiana Insegnanti di Geografia e Inapp – Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. La sezione Lombardia dell'Aiig, in collaborazione con il Cespi – Centro Studi Problemi Internazionali, ha organizzato una tavola rotonda con esperte/i e operatrici/ori del settore per discutere il seguente tema: “Analisi, formazione e animazione territoriale connessi ad obiettivi di prevenzione/contrasto dei rischi di dispersione formativa di giovani con background migratorio”.

Il mio intervento, durante la discussione e oggetto di questo articolo, si è basato sulla mia esperienza in un Istituto di scuola secondaria di secondo grado della provincia di Como: lavoro infatti da anni come docente di Lettere e di Geografia nella scuola G. D. Romagnosi di Erba e sono responsabile degli studenti Neo Arrivati in Italia (Nai). Ho deciso di assumere questo incarico perché, durante la mia formazione, ho conseguito un Master di II livello in “Teoria, metodologie e percorsi della lingua e cultura italiana per gli stranieri” che, insieme alla mia esperienza professionale, mi ha permesso di poter comprendere e individuare le potenzialità – ma anche i problemi e le criticità – che caratterizzano il percorso scolastico dei ragazzi immigrati sia di prima sia di seconda generazione.

* Docente di Geografia presso l'Istituto Statale di Istruzione Superiore “G. D. Romagnosi” di Erba (Co).

1. La scuola come realtà interculturale tra convivenza e separazione

Per chi opera nell'ambito della scuola è realtà quotidiana il doversi confrontare con situazioni costantemente diverse e complesse per quel che riguarda le relazioni sul piano socioculturale, ma anche etnico e linguistico. Per questo motivo, i fattori che si dovrebbero mettere in atto affinché il sistema scuola possa funzionare, sono molteplici e riguardano non solo le competenze professionali dei singoli docenti, che ormai devono essere accompagnate da specifiche qualità umane, ma anche da solidi riferimenti normativi e buone pratiche che possano sostenere la comunità scolastica, specchio di una società sempre più complessa e diversificata.

Per tale motivo l'intento di questo contributo è quello di portare un'esperienza diretta al centro di un dibattito molto più ampio, partendo da una riflessione critica sull'integrazione fra alunni italiani e stranieri che non può prescindere da un interesse di studio per i problemi migratori che hanno coinvolto con differenti caratterizzazioni il nostro paese soprattutto negli ultimi anni. Nello specifico, il territorio comasco rientra a livello nazionale in una delle zone economiche più promettenti e attraenti per gli immigrati e questo ha creato relazioni umane materiali che hanno generato un nuovo tessuto sociale e culturale oltre che economico. Proprio per questo la scuola si inserisce come punto nodale, crocevia di incontri, luogo della socialità e della formazione che poi dovrebbe avere una ricaduta positiva nel contesto economico e lavorativo del territorio di appartenenza (Gavinelli, Rossi, 2007).

1.1 La città di Erba: un contesto territoriale tra studenti di prime e seconde generazioni

Al 31 dicembre 2021, secondo i dati provvisori dell'Istat, i cittadini stranieri residenti in Lombardia ammontavano a 1.193.910 unità, il 12% della popolazione della regione. La Lombardia si conferma ormai da tempo al primo posto tra le regioni italiane per numero di residenti stranieri, con una quota del 23% sul totale nazionale. I minori sono il 22,5% sul totale dei residenti stranieri. La Lombardia inoltre è la regione con la più alta presenza di studenti non italiani (220.771, pari al 25,5% del totale nazionale)¹.

Per quanto riguarda la provincia di Como al 1° gennaio 2021 gli stranieri residenti erano 46.670, rappresentando il 7,8% della popolazione lariana. Però, a differenza di altre province, il numero dei residenti stranieri è risultato

¹ <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri>

negli ultimi anni in costante diminuzione. La comunità straniera più numerosa è quella proveniente dalla Romania con il 13,0%, seguita dal Marocco (8,8%) e dall'Albania (7,3%), ma anche dalla Cina (6,39%), e dal Pakistan (4,58%) per quel che riguarda il continente asiatico².

Nello specifico la città di Erba ha una popolazione straniera di circa 1.411 persone su una popolazione di circa 15.000 abitanti (il 9%). Il territorio ha un tessuto industriale caratterizzato da piccole imprese e attività artigianali e negli anni si è andato sviluppando il settore terziario tradizionale ed avanzato. Per tutte queste ragioni Erba ha attratto costantemente molti immigrati non comunitari e molti nuclei familiari vi risiedono stabilmente da anni: di questi alcuni hanno acquisito la cittadinanza italiana.

La scuola G. D. Romagnosi è un istituto tecnico-professionale e la maggior parte degli studenti di origine straniera è di seconda generazione (tab. 1).

La scelta di questo indirizzo formativo rientra nel *trend* nazionale ancora massivamente «incanalato verso gli istituti tecnici e professionali (circa nel 70% dei casi, contro una media del 50%) piuttosto che i licei, insieme al loro progressivo diradarsi man mano che si sale di ordine e grado scolastico (5% tra gli iscritti alle università). Ciò segnala non solo le persistenti difficoltà delle giovani generazioni di permanere nel circuito formativo, ma anche il loro diffuso rischio di non poter competere per professioni altamente qualificate e di dover, perciò, replicare su di sé le dinamiche di segregazione occupazionale e subalternità sociale già vissute dai loro genitori»³.

Il fatto che la maggior parte degli alunni stranieri nelle scuole italiane sia nato in Italia «porta, spesso ed erroneamente, a sottovalutare l'urgenza di un intervento volto a colmare il divario tra alunni italiani e con background migratorio in quello che viene definito come Italstudio, cioè l'italiano come lingua per lo studio.

Si dà infatti per scontato che l'esposizione alla lingua italiana sia di per sé sufficiente a garantire il possesso degli stessi strumenti linguistici dei coetanei italiani madrelingua»⁴.

² <https://www.dossierimmigrazione.it/wp-content/uploads/2022/10/Scheda-di-sintesi-Dossier-Statistico-Immigrazione-2022.pdf>

³ <https://www.piuculture.it/>

⁴ <https://www.piuculture.it/2022/03/linee-guida-accoglienza-alunni-stranieri-gli-aggiornamenti-del-2022/>

Tab. 1 - Percentuale di studenti con cittadinanza non italiana presenti nella scuola nell'a.s. 2021/2022 [Sistema informativo MI a.s. 2021/2022]

	Situazione della scuola	Riferimento provinciale Como	Riferimento regionale Lombardia	Riferimento nazionale
Istituti Professionali	8,0%	15,1%	22,3%	13,5%
Istituti Tecnici	8,7%	9,7%	15,0%	9,9%

Fonte: www.gdromagnosi.it. Dati tratti dal Rav dell'Istituto.

1.2 Pratiche di integrazione tra opportunità e fattori di rischio

L'Istituto G. D. Romagnosi si è dotato di un Protocollo di accoglienza⁵ rispettando le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, il documento redatto dall'Osservatorio nazionale del Ministero dell'Istruzione, che sono state aggiornate il 17 marzo 2022.

Nonostante ci sia una procedura normata, qui di seguito vengono esposte le criticità rilevate in questi ultimi anni.

Nel nostro Istituto – come credo succeda in molte altre realtà – si lavora sempre in emergenza e non con una vera e consolidata programmazione. La prima difficoltà non risiede ovviamente nell'individuazione dei Nai, ma degli studenti di seconda generazione con divario linguistico. I consigli di classe (CdC) impiegano molto tempo a verificare le reali problematiche dei ragazzi di origine straniera. Molti docenti, non avendo un'adeguata formazione a riguardo, scambiano le difficoltà linguistiche per pigrizia o indolenza e non sanno come intervenire se non con misure spesso punitive che incidono negativamente sulla motivazione, già messa a dura prova dal percorso scolastico.

In ogni caso, una volta rilevati i singoli bisogni educativi, viene stilato un Piano Didattico Personalizzato (Pdp) da parte del CdC. Il nostro *format* prevede tutta una serie di misure tra cui: semplificazioni, facilitazioni, sostituzione dei contenuti fino all'omissione temporanea della materia per almeno sei mesi per i Nai. Nonostante queste misure siano decodificate e previste dalle linee guida, c'è molta reticenza nell'applicarle da parte di quei docenti ancora legati alla programmazione per contenuti piuttosto che a una didattica per competenze.

Altra criticità riguarda il corso di alfabetizzazione dell'italiano L2, organizzato dall'Istituto. Raramente nelle scuole è presente un docente

⁵ Link al progetto: <https://www.gdromagnosi.it/pagine/get-involved->

specializzato e preposto a tale compito; soprattutto negli ultimi anni si utilizza il personale di “potenziamento” che non sempre ha un’adeguata preparazione in questo senso, con il risultato che spesso vengono somministrate agli studenti, di varia origine ed estrazione linguistica, schede di grammatica che hanno poca ricaduta pratica nell’uso quotidiano. Questo problema non riguarda solo il nostro Istituto, ma è una questione più strutturale: non esistono ancora, all’interno delle scuole, figure professionali – docenti e/o mediatori culturali – con una formazione specifica, impegnate principalmente nell’accompagnamento e nell’inserimento di questi giovani studenti.

La valutazione è un altro scoglio da dover superare, per quanto nelle linee guida ministeriali e nel Pdp della scuola vengano date specifiche indicazioni a riguardo, come per esempio la necessità di non attribuire valutazioni troppo basse (1, 2, 3...) e mortificanti che feriscano lo studente e che, magari, lo demotivino ad applicarsi con costanza, soprattutto nel primo anno di attivazione del Pdp.

Esperienze di successo non sono mancate, con studenti Nai che dopo i 5 anni si sono iscritti all’Università, e ciò è stato possibile quando la scuola ha attivato una sinergia di intenti con la famiglia, che si è resa disponibile a far frequentare all’alunno anche i corsi di italiano L2 attivati dalla Caritas del territorio e quando gli insegnanti hanno cercato veramente di comprendere che lo scoglio iniziale fosse linguistico e non motivazionale.

2. Contro la dispersione scolastica: il progetto *Get Involved!*

Il nostro Istituto è stato individuato, con D.L. 24 giugno 2022, n. 170, come perno di un’azione molto rilevante nell’ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Pnrr) che investe sul sistema di istruzione e formazione per ridurre i divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e secondo grado e contrastare la dispersione scolastica. L’intervento – finanziato dall’UE – si rivolge alle studentesse e studenti nella fascia di età tra i 12 e i 18 anni per quelle scuole che, sulla base delle rilevazioni Invalsi, presentano un elevato tasso di fragilità negli apprendimenti.

L’obiettivo del Ministero dell’Istruzione è quello di finanziare progetti per l’ampliamento dell’offerta formativa anche con attività extrascolastiche al fine di potenziare le competenze dei ragazzi, a partire da quelli più fragili: la *Next Generation* a cui si rivolge il Piano europeo di investimento e in particolare la Missione 4 – Istruzione e Ricerca.

La nostra scuola è stata quindi selezionata per sviluppare, in sinergia con altri soggetti del territorio (enti locali ed enti del terzo settore), una progettualità pluriennale con azioni di ampio respiro e con un *Team* dedicato di

docenti e tutor esperti per la realizzazione di tale intervento. Tra le azioni: contrastare la dispersione scolastica implicita ed esplicita; migliorare e arricchire l'offerta formativa dell'Istituto, sostenendo apprendimenti e attività extracurricolari; potenziare l'immagine della scuola e dei docenti; ideare efficaci iniziative didattiche ed educative favorevoli all'apprendimento, con particolare attenzione agli studenti a rischio di abbandono; attivare progetti per il recupero e il consolidamento delle conoscenze; motivare inclinazioni e talenti degli studenti; promuovere un miglioramento delle risorse della scuola; creare percorsi formativi per superare le criticità.

Il *Team* preposto ha chiamato il progetto *Get Involved!* e prevede una serie di interventi di varia natura, tra cui:

- la “palestra” di allenamento alle prove Invalsi per gli studenti delle classi seconde e quinte e il corso di preparazione ai test universitari per potenziare le competenze di base degli studenti, ottimizzando i tempi di reazione ai quesiti e sviluppando particolari strategie risolutive.
- Un laboratorio teatrale, musicale e di arteterapia con la finalità di incrementare il benessere dei ragazzi attraverso la creatività, incentivando l'autostima e stimolando all'incontro e alla relazione.
- *Foto-Graphia*: un corso che ha lo scopo di fornire agli alunni competenze di base per un uso consapevole dello smartphone.
- *Digital Detox*: un programma di incontri finalizzati a promuovere il benessere digitale, aiutando a sviluppare nei giovani una maggiore consapevolezza nell'uso delle nuove tecnologie e a prevenire la dipendenza dalle stesse.
- Un laboratorio di elettronica ed elettrotecnica che si propone di motivare inclinazioni e talenti degli studenti, arricchendo l'offerta formativa dell'Istituto attraverso l'uso dei laboratori già presenti.
- Un corso di scrittura creativa per stimolare la capacità di gestire emozioni e stati d'animo, oltre che per migliorare le competenze grammaticali e sintattiche degli studenti.
- L'*Open-School*: dare ai ragazzi gli spazi per trovarsi a studiare insieme, in modo da “reimparare” a stare insieme dopo il periodo Covid.

L'obiettivo è quello di riuscire a superare i divari di lungo periodo e sviluppare un'economia ad alto livello di conoscenza che, partendo dalle criticità attuali, possa essere in grado di investire sulle competenze degli studenti anche di origine straniera e ridurre così la percentuale di dispersione scolastica per raggiungere la media del 10,2% nel 2026 e promuovere così il successo formativo.

Conclusioni

Per facilitare i processi educativi sopra esposti sono necessari significativi cambiamenti sul piano dell'organizzazione e della mentalità educativa, occorre rafforzare il controllo dei processi di insegnamento/apprendimento al fine di prevedere elementi di supporto come i facilitatori linguistici e i mediatori culturali, predisporre laboratori multimediali, rivedere le strategie di comunicazione interna all'istituto e verso le famiglie per veicolare una cultura dell'integrazione nel rispetto e nella conoscenza delle differenze.

La responsabilità educativa e formativa è grande così come altrettanto stimolante è la sfida che si pone ai docenti: l'aula scolastica rappresenta oggi un luogo privilegiato di integrazione sociale, atto a creare situazioni di cooperazione fra gli alunni che devono essere visti come portatori di risorse e non solo di problemi. In questo complesso panorama il docente viene chiamato oggi non solo a facilitare l'acquisizione di saperi ma anche a far riflettere sulla condizione umana, l'identità, la comprensione e l'etica di fronte a un'utenza spesso socialmente e culturalmente divisa (Gavinelli, Rossi, 2007).

In particolare, la didattica della geografia, per perseguire un'educazione interculturale, è chiamata a fornire un suo contributo significativo volto a presentare i complessi processi territoriali in atto, a educare al superamento di stereotipi e di preconcetti, nonché guidare gli studenti ad accettare l'alterità, il diverso da sé, l'ibridazione, la *mixité* (Frémont, 2007).

Riferimenti bibliografici

Frémont A. (2007), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.

Gavinelli D., Rossi B., a cura di (2007), *Scienze sociali geografia e storia nella didattica di un mondo interculturale*, Cuem, Milano.

Lampi al magnesio

di Monica Tardiani*, Annachiara Maci**

Introduzione

Da una decina d'anni Fondazione San Zenò¹ finanzia a Verona il progetto “Percorsi d'inclusione: il territorio incontra la scuola” che prevede uno spazio d'ascolto per ragazzi della secondaria di primo grado, docenti, genitori, personale Ata. Un'esperienza che si è andata consolidando con una partenza sperimentale in un pugno di scuole fino a toccare i 23 sportelli di ascolto nell'anno scolastico 2022-2023.

La scuola italiana ha “scoperto” la necessità di un supporto psicologico in occasione della pandemia e dell'onda lunga dello strascico psicologico che la chiusura ha prodotto su bambini e adolescenti; i docenti, invece, ne sentivano da molto tempo la necessità soprattutto nei contesti multiculturali, dove emozioni, pregiudizi e differenze agitano, perturbano, talvolta sconvolgono vissuti e agiti di educandi ed educatori.

Nella realtà veronese è presente da più di 25 anni la rete TanteTinte² che raccoglie l'adesione di quasi tutti gli istituti scolastici di Verona e provincia

* Docente di Lettere di scuola secondaria di primo grado, coordina la rete TanteTinte organizzandone le attività volte ad integrare nella scuola gli alunni di origini migratorie.

** Counsellor, mediatrice familiare ad indirizzo sistemico relazionale, consulente per l'orientamento per Cosp Verona e docente presso Master in Mediazione Familiare, Università degli Studi di Verona. Lavora nelle scuole con il progetto “Percorsi d'inclusione: il territorio incontra la scuola” per la Cooperativa Hermete.

¹ Fondazione San Zenò crede in una scuola che sia luogo di benessere per insegnanti e studenti, fucina di talenti, formatrice dei cittadini di domani. Per questo sostiene, in Italia e all'estero, progetti che offrano opportunità concrete. Nello studio come nel lavoro. Cfr. www.fondazionezeno.org

² La rete TanteTinte nasce nel 2001 e vi aderiscono un centinaio di istituti scolastici della provincia di Verona. Gli ambiti di intervento della rete sono l'insegnamento di italiano come lingua seconda, la mediazione linguistico culturale, la consulenza e formazione dei docenti, il counseling scolastico. Cfr. <https://sites.google.com/ic12golosine.education/rete-tante-tinte/home?pli=1>, <https://instagram.com/reteTanteTinte?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

e promuove l'integrazione degli alunni di origini migratorie. Grazie al lavoro di una rete come TanteTinte, alla ricerca di risposte nuove alle sfide dell'intercultura, e alla sensibilità di una Fondazione come San Zeno che ha creduto nel progetto, è nata una sinergia efficace e un'esperienza potente di cui raccontiamo piccole schegge in queste due storie vere. Si tratta di testimonianze raccolte nelle scuole veronesi dove i docenti hanno segnalato situazioni difficili e hanno chiesto aiuto alle counselor del progetto. I nomi e i luoghi sono di fantasia, le vicende e le emozioni descritte sono state realmente vissute.

1. Sbavature d'acquerello

Situazione ingestibile e pericolosa, mi chiamano alla scuola primaria per un'osservazione. Eccola là, in primo banco terza fila, è Stephany, ha 9 anni e mi dicono che è una bambina violenta e problematica. Fa la quarta elementare ma non sa leggere né scrivere e, mentre i compagni seguono le lezioni, lei disegna e colora. Preferisce gli acquerelli, segue i colori che sbiadiscono sulla carta, li osserva muoversi vorticosi nell'acqua quando intinge il pennello, ci nuota con gli occhi nei suoi acquerelli.

Ora sta finendo un dipinto grazioso, si gira soddisfatta verso Augustin nel banco dietro il suo e gli regala il foglio ancora bagnato e un po' molliccio. Il compagno però s'infastidisce e lo strappa in tanti pezzetti colorati. Stephany non dice niente, sembra non dare peso alla cosa. Il maestro Filippo vede tutto e resta impassibile.

In classe Stephany si alza dal banco quando vuole, crea un po' di scompiglio col bicchiere dell'acqua sporca che rovescia qua e là passando tra i banchi, qualche schizzo sul pavimento, qualche goccio su felpe e quaderni. Il maestro adesso esplode, rosso in viso, le urla esasperato di stare attenta che bagna i compagni e sporca dappertutto. Stephany non lo fa apposta, è evidente, Augustin invece il suo disegno lo ha strappato con intenzione, è altrettanto evidente. La bimba a quel punto esce dall'aula senza che nessuno si accerti delle sue intenzioni, non deve essere poi così pericolosa, penso.

Ogni giorno Stephany spera che all'uscita di scuola il maestro non parli male di lei alla mamma, magari invece le dica che è stata brava, altrimenti sarà spedita in Nigeria dai nonni: se lo sente ripetere dopo ogni colloquio. Lei non ha mai incontrato i nonni africani, non li capisce nemmeno quando la salutano al telefono, ha il terrore che mamma e papà un giorno la mandino davvero in Africa.

In famiglia sono in cinque: la mamma fa le pulizie e il papà è barbiere, poi c'è Evelyn la sorella più grande tanto diversa da lei, responsabile e brava a scuola, e infine Adun, il fratellino che a scuola fatica e ha il sostegno, pure

lui. La mattina la mamma parte prestissimo, il papà si alza più tardi, sono quasi sempre in ritardo, saltano la colazione e vanno a scuola di corsa, affannati, lei, robusta e d'appetito, arriva in classe nervosa e affamata. A volte la "sua" maestra, Caterina, la docente di sostegno, le dà una mela, Stephany la mangia ma vorrebbe anche una merendina, la mela non le basta. Caterina ha tentato di spiegare al papà di infilare qualche merenda nella cartella della figlia, per un po' l'ha fatto poi Stephany si è dovuta accontentare della frutta della mensa scolastica. Ultimamente il suo abbigliamento è trasandato, sciatto, talvolta sporco. Le compagne di classe sono tutte molto curate, ben vestite, alcune già alla moda, la trascuratezza di Stephany salta all'occhio. La maestra Caterina, che le vuole bene, se ne prende cura e parla di lei come di una bambina con tanti bisogni, poche risposte, troppe punizioni; tante volte Stephany al pomeriggio si lascia andare a pianti disperati: ha paura di tornare a casa, dai genitori.

Il maestro Filippo, invece, dice che Stephany fa male ai bambini, che è cattiva, che non dovrebbe stare nella sua classe, magari sarebbe da inviare in una struttura speciale. Il maestro, a dire il vero, ha un atteggiamento scostante con gli alunni: un minuto è premuroso nel consolare un bambino che piange, l'attimo dopo caccia via un bambino che gli si avvicina con un secco "sparisci!". In cortile il maestro non fa nulla per evitare le provocazioni sfacciate dei compagni verso Stephany: i ragazzini pretendono il loro spettacolo quotidiano e la "aizzano" deliberatamente davanti al maestro indifferente. Viene il sospetto che il maestro stia sperando che Stephany la combini grossa e venga allontanata dalla classe. È vero, ultimamente sempre più spesso la bambina si arrabbia tantissimo e picchia. E ogni volta il rito si ripete: i compagni canticchiano "Ecco Stephany, eccola arriva, ecco ora picchia"; lei si accende, diventa una furia, parte all'attacco con forza brutta e sguardo stravolto e picchia, picchia, picchia. L'ultima volta un compagno è finito al pronto soccorso e i genitori ora non stanno più zitti, chiedono tutela per i loro figli che dicono essere sempre più spaventati dalla bambina. A ogni attacco la stessa storia, tutti intorno a dire "È stata Stephany è sempre lei!"; il maestro le blocca le braccia e le gambe ma lei non si calma, anzi, scalcia e morde, non sopporta di sentirsi stringere. È successo anche oggi, in cortile, alla ricreazione. Dopo la zuffa a Stephany dispiace, ha lo sguardo spaurito e stravolto di chi si rende conto di quello che ha fatto ma nessuno, tranne la maestra Caterina, lo coglie; tutte le attenzioni sono sulla "vittima" di turno. All'inizio, dicono le maestre, Stephany chiedeva scusa dopo questi raptus aggressivi, ora non lo fa più.

L'atteggiamento di chi ruota intorno a Stephany, dagli insegnanti ai bidelli ai compagni, segue lo stesso copione: enfatizzano i comportamenti negativi della bambina dandogli un peso eccessivo e totalizzante; mi chiedo se

Stephany troverebbe ugualmente attenzione senza picchiare e dare di matto. E così, in un'escalation dirompente, Stephany è diventata "ingestibile", e tutti non fanno che parlare di lei.

Finisco la mia osservazione con troppe domande aperte e una tristezza infinita, provo rabbia per la dinamica perversa che sta trasformando una bambina di 9 anni in un "caso disperato". Poi, mentre lascio la classe, mi si avvicina proprio lei, Stephany, mi regala un fiorellino appena strappato dal prato e, come se niente fosse, mi butta lì una domanda che mi secca la gola: "Secondo te il maestro Filippo non mi vuole bene? Non mi abbraccia mai!".

2. Vuoti a perdere

Novembre 2021: anno scolastico appena iniziato. Dopo i singhiozzi del lockdown sembra che si possa finalmente ripartire. Per molte maestre della scuola primaria, però, è un inizio in salita: classi complicate e ingestibili fin dalla prima. Le docenti della 1^a L bussano alla porta del servizio di counseling di una scuola di periferia portando un quadro preoccupante: dopo due mesi di scuola non riescono ancora ad avere il giusto clima in classe e iniziano a temere di non essere più in grado di insegnare come prima... certo... osservano sconsolate, niente è più come prima.

Nello scarno racconto dei numeri, esce un quadro nitido della classe: dei ventuno bambini che la compongono, venti sono di origine straniera, un bimbo ha il sostegno, due sono in difficoltà ma senza sostegno. Il racconto delle maestre aggiunge dettagli: la classe dimostra forte difficoltà a percepire e rispettare le regole della scuola, i bambini sono incapaci di stare con gli altri, sono in difficoltà a creare gruppo, sono in continua agitazione, faticano a seguire il minimo ritmo di lavoro. In classe ci sono caos e disordine. Le maestre sono preoccupate di non svolgere il programma e di non saper più gestire dei bambini così piccoli. Sentono un forte senso del dovere, spendono tutti i giorni energie enormi per fronteggiarle, hanno la sensazione di lavorare con bambini o classi "indietro" rispetto all'anno in cui sono.

Ecco sorgere mille domande: cosa hanno comportato davvero questi ventiquattro mesi per le scuole? Forse il tempo della maturazione si è davvero fermato per bambini e ragazzi fuori dalle aule? Molti non riconoscono il ruolo degli insegnanti e degli adulti: non hanno frequentato la scuola materna e la prima elementare è per loro la seconda occasione, dopo la famiglia, di stare in un sistema di regole chiare e determinate. Inoltre quali complessità s'incontrano quando si lavora con studenti tutti originari di diversi paesi del mondo? In che modo è possibile far dialogare i differenti "linguaggi-vissuti culturali"? E, ancora: che regole ci saranno in ciascuna delle loro famiglie?

Chi le farà funzionare? Se le norme non sono severe come a casa, allora vuol dire che a scuola possono fare tutto quello che vogliono?

Uscire dalla situazione in cui siamo immersi, ci consente un punto di vista nuovo e un campo d'osservazione che crea spazio ad altro. Aiutate dalla counselor, le maestre osservano che i bimbi si tranquillizzano con le attività che li portano alla ripetizione delle azioni. Sembra abbiano bisogno di stare in situazioni di forte contenimento e impegno continuo; se avvertono “libertà” di movimento, attivano dinamiche caotiche. Sono bambini con una grande vivacità di pensiero che veicolato e portato a un interesse costruttivo conduce la classe a lavorare davvero bene. Il tempo di attenzione però è come se lo apprendessero per la prima volta e avessero necessità di allenarlo.

Dopo questi semplici rimandi le maestre tornano in classe con consapevolezza diversa e nelle settimane seguenti è sorprendente vedere i traguardi raggiunti dalla classe: i bambini si mettono in fila, alzano la mano per intervenire, si aiutano, sanno leggere, scrivere, contare, riconoscono le regole, e, cosa importante, hanno fiducia nei loro insegnanti. Funzionano bene i banchi disposti a isole: li fanno sentire “contenuti” perché fisicamente sono disposti in piccoli nuclei, e permette alle insegnanti di gestirli meglio. Sono bambini che vivono tanto la fisicità, sentono il bisogno di muoversi. Da quest'osservazione le maestre usano il corpo come strumento per dare ritmo, per scandire le parole in sillabe, per contare saltando.

L'energia dei bambini da “vuoto a perdere” è diventata forza evolutiva, e permette alle insegnanti di condurre gli alunni a fare passi in avanti. Una difficoltà percepita si è trasformata in opportunità per tutti. Maestre e bambini della 1^a L sono passati dal caos “primordiale” a una bella vivacità generativa.

La mediazione interculturale educativa a Genova

di Monica Ana Andrasescu, Tania Mori*

1. Cos'è la mediazione interculturale educativa?

La mediazione interculturale educativa è uno stile didattico applicato sino al 2020 nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado del Comune di Genova, sviluppato negli anni in risposta al cambiamento demografico della popolazione scolastica.

Oltre al servizio di prima accoglienza dedicato ad alunne e alunni di nuovo e recente arrivo nel sistema scolastico italiano, divenne necessario pensare, proporre, sperimentare e sviluppare nuove modalità di inclusione, strutturate e continuative, da rivolgere a tutta la popolazione scolastica, inclusi gli alunni con background migratorio e quelli nati in Italia da famiglie di origine straniera¹, a conferma di quanto espresso nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del febbraio del 2014, dove si sottolinea che «l'educazione interculturale coinvolge tutti gli studenti, italiani e non, e viene ricondotta all'acquisizione di valori, conoscenze e competenze necessari non solo per la convivenza democratica, ma anche per un inserimento attivo nel mondo del lavoro, della cultura, dell'impegno sociale».

Inizialmente, le attività di mediazione interculturale educativa vennero proposte solo alle scuole facenti parte di istituti comprensivi con un elevato numero di alunni con cittadinanza non italiana e successivamente, furono estese a tutte le classi che colsero nelle proposte progettuali, rinnovate di anno in anno, l'opportunità di discutere in maniera coinvolgente, libera, interattiva, informale e formativa molte questioni attuali e controverse, lasciando lo spazio ai partecipanti (alunne, alunni, insegnanti e genitori) di esprimersi senza paura e timore del giudizio.

* Entrambe abbiamo lavorato come mediatrici interculturali educative per la Cooperativa SABA onlus tra il 2008 e il 2021.

¹ Secondo il *Dossier statistico immigrazione 2022*, degli 865.388 alunni stranieri presenti nelle scuole in Italia, il 66,7% è nato in Italia.

2. Dove nasce e con quali modalità si sviluppa la mediazione interculturale educativa?

La mediazione interculturale educativa si è sviluppata negli anni traendo spunto dalle idee progettuali e tecniche laboratoriali trasmesse a una équipe di mediatori interculturali dal gruppo di lavoro di insegnanti espressive² del Laboratorio Migrazioni³ del Comune di Genova, attivo tra il 1993 e il 2011. Infatti, le attività ideate e realizzate negli istituti comprensivi e nelle scuole dell'infanzia comunali di Genova dal 2011 in poi dai mediatori interculturali educativi, hanno mostrato un'attenzione particolare all'espressione musicale, artistica, visiva e corporea.

Le attività laboratoriali partono dalla lingua quale elemento essenziale, potente e fortemente empatico, nello scontro/incontro tra persone. La scuola, in tal senso, è un luogo fondamentale sia per lo sviluppo di una società plurilingue e pluriculturale che per lo sviluppo di un atteggiamento positivo e costruttivo verso la diversità, in ogni suo aspetto, pertanto anche linguistico. Per tale ragione, durante i laboratori, lingue e dialetti dei partecipanti trovano espressione attraverso i nomi, i saluti e le storie condivise in italiano o in altre lingue. Quando la lingua che si ascolta è intesa solo da pochi bambini, se non solo dal parlante, il resto del gruppo ha l'occasione di sperimentare lo spaesamento regolarmente provato da chi intraprende un qualsiasi percorso migratorio e ciò permette di intuire meglio le difficoltà linguistiche e relazionali delle persone che migrano. La riflessione che ne deriva generalmente stimola un atteggiamento solidale e demotiva giudizi ed esclusione. Oltre a sottolineare la ricchezza linguistica che ci circonda e a stuzzicare la curiosità verso la conoscenza delle lingue straniere, questi momenti permettono non solo di percepire i compagni in modo diverso, più empatico e rispettoso della loro identità culturale, ma anche di rafforzare l'autostima nei ragazzi bilingui, condizione necessaria e determinante per il successo del percorso scolastico degli stessi.

Stimolare atteggiamenti di solidarietà, di collaborazione, di inclusione e di rispetto tra compagni contribuisce al miglioramento delle condizioni di apprendimento da cui tutti possono trarre giovamento: alunni, insegnanti, famiglie e, di conseguenza, la società.

² Nel 1993 il Comune di Genova ha assunto tramite concorso un gruppo di musicisti da inserire nelle scuole dell'infanzia; tre di loro, insieme ad altre insegnanti espressive di area artistica e drammatica, componevano l'organico del Laboratorio Migrazioni.

³ Il Laboratorio Migrazioni era uno spazio tecnico all'interno della Scuola elementare Daneo (poi trasferito in Salita della Fava Greca 8) appartenente all'Assessorato alla Scuola e Servizi Educativi del Comune di Genova, fondato nel 1993 in seguito ad alcune iniziative didattiche su tematiche interculturali, offerte alle scuole durante le Colombiadi del 1992 da un gruppo di insegnanti delle scuole dell'infanzia comunali.

3. Chi finanzia, coordina, progetta e realizza la Mediazione educativa a Genova?

La mediazione interculturale educativa è finanziata dai fondi della legge 28 agosto 1997, n. 285, e assegnata attraverso un bando di gara annuale. Nell'arco di circa 20 anni, un piccolo gruppo di mediatori, selezionati in base a competenze specifiche, ha acquisito sempre più autonomia nella progettazione e realizzazione delle attività laboratoriali offerte alle scuole. Dal 2015, con l'avvio dei Circoli delle idee⁴, si è inoltre giunti a una sempre maggiore ed efficiente collaborazione progettuale con le figure strumentali per l'intercultura all'interno delle scuole.

La continuità che si è venuta a creare di conseguenza, sebbene precaria, ha contribuito a una certa stabilità professionale e progettazione condivisa tra i vari attori, ovvero Comune, coordinatori della cooperativa e mediatori stessi. Ciò ha fatto sì che i progetti proposti ad ogni bando di gara fossero il frutto di una riflessione approfondita e sistematica, che tenesse conto dei percorsi laboratoriali svolti in precedenza, del contesto culturale, sociale e politico e delle trasformazioni nella mentalità dell'accoglienza e inclusione correnti, nonché delle richieste specifiche delle insegnanti, della sensibilità e delle competenze dei mediatori.

4. Esempio di attività proposta alle scuole

Tra il 2014 e il 2020 nacque il progetto *Lingue e storie: Sogni*, parte di un progetto precedente più ampio, che ebbe come obiettivo principale quello di contrastare la sempre più crescente conflittualità politica e sociale esistente in Italia e la delusione generalizzata nel futuro che aveva cominciato ad avvolgere la nostra società.

Le classi target furono le classi ponte: il gruppo dei 5 anni della scuola dell'infanzia, la prima e la quinta primaria, la prima e la terza secondaria di primo grado. Il percorso prevedeva due incontri di laboratorio, svolti a distanza di una settimana o due l'uno dall'altro, con una tematica fortemente inclusiva ed empatica: i sogni.

L'attività iniziale prevedeva una lettura suggestiva sulla tematica affrontata, spesso accompagnata dalla narrazione di aspetti formativi della storia personale, migratoria o non, della mediatrice. Tale "esempio" di successo rassicurante e incoraggiante per tutti, lo era ancora di più per i ragazzi e le

⁴ I Circoli delle idee nacquero nell'a.s. 2015-2016 all'interno dello spazio del Centro Scuole e Nuove Culture di Salita della Favagrecia 8.

ragazze di origini straniere, a cui viene spesso suggerito, sia da parte della famiglia sia della scuola, di accontentarsi e di essere pragmatici.

Dall'intreccio di espressione verbale, artistica o corporea si giungeva a un risultato finale caratterizzato da una riflessione collettiva e individuale, un'analisi critica che ognuno portava a casa con sé, come ricchezza da custodire nel cuore e nella mente.

Il lavoro grafico finale (figg. 1-5) era frutto di tutto questo processo e aveva anche la funzione di ricordare e promuovere le attività, affinché fossero rese note anche ai genitori, durante appositi incontri di restituzione svolti in modalità laboratoriale. Raccogliere i sogni delle bambine, dei bambini, delle ragazze, dei ragazzi, delle insegnanti e dei mediatori ha permesso il raggiungimento di un alto livello di influenza e condivisione di emozioni.



Fig. 1 – Alunna di 6 anni

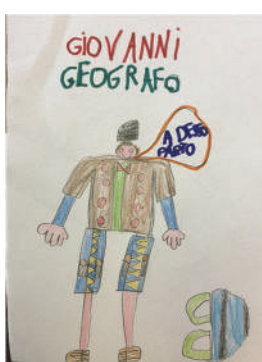


Fig. 2 – Alunno di 6 anni



Fig. 3 – Alunni di 9 anni



Fig. 4 – Alunno di 10 anni

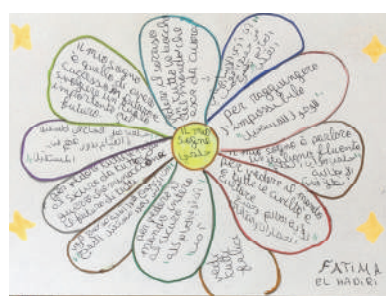


Fig. 5 – Alunna di 13 anni

5. Perché la mediazione educativa interculturale è un approccio inclusivo valido?

Un alunno che si sente accolto con tutta la sua eredità culturale in un ambiente che gli “chiede” di esprimere i propri pensieri ed emozioni, che lo aiuta ad imparare, a crescere e a sviluppare la propria personalità all’interno di una rete di relazioni, non si perde e non si disperde, bensì prosegue il suo cammino arricchendo se stesso e la comunità, così come sancisce la Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza del 1989, art. 29 lett. d: «L’educazione deve preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona».

In tale quadro, l’ascolto attivo ed empatico, intrinseco alla mediazione, consente di accogliere tutti i punti di vista, come anche i bisogni e le aspettative dei singoli e delle famiglie. Tramite la creazione di momenti di incontro e confronto si facilita inoltre la reciproca conoscenza, la circolazione dei saperi e delle competenze tra i soggetti della comunità scolastica.

La mediazione interculturale educativa andrebbe ancora meglio intesa come modo di comunicare, condiviso, arricchente, stimolante e perciò parte del percorso educativo della scuola in quanto attraverso essa si possono raggiungere tutte le finalità elencate nelle linee guida, indicazioni o convenzioni sul rispetto e il riconoscimento della pluralità linguistica e culturale, nonché favorire la convivenza pacifica e l’interazione positiva tra le persone che compongono la nostra società.

6. Quali condizioni si rendono necessarie all’efficienza della mediazione interculturale educativa?

La figura del mediatore interculturale è spesso sottovalutata e sminuita, soprattutto dalle istituzioni a livello nazionale ministeriale. Seppure sia una figura esterna alla scuola, spesso temporanea, moltissime scuole di tutta Italia si avvalgono della sua professionalità. Il suo *non* riconoscimento a livello nazionale è causa di una diffusa precarietà della categoria dei mediatori e determina una imperdonabile dispersione di competenze specifiche acquisite attraverso anni di esperienza diretta, di formazione, autoformazione e sacrifici.

Le istituzioni nazionali e locali dovrebbero farsi carico della responsabilità di attuare azioni congrue con gli obiettivi ministeriali emanati da loro

stesse, prevedendo percorsi di inclusione efficienti e costruttivi, con fondi dedicati alla progettazione e riflessione condivisa, assegnati tramite bandi che premiano la qualità della proposta e non il risparmio.

Conclusioni

La figura del mediatore interculturale educativo, nata in seno al Laboratorio Migrazioni del Comune di Genova, si è rivelata una realtà unica che speriamo possa rinascere, rinnovata e ancora più forte.

Le proposte laboratoriali su tematiche interculturali sviluppate negli anni attraverso la mediazione interculturale educativa rappresentano una modalità costruttiva per stimolare la curiosità verso l'altro, per sviluppare uno sguardo più critico e consapevole, per contrastare la conflittualità sociale e la dispersione scolastica.

Come specificato nella sezione Intercultura del sito ufficiale del Miur che riprende le Linee Guida del 2014, la scuola deve essere attrezzata per diventare «laboratorio di convivenza e di nuova cittadinanza» e, secondo il nostro punto di vista, una scuola che non ha nel suo organico un mediatore interculturale educativo non è ben attrezzata nell'istruire e formare giovani capaci di affrontare il presente e il futuro della nostra società plurale⁵.

⁵ Documenti consultabili per approfondimenti:

Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Assemblea generale delle Nazioni Unite (1989), reperibile su: www.salute.gov.it, consultato 8 gennaio 2023.

Centro Scuole e Nuove Culture, reperibile su: <https://centroscuolenuoveculture.weebly.com>, consultato 8 gennaio 2023.

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Febbraio 2014, reperibili su: <https://www.miur.gov.it>, consultato 8 Gennaio 2023.

Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori, marzo 2022, reperibili su: <https://www.miur.gov.it>, consultato 5 Gennaio 2023.

Piccole impronte per grandi traguardi: un'attività laboratoriale inclusiva su cambiamento climatico e carbon footprint

di Marianna Daniele*

Introduzione

La consistenza del numero degli studenti con nazionalità non italiana¹ nelle nostre scuole è ormai di tale portata da richiedere una particolare attenzione nella programmazione didattica. Tuttavia, garantire l'integrazione e facilitare il processo formativo di tali studenti è ancora decisamente difficoltoso. Ciò è evidente soprattutto nelle diverse percentuali di successo formativo caratterizzanti questo tipo di studenti rispetto alla popolazione scolastica generale².

In Italia la percentuale di questi studenti è andata progressivamente aumentando negli ultimi trent'anni, anche se con notevoli differenze geografiche, e così il sistema d'istruzione si è progressivamente adattato alla nuova realtà progettando nuove strategie e azioni per mitigare gli svantaggi linguistici e culturali³. Molte scuole hanno adottato nuovi strumenti e metodologie quali laboratori linguistici e strategie didattiche collaborative per rispondere alle diverse esigenze formative di classi sempre più multiethniche e multiculturali. Tuttavia, i livelli di disparità negli apprendimenti rispetto agli alunni con cittadinanza italiana restano notevoli ed è quindi opportuno mantenere

* Docente di Geografia e Geografia Turistica, Scuola secondaria di secondo grado. Cultore della materia e docente di laboratorio presso l'Università di Genova.

¹ 865.388 nel 2022, pari al 10,3% della popolazione scolastica (dati del Ministero dell'Istruzione).

² Nei risultati delle rilevazioni degli apprendimenti Invalsi (2019), i divari di competenze negli studenti con background migratorio risultano evidenti già nel ciclo primario e permangono anche nei cicli successivi.

³ Come previsto dal Capo II del D.L. 16 aprile 1994, n. 297. In particolare, l'Art. 116 – Alunni extracomunitari- recita: 1. Per gli alunni extracomunitari sono attuati, analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, specifici insegnamenti integrativi nella lingua e cultura di origine.

viva la ricerca e la sperimentazione di strategie didattiche che possono essere utilizzate per valorizzare le performance degli studenti immigrati e più in generale rendere la scuola inclusiva a 360 gradi.

La problematica non riguarda la sola acquisizione di competenze dell'Italiano come L2, ma l'intero processo di formazione dei discenti: infatti le minori competenze di comprensione rilevate per la lingua italiana inevitabilmente si ripercuotono anche sull'apprendimento delle altre discipline aumentando il rischio di insuccesso scolastico e un conseguente alto tasso di dispersione (Giangiacomo, Tortora, 2021). Tali lacune accumulate durante il percorso di apprendimento della lingua del paese ospitante possono influenzare addirittura i successivi cicli formativi fino all'inserimento nel mondo del lavoro in età adulta (Filosa, 2022).

In questa realtà si inserisce il presente contributo che illustra un'attività didattica cooperativa e multimediale di geografia adatta alle classi della scuola secondaria di secondo grado. Il tema dell'impronta del carbonio è inserito nel più ampio argomento dei cambiamenti climatici e viene presentato come obiettivo dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Gli alunni sono chiamati a calcolare, e poi cercare di ridurre, la propria impronta di carbonio teorica allo scopo di riflettere su come anche le azioni dei singoli individui - *piccole impronte* - siano rilevanti per raggiungere traguardi globali - *grandi traguardi*. La metodologia didattica cooperativa e gli strumenti visuali materiali e digitali utilizzati sono progettati per facilitare la comunicazione e l'interazione degli alunni con nazionalità non italiana (o comunque con svantaggio linguistico specifico o aspecifico) presenti nella classe.

1. Analisi del contesto

Come accennato nell'introduzione, i bassi livelli di competenze degli studenti con cittadinanza non italiana si mantengono quasi costanti durante il percorso scolastico tanto da influenzare l'orientamento nella scelta della scuola secondaria. Infatti, ben il 68% degli studenti stranieri sceglie di proseguire gli studi secondari con percorsi di istruzione o formazione tecnico-professionale, contro il 33% degli studenti italiani⁴. La forte concentrazione in alcuni istituti diventa allora un ulteriore elemento di criticità che si va a sommare alle difficoltà dei singoli individui, già svantaggiati dal diverso grado di conoscenza della lingua, dai diversi percorsi scolastici pregressi, dalle condizioni socio-economiche spesso svantaggiate e, talvolta, dall'età anagrafica maggiore della media (Pistolesi, 2007). Ulteriori fattori di difficoltà risiedono infine sia nella

⁴ Dati Miur 2021.

generale mancanza di formazione specifica degli insegnanti, che non hanno quindi le conoscenze e competenze necessarie per gestire la diversità in classe, sia una carenza di materiali didattici adatti alla didattica inclusiva (Commissione europea/Eacea/Eurydice, 2019).

La pratica didattica qui illustrata è stata sviluppata nell'a.s. 2022-23 proprio per gli alunni di un istituto tecnico in cui è presente una discreta percentuale di studenti stranieri di prima e seconda generazione⁵. In particolare, il *lesson plan* parte dall'analisi del contesto di una classe prima dell'indirizzo tecnico economico composta da ventitré alunni di cui sei con cittadinanza non italiana. Nella stessa classe sono inoltre presenti quattro alunni con bisogni educativi speciali o disturbi dell'apprendimento e due studenti atleti di alto profilo per cui la didattica deve essere strutturata per essere particolarmente inclusiva e flessibile.

Dal punto di vista strumentale, l'istituto⁶, che ha in adozione gli strumenti di *Google Workspace for Education*, mette a disposizione degli studenti gli ambienti digitali di *Classroom*, il comodato d'uso di libri di testo e dei *Chromebook*, mentre le aule sono tutte provviste di schermi multimediali e talune di arredi modulari che consentono un allestimento laboratoriale.

2. Nuclei disciplinari e prerequisiti

I cambiamenti climatici sono un tema centrale nella programmazione disciplinare di geografia. Gli studenti di una classe del primo biennio delle scuole secondarie di secondo grado hanno sicuramente già studiato questo fenomeno nei cicli precedenti; tuttavia, è bene ritornare ad affrontarlo con un livello di approfondimento maggiore fornendo spunti di riflessione più complessi. Proprio negli adolescenti, lo studio di temi così drammatici e preoccupanti può portare a un atteggiamento di rassegnazione accompagnato da un senso di impotenza. È allora utile ed educativamente significativo sottolineare il ruolo individuale nelle dinamiche della produzione e del consumo in modo da far crescere negli studenti una più consapevole conoscenza del loro mondo quotidiano che si relaziona ai fenomeni globali oggetto di studio.

I nuclei di contenuto su cui è costruita l'attività *piccole impronte per grandi traguardi* sono quindi legati da un lato alla conoscenza dei macrotemi del riscaldamento globale e dall'altro al ruolo dei consumatori e delle loro capacità di scelta sostenibile (fig. 1).

⁵ La media nazionale di studenti con nazionalità non italiana supera di poco il 10% della popolazione scolastica.

⁶ IIS Vespucci-Colombo di Livorno.

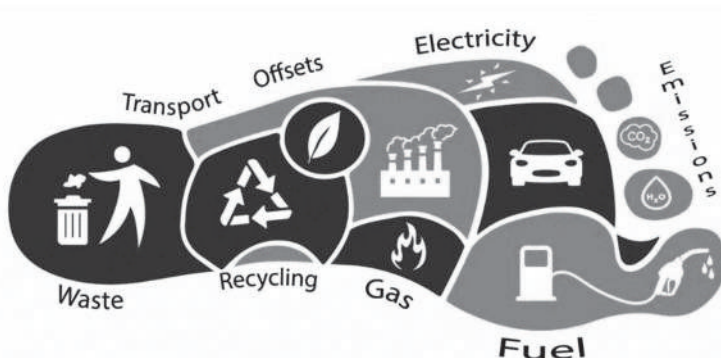


Fig. 1 – Infografica sul concetto di impronta di carbonio. Fonte: <https://www.greenplanner.it>.

Tab. 1 – Obiettivi e prerequisiti didattico-disciplinari.

Obiettivi didattico-educativi	<ul style="list-style-type: none"> ● Approfondire le conoscenze dei fenomeni connessi al cambiamento climatico. ● Distinguere il concetto di consumo diretto e indiretto delle risorse energetiche. ● Distinguere le principali componenti del consumo energetico privato, industriale e agricolo. ● Essere consapevoli dei molteplici effetti degli stress antropici sugli ecosistemi e sul clima terrestre. ● Lavorare in modo che l'apprendimento sia raggiunto in modo cooperativo.
Prerequisiti disciplinari	<ul style="list-style-type: none"> ● Conoscere la distribuzione dei climi e degli ambienti nel mondo. ● Conoscere le principali caratteristiche degli ecosistemi. ● Sapere che l'anidride carbonica prodotta dall'uomo è il principale contributore al riscaldamento globale. ● Essere consapevoli che il riscaldamento globale e i cambiamenti climatici hanno gravi effetti sull'ambiente, l'agricoltura, la biodiversità...
Prerequisiti operativi	<ul style="list-style-type: none"> ● Essere organizzati in gruppi stabiliti secondo criteri opportuni prima della lezione (gruppi eterogenei per livelli di apprendimento e nazionalità). ● Avere a disposizione un adeguato numero di <i>device</i> carichi e connessi alla rete. ● Avere accesso all'ambiente di condivisione delle risorse online (Classroom) e aver dimestichezza con le applicazioni usate per la realizzazione dell'assegnazione conclusiva.

Inoltre, l'attività è esplicitamente presentata agli studenti come strumento per migliorare la loro capacità di cooperazione e co-costruzione, nonché di utilizzo di strumenti digitali e materiali multimediali e multilingua. La tabella sottostante elenca alcuni degli obiettivi didattici e dei prerequisiti presi in considerazione.

3. La metodologia

La proposta didattica è articolata su sei ore di lezione, condotte in modalità laboratoriale con brevi momenti di spiegazione frontale. Come anticipato, ha lo scopo di approfondire la tematica del cambiamento climatico facendo calcolare agli alunni, che lavorano in piccoli gruppi di tre studenti, la propria impronta del carbonio. L'attività è supportata dall'uso di uno specifico portale online⁷ che permette un calcolo semplice e immediato del consumo personale diretto. L'attività di calcolo è preceduta da una fase collaborativa in cui gli studenti analizzano prima e ordinano poi alcune azioni e oggetti in base alle quantità grammi equivalenti di CO₂ prodotti. Le azioni e gli oggetti sono rappresentati in apposite *flashcards* che facilitano la comunicazione e l'apprendimento (Amiruddin, 2022), coinvolgendo anche gli alunni con difficoltà linguistiche di diverso tipo.

L'approccio in alcune fasi dell'attività è decisamente ludico al fine di rendere l'ambiente di apprendimento piacevole e stimolante e facilitare la socializzazione cooperativa. Tali condizioni, insieme all'utilizzo di una comunicazione multimodale, forniscono agli studenti la possibilità di apprendere informazioni da canali differenti quali la vista, l'udito e il tatto, imparare dagli altri componenti del gruppo e/o sostenere l'apprendimento altrui. In definitiva, di mettere in campo le migliori capacità in relazione al proprio stile di apprendimento.

Per facilitare lo svolgimento delle diverse attività gli studenti utilizzano un *HyperDoc*⁸ disegnato dall'insegnante (fig. 2) che permette di accedere a tutti gli altri materiali prodotti per l'esperienza.

⁷ <https://www.unive.it/pag/17826/>

⁸ Un documento di testo che contiene istruzioni, link a materiali multimediali nonché spazi per la restituzione al docente. Accompagna il lavoro dello studente ma non ne costituisce la consegna finale.

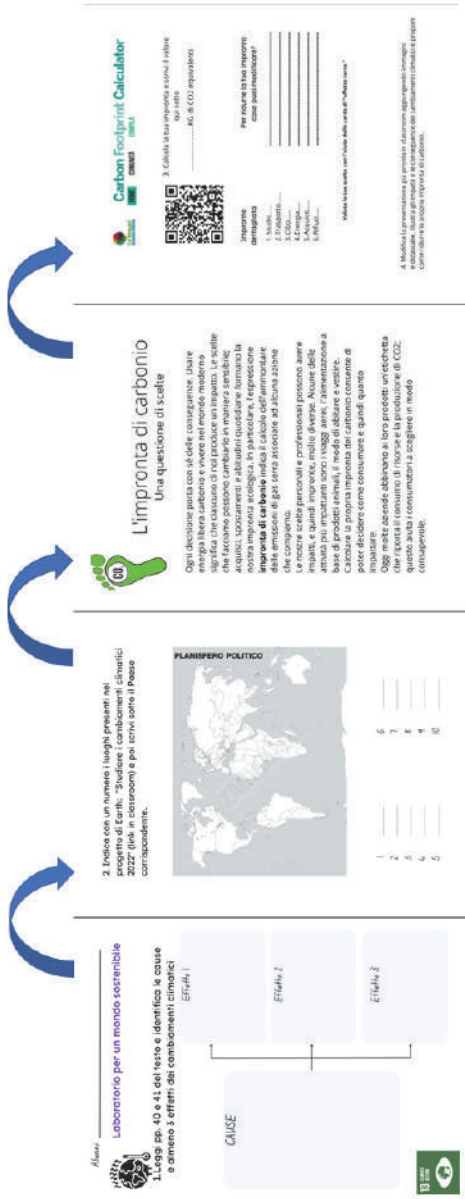


Fig. 2 – Gli HyperDocs costruiti per l'attività didattica.

Le competenze disciplinari e trasversali che si possono sviluppare sono quindi:

- usare le informazioni su un argomento disciplinare concreto;
- utilizzare il lessico disciplinare;
- prendere appunti, scrivere definizioni, classificare e schematizzare;
- utilizzare ambienti di apprendimento misti;
- comprendere e seguire le istruzioni per lavorare in modo collaborativo;
- riassumere ed esporre le proprie osservazioni;
- saper stimare l'impatto del cambiamento climatico su terra, oceano, biodiversità;
- valutare le scelte consapevoli del proprio stile di vita;
- realizzare presentazioni digitali in modo collaborativo.

3.1 Lesson plan

Le diverse attività si articolano su sei lezioni da 55 minuti con un lavoro domestico stimato in 3 ore. Il *lesson plan* (tab. 2) sottostante ne descrive l'articolazione.

La valutazione avviene attraverso una griglia, condivisa con gli studenti, che valuta correttezza e organizzazione delle informazioni, accuratezza, efficacia comunicativa e organizzazione collaborativa dei compiti svolti.

Tab. 2 – Lo script dell'attività didattica

Tempo	Procedura	Interazione	Materiali/ Strumenti
Lezione 1			
10 min	Gli alunni si organizzano in gruppi da tre come precedentemente concordato e approntano gli strumenti di cui avranno bisogno.	Gruppo	Proprio <i>device</i> , quaderno, <i>HyperDoc</i> fornito dall'insegnante.
15 min	L'insegnante introduce con una spiegazione partecipata il tema e lo scopo dell'attività, spiega le procedure e richiama gli elementi disciplinari dell'unità didattica in cui è inserita l'attività.	Individuale	Schermo multimediale, Risorse digitali del libro di testo.
15 min	Utilizzo del materiale aumentato presente in Classroom che illustra i concetti fondamentali del fenomeno dei cambiamenti climatici.	Gruppo	Proprio <i>device</i> , dizionario multilingue visuale dei concetti chiave.

15 min	Completamento primo task: indicare cause ed effetti dei cambiamenti climatici nell'apposita scheda. Gli alunni scrivono le loro proposte a turno.	Gruppo	Proprio <i>device</i> , dizionario multilingue visuale dei concetti chiave.
Lezione 2			
10 min	L'insegnante chiede un feedback del primo task	Gruppo	
5 min	L'insegnante introduce la seconda attività. Gli studenti usano un progetto di <i>Earth</i> per visitare virtualmente alcuni luoghi rappresentativi dei fenomeni di causa ed effetto legati ai cambiamenti climatici.	Gruppo	Schermo multimediale, Risorse digitali inserite in classroom.
40 min	Gli studenti esplorano le tappe del tour e a turno compilano la seconda scheda.	Gruppo	Proprio <i>device</i> , dizionario multilingue visuale dei concetti chiave, <i>HyperDoc</i> fornito dall'insegnante.
Lezione 3			
10 min	L'insegnante chiede un feedback del secondo task	Gruppo	Schermo multimediale
20 min	Gli alunni passano alla fase operativa e calcolano la propria impronta di carbonio utilizzando il calcolatore con l'apposita applicazione. Durante l'esecuzione del compito il docente fornisce chiarimenti o supporto per eventuali difficoltà.	Gruppo	Proprio <i>device</i> , <i>HyperDoc</i> fornito dall'insegnante, Sito Carbon Footprint Calculator
20 min	Gli alunni elaborano soluzioni per ridurre la propria impronta analizzando il dettaglio dei consumi e utilizzando le <i>flashcards</i> tematiche fornite dall'insegnante.	Gruppo	Proprio <i>device</i> , <i>HyperDoc</i> e <i>flashcards</i> fornite dall'insegnante.
5 min	Breve restituzione sull'attività.		
Lezioni 4-6			
130 min più lavoro domestico	Gli studenti elaborano una presentazione di tre slide in cui riassumono: <ul style="list-style-type: none"> ● Cause dei CC ● Effetti dei CC ● Impronta del carbonio e soluzioni per ridurla 	Gruppo/ Singoli	Proprio <i>device</i> , quaderno, <i>HyperDoc</i> , materiali digitali inseriti in classroom e presentazioni condivise nel medesimo ambiente.

	L'insegnante monitora i lavori in presenza e da remoto.		Modello fornito dall'insegnante.
35 min	I gruppi, a turno, illustrano i propri lavori e condividono le conclusioni su quanto svolto.	Intera classe	Schermo multimediale

4. Strumenti

Per facilitare l'apprendimento di concetti e parole nuove in questa attività sono utilizzati molti media visuali sia di tipo digitale sia materiale. Infatti, strumenti manipolabili come le *flashcards* (fig. 3) possono essere un modo efficace per apprendere definizioni di concetti o ricordare informazioni fattuali (Senzaki, 2017). Inoltre, vengono forniti materiali cartacei quali dizionari multilingue visuali dei concetti chiave e un set di *HyperDocs* per eseguire i tre task anticipatori dell'elaborato finale.

Tra i vari materiali digitali proposti¹ è decisamente utile citare la piattaforma *Thinglink*. Questa ha permesso la creazione di immagini interattive aumentate (fig. 4) che gli studenti hanno potuto fruire per approfondire i temi proposti in modo sia sincrono che asincrono. La particolarità sta nel fatto che i contenuti fruibili attraverso questa piattaforma possono essere letti in modalità immersiva, ascoltati e tradotti in 35 lingue diverse. Si tratta di un insieme di funzioni facilitanti per molti degli alunni coinvolti nell'esperienza che, per diverse motivazioni, hanno difficoltà a decodificare informazioni testuali complesse.

¹ Tra cui un progetto di *Google Earth* appositamente costruito per illustrare casi concreti di problematiche legate ai cambiamenti climatici in diversi luoghi del mondo.

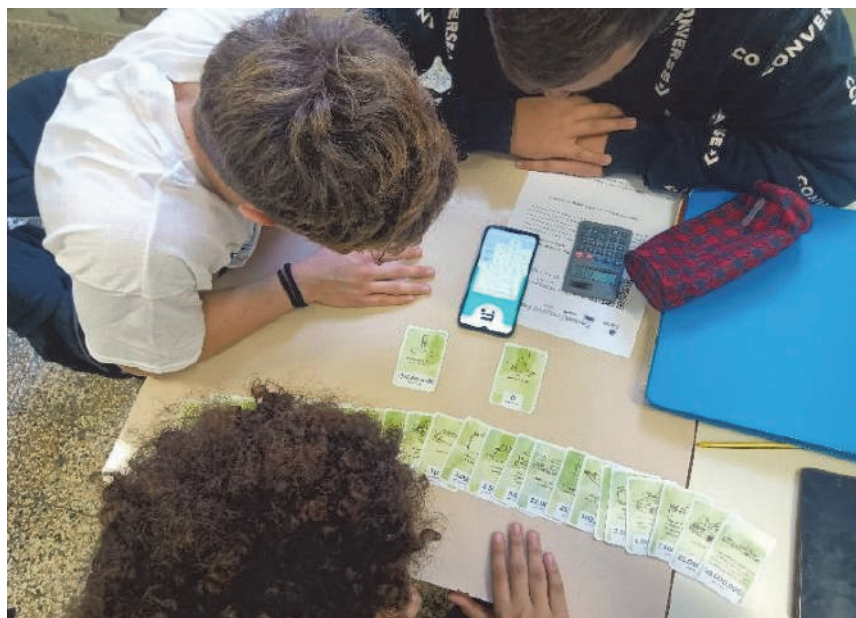


Fig. 3 – Le flashcards Effetto Terra (<https://www.demoela.com/prodotto/effetto-terra/>) e il loro utilizzo in classe.

Conclusioni

Questa attività didattica cooperativa e multimediale si è prestata particolarmente bene a rispondere alle esigenze disciplinari e formative di una classe con bisogni educativi molto differenziati. Il background migratorio di alcuni, le difficoltà linguistiche aspecifiche di altri hanno spronato l'insegnante a cercare strategie operative e strumenti che facilitassero la comunicazione tra i pari e parallelamente la comprensione dei nuclei disciplinari affrontati.

Il feedback degli alunni è stato in generale positivo così come la qualità degli elaborati finali. Prodotti semplici ma originali che hanno permesso l'esercizio di molteplici competenze in un ambiente sereno e costruttivo; condizioni difficilmente ottenibili con una didattica più tradizionale. Inoltre, il coinvolgimento emozionale scaturito dal calcolo della propria impronta di carbonio ha favorito la comprensione del ruolo dell'individuo nel complesso fenomeno dei cambiamenti climatici. L'esperienza potrà essere ripetuta in altre classi con pochi adattamenti organizzativi in base alle esigenze del contesto.



Fig. 4 – Esempio di materiale “aumentato” costruito per l’attività didattica.

Riferimenti bibliografici

- Amiruddin Y. R. (2022), "The use of flashcards to improve students' vocabulary achievement", *Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 1, 2: 145-151.
- Berners-Lee M. (2013), *La tua impronta*, Terre di mezzo editore, Milano.
- Commissione europea/Eacea/Eurydice (2019), *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Filosa G. (2022), "Gli alunni con cittadinanza non italiana e le verifiche sugli apprendimenti", *Ambiente Società Territorio*, anno LXVII, XXII, 3: 11-15.
- Giangiacommo P., Tortora V.F. (2021), "Immigrant performance towards reading", *Agenda 2030: survey on sustainable development goals through INVALSI data*, FrancoAngeli, Milano.
- Godin S. (2022), *The Carbon Almanac. Guida al cambiamento climatico*, ROI Edizioni, Macerata-Milano.
- Latini G. (2022), *Lessico e nuvole: le parole del cambiamento climatico a scuola*, Università di Torino.
- Pistoiesi E., a cura di (2007), *Lingua, scuola, società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli-Venezia Giulia, Trieste.
- Senzaki S. et al. (2017), "Reinventing Flashcards to Increase Student Learning", in *Psychology Learning & Teaching*, 16, 3: 353-368.

Geografia dell'ascolto.

Narrazioni e immagini per capire il mondo

di Angela Caruso*

Introduzione

Il successo formativo degli studenti con background migratorio è ancora labile e incerto, per tale ragione l'impegno della scuola deve essere quello di attuare interventi educativi mirati, improntati al sostegno, al dialogo e alla partecipazione. Come? Partendo dalle competenze pregresse, promuovendo un clima non discriminatorio, attuando interventi mirati a valorizzare il pluralismo e il confronto interculturale.

Il sapere geografico è ricco, per sua natura, di valori formativi e ben si presta a contesti laboratoriali dinamici che lo proiettano in un contesto inclusivo.

Le nuove prassi geografiche ricercano un approccio disciplinare in cui l'insegnante deve agire con dinamicità, al fine di incoraggiare: la cooperazione, l'ascolto, l'iniziativa e, in particolar modo, l'incontro verso l'altro e l'altrove.

1. L'educazione interculturale nasce dal curricolo

I sistemi educativi, ora più che mai, necessitano di una progettazione di curricoli interculturali, indirizzati a tutti gli allievi, e strutturati su alcuni principi universali (Gundara, 2000, p. 123).

Si intuisce allora quanto sia complesso e articolato il percorso di revisione del curricolo, poiché impone di agire su diversi piani al fine di: valutare il curricolo esistente e cogliere impostazioni ed eventuali messaggi etnocentrici; porre attenzione alle componenti inerenti a organizzazione didattica, comunicazione, metodologie; sperimentare e proporre percorsi curricolari su tematiche interculturali (Catarci, 2001, p.48).

Il dibattito pedagogico sull'interculturalità sollecita innovazioni metodo-

* Docente scuola secondaria di primo grado, IC "Alda Merini" di Val di Sangro.

logiche e didattiche nei percorsi formativi, costruendo interconnessioni dai saperi provenienti dalle diverse culture.

Il curriculum interculturale si deve poggiare su cinque saldi pilastri: l'equilibrio culturale; l'estensione globale; l'equità culturale e sociale; la responsabilità economica; la sostenibilità ambientale.

Un curriculum orientato in senso interculturale, quindi, accoglie istanze democratiche, nel senso di una partecipazione attiva di tutti alla costruzione della società, privilegiando le forme cooperativistiche, attraverso i valori e le procedure della democrazia e della cooperazione (Draghicchio, Ziglio, 1999, p. 10).

Tra i saperi che più si saldano con la dimensione interculturale vi è, senz'altro, quello geografico:

una condivisione, questa, che si realizza sia considerando gli obiettivi della scienza più tradizionali, quelli afferenti al suo significato etimologico, sia che si scelga di risaltarne, come più recente è stato fatto, l'importanza da essa assunta in termini di ricerca e gestione dell'equilibrio geo-antropico. Nel primo caso, l'intreccio tra i due orientamenti educativi concerne l'obiettivo, comune a entrambe, di promuovere l'empatia e il decentramento mediante la conoscenza dei contesti geografici, delle culture e delle diversità [...]. Altrettanto con quelle interculturali risultano le finalità della scienza riguardanti il mantenimento dell'equilibrio tra l'uomo e l'ambiente, visto come sistema di interazioni, in quanto questo presuppone il rispetto, la responsabilità e la corresponsabilità. Seppur con metodi e strumenti specifici, tanto la geografia quanto l'intercultura ricercano il paesaggio ideale, ossia un sistema geo-antropico garante dei diritti umani, del benessere dei singoli e della collettività (Brunelli, 2010, pp. 108-109).

2. Geografia, disciplina «di cerniera»

Alla geografia appartengono contenuti e obiettivi formativi che mirano a formare il cittadino del mondo, di un mondo in continua trasformazione che richiede menti allenate al cambiamento.

La Geografia è una disciplina «di cerniera» (Indicazioni Nazionali 2012) perché capace di far dialogare più saperi diventandone il tessuto connettivo; ma, in particolar modo, consente di collocarsi nel tempo e negli spazi reali dove si giocano le scelte di vita.

Il sapere geografico, quindi, descrive, rappresenta, racconta, elabora dati, collega, valuta, interpreta e interroga vari contesti per affrontare e risolvere problemi del vivere quotidiano.

La geografia esamina con occhio critico il mondo circostante proponendo un approccio globale ai problemi del mondo attuale, come: l'esplosione demografica, la crescente mobilità, la necessaria sostenibilità, l'incalzante

globalizzazione. Tutto questo consente di accrescere un sentimento di appartenenza a un'umanità comune e di condivisione dei valori e delle responsabilità fondata sui diritti dell'uomo; di aiutare a sviluppare capacità empatiche, di solidarietà e rispetto delle differenze e delle diversità; di condurre ad agire in modo efficace e responsabile a livello locale, nazionale e mondiale, per un mondo più pacifico e sostenibile; di guidare all'acquisizione delle competenze analitiche e di spirito critico (Caruso, 2020, pp. 133-138).

Per tale ragione, la didattica della geografia non può essere circoscritta entro i ristretti luoghi della scuola, ma aprirsi ad altri contesti formativi e a una dinamica sempre attiva fra i saperi, i luoghi e le persone.

Attraverso tali presupposti la geografia sostiene e accresce i processi interculturali, saldando l'educazione alla cittadinanza, nonché al territorio, intesa come capacità di formare persone libere, critiche e responsabili.

3. Il linguaggio universale delle immagini

Educare alle differenze significa aprirsi alla complessità della realtà, delle situazioni che si vivono, delle narrazioni che si riportano, mediante un linguaggio visivo universale che può essere compreso in tutto il mondo, senza confini o limiti culturali.

L'apprendimento, quello significativo, è segnato dai repertori iconografici: le immagini che illustrano le narrazioni, le figure che corredano i libri, le fotografie degli album di famiglia, le figurine degli album di raccolte ecc. Si tratta di una iconografia che contribuisce alla formazione, in cui l'immagine è sia ormeggio alla realtà sia opportunità per la fantasia.

Le immagini sono catalizzatori didattici che scontano una doppia connotazione: la prima fa riferimento al piacere visivo di vedere oltre, grazie all'inventiva; la seconda è data dal fatto che si pongono direttamente in rapporto col soggetto, senza bisogno di mediazione. Le immagini entrano nella didattica sia perché sono strumenti efficaci nella trasmissione di conoscenze, sia perché danno corpo a quell'idea di didattica, soprattutto al fine di rendere più viva la partecipazione del soggetto al proprio sforzo di imparare (Farnè, 2002, pp. 8-14).

In particolare

La fotografia è diventata il mezzo di comunicazione non verbale più diffuso in tutto il mondo, in grado di fissare e costruire la memoria collettiva e individuale, di documentare luoghi e geografie personali [...], di confrontare paesaggi anche molto lontani tra loro, cogliendone analogie e differenze. La fotografia è sicuramente uno degli strumenti iconici fissi più accessibili in ogni realtà scolastica per l'osservazione indiretta e l'analisi geografica di un paesaggio, di un ambiente, di un determinato territorio (De Vecchis, 2011, p. 68).

È importante che nella proposta di attività didattiche con materiale iconico ci sia una lettura dinamica dell'immagine, così da favorire l'analisi e la riflessione critica (Guaran, 2007, pp. 36-37). Tutto ciò tenendo presente che la finalità educativa è quella di «guidare l'alunno nello sforzo di scoprire e attribuire via via significati, valori e funzioni sempre più complessi, aiutandolo nella scoperta e nell'appropriazione culturale dell'abbondanza di significati della realtà» (Giorda, 2006, p. 93).

4. La geografia dell'ascolto, dalla teoria alla pratica

Tutto quello appena esplicitato pone l'insegnante di fronte all'obbligo (professionale e morale) di dover tradurre la teoria in pratica didattica. L'azione del docente diventa, quindi, il vero catalizzatore all'inclusione e all'intercultura.

Di seguito si riporta un progetto didattico sperimentato in una classe terza della scuola secondaria di primo grado, in un gruppo fortemente eterogeneo composto da ventidue alunni: dieci maschi e dodici femmine, di cui un'alunna Dva (Diversamente Abile), due alunni con Dsa (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), due alunni di nazionalità pakistana, un'alunna di nazionalità thailandese.

Il progetto "Fammi viaggiare con le tue parole" ha voluto mettere al centro i ragazzi valorizzando la conoscenza di sé, dell'altro e delle proprie emozioni; valorizzare le competenze geografiche, artistiche, espressive, linguistiche; concretizzare percorsi di inclusione e di integrazione.

L'attività ha avuto quattro fasi significative.

1. Fase conoscitiva. Si è chiesto a ogni alunno di creare una scatola, una scatola speciale che potesse rappresentarlo in tutte le sue particolarità. Ognuno ha inserito fotografie e oggetti che hanno segnato i passaggi importanti della propria vita.
2. Fase operativa. È stato il momento più delicato che ha richiesto parecchio tempo e riflessione. Gli alunni, in questo step didattico, hanno selezionato le fotografie dei luoghi della loro vita, dei viaggi fatti o dei viaggi che desideravano fare. Hanno cercato informazioni, narrato se stessi intervistato familiari e amici. Si sono messi in gioco diventando a tutti gli effetti i protagonisti del processo didattico ed educativo.
3. Fase creativa. Il momento della creazione, in cui si organizza il contenuto della scatola. La classe ha scelto di personalizzare i lavori mediante uno *scrapbook* (un album personale) descrittivo, a cui è stato dato un titolo.
4. Fase progettuale. Gli alunni, uno alla volta, prendendosi il tempo di cui avevano bisogno, hanno presentato e argomentato il proprio lavoro alla

classe, raccontando non solo ciò che è stato, ma anche quello che sarà: le future mete, i prossimi obiettivi, i desideri per cui vale la pena impegnarsi, progetti che volevano intraprendere a medio e lungo termine.

L'attività ha richiesto, in classe e a casa, circa dieci ore di lavoro. Tutti si sono sentiti protagonisti del percorso di apprendimento, perché ognuno è riuscito a svolgere e narrare il proprio lavoro, portando a termine un qualcosa di unico; risultato di capacità, abilità, attitudini, interessi, motivazioni differenti.

La vera motivazione è stata che tutti sapevano farlo e potevano realizzarlo in autonomia.

La classe si è conosciuta, ha capito, ha accettato e, soprattutto, ha ammirato l'altro per la sua storia.

Muhammad ha raccontato il suo paese, il Pakistan, e quanto a lui mancassero i suoi nonni. Ha affermato: "Io assomiglio a mio nonno Shahid". Con fierezza ha descritto e fatto vivere, attraverso le immagini, luoghi, persone, cibo, musica. Nella sua scatola ha inserito anche un fazzoletto di seta profumato di incenso e un sacchetto con un po' di curcuma, dicendo ai compagni che il Pakistan è molto profumato, oltre che colorato.

Yasmin, invece, ha raccontato la grazia e la bellezza delle donne pakistane e quanto queste stiano combattendo per i loro diritti.

Lalita ha fatto sognare la classe, proiettandola nei paesaggi thailandesi (fig. 1). Con dolcezza ha parlato della musica e della danza, le sue due vere passioni. Ha spiegato ai compagni che sul suo volto c'è sempre un sorriso perché i thailandesi affrontano la vita con filosofia, dando importanza a tutto ciò che la vita può riservare.



Fig. 1 – La classe è stata incuriosita a conoscere la Thailandia.

Conclusioni

Le attività proposte, quindi, sono uscite dalla routine didattica, suscitando nella classe interesse e motivazione all'approfondimento. Cosa più importante sono risultate adatte a qualsiasi stile di apprendimento, perché rappresentavano una didattica del fare che si esprime con la creatività e la generazione di nuove scoperte (fig. 2).



Fig. 2 – Un prodotto delle attività svolte.

La narrazione, così intesa, non è solo saper parlare, raccontarsi, ma è anche saper ascoltare e ascoltarsi. Educare all'ascolto diventa il passaggio fondamentale per iniziare un percorso di educazione all'altro e all'altrove.

Le attività scolastiche assumono un'importanza formativa se diventano uno spazio dove ognuno può essere ascoltato e, al tempo stesso, dove può interagire in maniera proficua con gli altri. Sentire i pensieri degli altri, i loro desideri, ascoltare parole, ma anche silenzi. Sopportare la noia, addestrarsi alla pazienza; perché ascoltare è anche osservare (Bruno, 2020, pp. 36-38).

Possiamo affermare, concludendo, che progettare, creare e concretizzare un vero e proprio album geografico ha aiutato la classe a sviluppare il processo di conoscenza e di identificazione e, in ultima analisi, a motivare all'esplorazione e alla scoperta.

Riferimenti bibliografici

- Brunelli C. (2010), *Geografia amica. Per la formazione di una cittadinanza universale*, EMI, Bologna.
- Bruno R.T. (2020), *Educare al pensiero ecologico*, Topipittori, Milano.
- Caruso A. (2020), *Per una cittadinanza globale*, in Ambel M., a cura di, *Una scuola per la cittadinanza*, PM, Varazze, pp. 133-138.
- Catarci M. (2004), *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Utet, Torino.
- Draghicchio E., Ziglio L., a cura di (1999), *Il progetto Gulliver. Didattica per un'educazione interculturale e allo sviluppo*, Cesvi, Bergamo.
- Farné R. (2002), *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna.
- Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma.
- Guaran A. (2007), *Geografia in laboratorio. L'esperienza delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*, Forum, Udine.
- Gundara S. (2000), *Interculturalism, education and inclusion*, Paul Chapman Publishing Ltd, London.

Povert  educativa e pratiche di mutualismo: l'esperienza della Scuola Popolare di Tor Bella Monaca

di Andrea Pietrangeli*

Introduzione

Fu la legge n. 25 del 1980 che permise al Comune di Roma di realizzare il Piano di Zona 22 Tor Bella Monaca, in un territorio compreso tra la via Casilina e il margine esterno del Grande Raccordo Anulare, nel quadrante Est della capitale, per una popolazione prevista di 28.000 abitanti (Castelli, Filippetti, 2014).

Oggi il quartiere   fortemente riconoscibile tanto sul piano paesaggistico, con i caratteristici nuclei di alte torri color grigio che si stagliano nell'Agro Romano, quanto sul piano mediatico: Tor Bella Monaca   infatti percepita come simbolo di degrado e marginalit , un «emblema di abbandono urbano» (Bracchi, 2012, p. 112) in cui il 41% delle famiglie residenti   in condizione di povert  assoluta a fronte di un 7,5% sul piano nazionale (dati Istat 2021)¹, 3,6 residenti su 100 hanno presentato domanda per il Reddito di Cittadinanza (Lelo, Monni, Tomassi, 2019) e in cui   cronica l'assenza di luoghi di aggregazione pubblici e sicuri per gli abitanti del quartiere.

Per far fronte alle numerose emergenze del territorio, nel corso degli anni a Tor Bella Monaca si sono susseguite diverse esperienze di auto-organizzazione che sono divenute punti di riferimento per il quartiere: da quelle storiche, come *El Chentro Sociale* e *CuboLibro*, fino alle associazioni di promozione sociale di formazione pi  recente quali *Torpiubella* e la *Scuola Popolare Tor Bella Monaca*.   proprio quest'ultima che, attraverso pratiche di mutualismo, tenta di costruire un luogo sicuro e solidaristico di sostegno all'attivit  scolastica in un quartiere ad alto tasso di dispersione formativa, a titolo totalmente gratuito.

* Socio della Scuola Popolare di Tor Bella Monaca – Aps.

¹ Le rilevazioni sulla povert  nel quartiere di Tor Bella Monaca sono di Osservatorio Casa Roma (2020), su censimento Ater del 2018.

1. Pratiche di mutualismo: la Scuola Popolare e l'esperienza del doposcuola per la primaria

Fondata nel 2018 da alcuni docenti del Liceo Amaldi di Tor Bella Monaca, insieme a studenti e ricercatori universitari del territorio, la Scuola Popolare nasce come pratica di mutualismo, di autogestione e di cooperazione in contrasto alla continua selezione che avviene nel corpo studentesco – e al conseguente abbandono scolastico – inasprita dalle diverse condizioni abitative, economiche, sociali e culturali di partenza degli studenti di un quartiere fragile come Tor Bella Monaca. Tra le diverse attività svolte dagli attivisti, di particolare interesse ai fini di quest'elaborato è il doposcuola riservato agli studenti del primo ciclo di istruzione, che si tiene nei locali del *El Chentro Sociale* a Largo Mengaroni 11 ogni venerdì pomeriggio. Il doposcuola è infatti popolato da circa 35 tra bambine e bambini frequentanti le scuole primarie del quartiere, di cui l'80% è rappresentato da studenti con background migratorio, provenienti perlopiù da Paesi africani quali Marocco, Nigeria, Egitto e Senegal e, in misura minore, da Paesi asiatici come il Bangladesh. La quasi totalità degli studenti frequentanti il doposcuola versa in condizioni di fragilità socioeconomica e di *povertà educativa*²: osservando la realtà della Scuola Popolare è necessario adottare una prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989), in quanto le disuguaglianze – potenziali o effettive – che si intersecano in ogni soggetto non possono essere analizzate singolarmente, bensì quali fattori costituenti esperienze multidimensionali. Tali fattori contribuiscono fortemente all'aumento del rischio di abbandono scolastico degli studenti con background migratorio, poiché agiscono come elementi di esclusione dalle dinamiche di apprendimento e di socialità della scuola pubblica, sebbene non si presentino quasi mai tutti simultaneamente. Tra questi si possono segnalare:

- le fragilità socioeconomiche delle famiglie;
- le difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana da parte degli studenti;
- le difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana da parte delle famiglie;
- la presenza di disturbi specifici dell'apprendimento (Dsa) non diagnosticati dalle autorità competenti;
- l'analfabetismo nella lingua madre da parte delle famiglie;

² Per «povertà educativa si intende la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save The Children, 2014, p. 4).

- le conseguenti difficoltà comunicative tra famiglie e istituzioni, le quali sono acuite da una forte barriera tecnologica³.

Tali elementi rappresentano punti nevralgici su cui la scuola pubblica dovrebbe intervenire massivamente in contrasto alla povertà educativa e all'esclusione sociale di ogni individuo, favorendo inclusione e mobilità sociale per mezzo di azioni virtuose di prevenzione contro la dispersione formativa. A tal proposito, il doposcuola cerca di intervenire innanzitutto fornendo un aiuto per i compiti a bambini e bambine del quartiere, impossibilitati ad avere un adeguato sostegno a scuola o in famiglia; contestualmente all'ausilio per le consegne da svolgere a casa, la Scuola Popolare si pone l'obiettivo di contrastare i già citati fattori di rischio mediante un lavoro capillare in sinergia tra studenti e attivisti, dedicando particolare attenzione a bambini e bambine con bisogni educativi speciali⁴, per i quali si cerca di favorire un lavoro individuale, non sempre possibile a causa dell'elevato numero di richieste da parte delle famiglie di Tor Bella Monaca. Inoltre, gli attivisti della Scuola Popolare svolgono l'importante ruolo di mediazione tra la scuola pubblica e le famiglie: non è raro, infatti, che i genitori si rivolgano alla Scuola Popolare per avere indicazioni sulle numerose comunicazioni che i docenti e le segreterie inviano alle famiglie per mezzo del registro elettronico, tramite e-mail o sui quaderni dei bambini; questo risulta essere un fattore estremamente problematico data la non conoscenza della lingua italiana da parte di molti genitori – i quali, in alcuni casi, risultano essere analfabeti persino nella lingua madre – e l'incapacità di utilizzo dei *software* adibiti alle comunicazioni istituzionali.

Infine, tra le buone pratiche proposte dalla Scuola Popolare vi è stata quella di istituire un percorso di apprendimento dell'italiano come lingua seconda che coinvolgesse sia le bambine e i bambini sia le loro famiglie: questo corso ha tra i molteplici fini sia quello di favorire l'apprendimento della lingua per gli studenti più giovani, i quali, aiutando i genitori con l'italiano, imparano anche insegnando a sé stessi, sia quello di includere i genitori – nella quasi totalità dei casi le mamme – nella vita quotidiana del quartiere, dalla quale sono esclusi principalmente a causa di una barriera sociolinguistica.

³ Sebbene tutte le famiglie possiedano almeno uno *smartphone*, in molti casi l'utilizzo di applicazioni più complesse è difficoltoso tanto su un piano linguistico quanto su un piano tecnologico.

⁴ Tra questi rientrano sia studenti stranieri che necessitano di apprendere la lingua italiana, sia bambine e bambini con Dsa (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) certificato o presunto.

2. Costruire territorialità inclusive

Contrastare la povertà educativa e i rischi di dispersione formativa necessita la costruzione di «territorialità inclusive» (Turco, 2016) da parte della comunità che abita un determinato territorio, «fare-casa» (Boccagni, Volpato, 2018, p. 39) per sentirsi a casa. In questa prospettiva, un ruolo fondamentale è giocato dalla presenza di luoghi di aggregazione sicuri: sicuri non perché presidiati da autorità e istituzioni locali, bensì in quanto inclusivi e socialmente costruiti.

La Scuola Popolare di Tor Bella Monaca si sta proponendo – e sta venendo riconosciuta – come un importante fattore di costruzione di territorialità inclusiva per mezzo di numerose pratiche: *in primis* offrendo un sostegno diretto in ambito scolastico a studenti e famiglie del quartiere, oltre che promuovendo l'integrazione mediante corsi gratuiti di lingua italiana; inoltre, da settembre 2021, è stato inaugurato un *Percorso per le competenze trasversali e l'orientamento* (Pcto) con il liceo scientifico e linguistico di Tor Bella Monaca, il liceo Edoardo Amaldi. Questo liceo è storicamente percepito dagli abitanti di Tor Bella Monaca come estraneo alle dinamiche del quartiere, giacché ritenuto frequentato esclusivamente da studenti provenienti da quartieri limitrofi; sebbene questo possa ritenersi in parte un luogo comune, dato che accoglie anche abitanti del quartiere, è pur vero che la quasi totalità degli studenti non frequenta Tor Bella Monaca al di fuori dell'orario scolastico, sia per una cronica mancanza di luoghi ricreativi e di aggregazione, sia per la fama mediatica di quartiere degradato e ad alto tasso di criminalità. Coinvolgere gli studenti e le studentesse dell'Amaldi nelle attività della Scuola Popolare ha innanzitutto l'effetto diretto di abbattere numerosi pregiudizi: co-costruire luoghi sicuri di aggregazione contribuisce infatti alla costruzione di territorialità inclusive che portano tutti e tutte a sentirsi parte integrante di un quartiere dal cui nome troppo spesso si è cercato di affrancarsi; in più il continuo scambio tra attivisti, studenti del liceo, famiglie, bambini e bambine della scuola primaria è parte integrante del processo mutualistico e di auto-organizzazione alla base della Scuola Popolare; inoltre, per contrastare i rischi di dispersione formativa e di esclusione sociale di alunni di origine straniera, oltre a *fare-casa*, è altrettanto importante saper *fare-rete*, tanto tra le istituzioni e le associazioni⁵ quanto tra singoli cittadini, più o meno giovani. Le pratiche messe in atto dalla Scuola Popolare hanno portato infatti a instaurare un clima di comunità tra coloro che popolano il doposcuola, in cui bambine e bambini si sentono sempre più liberi di poter esternare i propri

⁵ La Scuola Popolare ha aderito anche al *Patto educativo di comunità* promosso dal liceo Amaldi e dall'Istituto Comprensivo “Melissa Bassi”.

sentimenti riguardo ai numerosi fattori di esclusione che vivono quotidianamente: sentirsi inclusi, sentirsi a casa (Boccagni, Volpato, 2018) in un luogo sicuro nel proprio territorio non è che il primo fondamentale passo nel prevenire e contrastare tutti i fattori di rischio di dispersione formativa.

Conclusioni

La Scuola Popolare di Tor Bella Monaca non è che una delle numerose esperienze tra quelle che cercano di contrastare le disuguaglianze economiche e sociali – e la conseguente dispersione formativa – nei quartieri più marginalizzati. Nel suo doposcuola accoglie numerosi studenti con background migratorio, tutti in condizioni di forte svantaggio socioeconomico e molti di questi con bisogni educativi speciali, che necessitano particolare sostegno da parte delle istituzioni. Sostegno che, per mancanza cronica di risorse economiche e, conseguentemente, umane, non riesce a essere fornito dalle scuole pubbliche del quartiere e dalle istituzioni locali. La Scuola Popolare, con diverse pratiche e in collaborazione con altri attori del territorio, prova a mettere in atto azioni che favoriscano l'inclusione sociale e contrastino la dispersione scolastica di bambine e bambini del quartiere, ponendo le basi per la costruzione di un luogo di aggregazione sicuro e socialmente costruito dalla comunità che abita il territorio.

La presenza stessa della Scuola Popolare è da interpretare però come un fattore problematizzante, poiché questa non aspira a sostituirsi a una scuola pubblica messa costantemente alla prova da decenni di tagli ai fondi per l'istruzione pubblica⁶: l'obiettivo della Scuola Popolare è infatti quello di non esistere più, di non essere più necessaria di fronte a una scuola pubblica inclusiva, capace di accogliere e sostenere anche gli studenti più fragili. Le attività della Scuola Popolare suggeriscono che alcune importanti soluzioni possano risiedere nella presenza di alcune figure professionali all'interno delle scuole pubbliche, quali psicologi, logopedisti e mediatori culturali, i quali abbiano strumenti e competenze per dialogare e includere efficacemente studenti e famiglie nel contesto scolastico. Inoltre, dovrebbero essere previsti sistematicamente dei Piani Didattici Personalizzati (Pdp) per gli studenti con bisogni educativi speciali, anche a causa di uno svantaggio sul piano linguistico – spesso non previsti per coloro che frequentano la Scuola Popolare. Infine, sarebbe necessaria la presenza nelle scuole di docenti formati per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, tanto per gli studenti, quanto per le famiglie, al fine di inaugurare processi virtuosi di

⁶ Dati Eurostat aggiornati al 2020.

inclusione e mobilità sociale, contribuendo ad abbattere i rischi di dispersione formativa per studenti con background migratorio.

Riferimenti bibliografici

- Boccagni P., Volpato S. (2018), “La casa di chi? Da territorialità esclusive verso territorialità inclusive: rileggere il lavoro di comunità in contesti di nuova immigrazione”, *Sociologia urbana e rurale*, 117: 38-58.
- Bracchi P. (2012), “Ri-leggere Tor Bella Monaca: mappare le aree sensibili al mutamento: criticità urbane come potenzialità rigenerative”, *Territorio*, 63, 4: 112-115.
- Castelli F.R., Filippetti R. (2014), *Itinerario architettonico attraverso Tor Bella Monaca*, in Calzolaretti M. e Mandolesi D., a cura di, *Rigenerare Tor Bella Monaca*, Quodlibet, Macerata, pp. 27-51.
- Crenshaw K. (1989), “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, *The University of Chicago Legal Forum*, 140: 139-167.
- Lelo K., Monni S., Tomassi F. (2019), *Le mappe della disuguaglianza*, Donzelli, Roma.
- Osservatorio Casa Roma (2020), “Indagine sulla povertà a Tor Bella Monaca”, testo disponibile al sito <https://osservatoriocasaroma.com/2020/05/02/indagine-sulla-poverta-a-tor-bella-monaca/>.
- Save The Children Italia (2014), *La lampada di Aladino: l'indice di Save The Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, testo disponibile al sito <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>.
- Turco A. (2016), *Geografia. Verso la costruzione di territorialità inclusive*, in De Filpo M., De Vecchis G. e Leonardi S., a cura di, *Geografie Disuguali*, Carocci, Roma, pp. 29-58.

La geografia dei ghetti rurali di Capitanata tra confini, sviluppo agricolo, inclusione e dispersione formativa

di Sacha Mauro De Giovanni*

Introduzione

La realtà geografica non può esaurirsi con l'analisi del paesaggio visibile o sensibile (Gambi, 1973) tanto che, in effetti, sarebbe più opportuno parlare di sistema riferendosi al territorio, abbandonando la nozione di paesaggio geografico (Bissanti, 2005). Questo territorio – che assume le fattezze di un sistema antropofisico – tollera al suo interno “non luoghi” di emarginazione sociale, più o meno ignorati o sopportati a seconda della latitudine e degli scopi, dai confini amministrativi e sociali fluttuanti: i ghetti rurali. Che si tratti di ghetti rurali o di ghetti urbani (aree isolate e circoscritte della città interessate da processi di degrado) poco importa; ciò che accomuna le due tipologie è la presenza di persone che vivono in condizioni di debolezza per ragioni sociali ed economiche.

Se da un lato la geografia (politica) si occupa in modo statico della distribuzione spaziale dei fenomeni politici e del loro potere deterministico sui fattori geografici, dall'altro lato la geopolitica ne indaga – con sguardo lanciato verso il futuro – la relazione inversa, cioè il condizionamento dei fattori geografici sulle analisi, le decisioni e le azioni politiche tra più attori operanti sul medesimo territorio, certamente in maniera dinamica.

Nel caso della Provincia di Foggia i flussi migratori sono collegati prevalentemente alle opportunità in quei settori del mercato del lavoro da cui la manodopera locale non è più attratta. La maggior parte di essi trae origine fondamentalmente dalla situazione sociale ed economica dei Paesi di partenza – specie per i flussi provenienti dal continente africano – da cui gruppi di persone intendono allontanarsi perché attratti dall'elevata stagionalità derivante dal ciclo delle attività agricole nelle aree di destinazione.

* Dottore di Ricerca in Geopolitica e Geoeconomia. Docente di Geografia presso l'ITET “L. Di Maggio” di San Giovanni Rotondo.

Il sistema agricolo della Capitanata, in antitesi alla diffusione su vasta scala in nome di un progresso tecnologico fondato sull'utilizzo di mezzi e metodologie agricole di nuova generazione, si basa primariamente sulla produzione di grano, pomodori, olive e uva, per la cui raccolta vengono impiegati immigrati e che, in concreto, favorisce situazioni di degrado e di illegalità. Le molteplici iniziative di natura socioumanitaria e i diversi progetti sin qui avviati da alcuni enti e da varie associazioni, allo scopo di facilitare processi di inclusione sociale e di arginare fenomeni di dispersione formativa dei giovani con background migratorio, non hanno prodotto i risultati sperati.

In quest'ottica il presente lavoro ha l'obiettivo di presentare un quadro di analisi dei ghetti rurali di Capitanata, evidenziando le principali criticità alla base delle dinamiche di inclusione sociale e di dispersione formativa.

1. I presupposti teorici della geopolitica per l'analisi dei confini e dello sviluppo agricolo

Più della geografia è la geopolitica a saper meglio interpretare sia gli avvenimenti storici sia quelli contemporanei in ragione delle tre cause che, da sempre e ovunque, spingono i popoli e i loro governi ad intraprendere diverse azioni.

La prima di queste motivazioni afferisce alla ricerca e all'approvvigionamento di più risorse, siano esse ottenibili mediante la conquista o attraverso lo scambio o l'adozione di nuove applicazioni tecnologiche. La seconda, invece, riguarda la definizione di confini¹ facilmente difendibili (o gestibili) per mettere in sicurezza persone o beni e, infine, la terza motivazione trae origine dal comune senso di appartenenza (territorio, cultura, religione, lingua), in una sola parola identità (Bettoni, 2012). Appare alquanto complicato oggi convincere gli abitanti di un comprensorio ad accettare un'opera infrastrutturale funzionale all'ammodernamento o allo sviluppo del paese ma che genererebbe un impatto sul territorio dei residenti (*ibidem*) o, come nel caso dei cc.dd. ghetti rurali, pianificare² o organizzare un territorio e i suoi confini amministrativi e socioeconomici coinvolgendo gli stessi residenti senza preconcetti ideologici che non conducano a dispute confinarie o a conflitti di vario genere o ancora a problemi legati all'inclusione e alla dispersione formativa.

¹ La questione più controversa è certamente quella relativa ai confini marittimi.

² Cfr. Subra P. (2014). Inoltre, l'azione dell'individuo connota in maniera peculiare e distinguibile una porzione di spazio rendendola territorio (processo di territorializzazione). Cfr. Prezioso M. (2018).

Il presupposto teorico sulla geopolitica (interna)³ permette di inquadrare, e quindi di applicare al territorio oggetto di analisi, le strutture logiche, le osservazioni e le peculiarità della disciplina, nonché di fornire spunti critici e riflessioni futuribili per l'esplorazione dei fenomeni locali (De Giovanni, 2021a), come quello in questione. Tuttavia, la traiettoria appena delineata non deve limitarsi all'analisi amministrativa della gestione del territorio o, più precisamente, solo alla sua pianificazione o, al contrario, solo alla sua programmazione (Salone, 2005); né tantomeno fare come avviene in Italia, in cui vengono tenute separate le politiche e il territorio, e dove quest'ultimo elemento assume funzione marginale rispetto al primo (Governa, 2005). In sostanza, più che differenziare tra pianificazione (strategie) e programmazione (sviluppo) territoriale⁴, occorre parlare di organizzazione del territorio per ricomprenderle entrambe. In tal senso, lo studio dovrebbe per lo più riferirsi a un'analisi amministrativa della gestione del territorio che afferisca tanto ai temi legati all'attività di pianificazione quanto alla sua programmazione (De Giovanni, 2021b).

In un contesto simile gli attori politici locali risentono normalmente del loro coinvolgimento diretto per conflitti di vario genere perché si trovano, più o meno consapevolmente, al centro dell'attenzione mediatica quando richiedono che si finanzino opere, o quando si oppongono alla loro realizzazione o quando ancora si trovano a dover fronteggiare situazioni di emergenza, umanitarie, sociali o sanitarie. Gli stessi attori locali hanno davanti a sé differenti scenari che variano da situazioni di conflitto con altre realtà limitrofe (es. gestione dei confini territoriali nel caso dei ghetti) oppure unirsi in tutti quei casi in cui devono contrastare altri attori politici gerarchicamente superiori per tutelare gli interessi del territorio o – come si è visto in precedenza – per inseguire un retaggio storico-culturale connaturato al concetto di identità.

Il fenomeno dei ghetti rurali di Capitanata⁵ fornisce una rappresentazione plastica delle tensioni e delle dispute che scaturiscono tra gli enti territoriali e le istituzioni locali, ma evidenzia soprattutto i terribili contraccolpi sociali ed economici (caporalato, lavoro nero, dispersione formativa) sulla vita della popolazione residente.

³ Cfr. Lacoste Y. (1990, p. 248). La definizione di geopolitica secondo la declinazione di Yves Lacoste (1994) nel *Dictionnaire de geopolitique* è «...quella situazione in cui due o più attori politici si contendono un determinato territorio...».

⁴ Tale precisazione permette di comprendere il legame tra paesaggio e visione sistemica in cui gli attori politici pianificano e programmano il territorio.

⁵ Il termine *Capitanata* è utilizzato come sinonimo di Provincia di Foggia, di cui è denominazione istituzionale alternativa.

1.1 Confini amministrativi e culturali dei ghetti rurali

Da un punto di vista amministrativo il concetto di confine è divenuto un tema centrale a partire dall'Ottocento, da quando la determinazione esatta della linea confinaria ha cominciato a rispettare le quattro fasi⁶ fondamentali (Lucarno *et al.*, 2016). Nel caso dei Comuni le dispute confinarie riguardano spesso la risoluzione di controversie collegate alle proprietà private di terreni ricadenti su più enti locali⁷ (comuni, regioni) e, nei casi di incertezza o di rivendicazione da parte di più Comuni, la determinazione, rettifica o contestazione di confini comunali è disposta dalla regione con atto amministrativo.

Contrariamente ai ghetti urbani – aree isolate e circoscritte delle città interessate da processi di degrado – i ghetti rurali si sviluppano in un contesto di tipo agricolo o extra-urbano. Tuttavia, ad accomunare le due fattispecie è la presenza di individui che sopravvivono in condizioni di debolezza per ragioni sociali ed economiche e, di conseguenza, la predisposizione a favorire situazioni conflittuali o di disagio sociale e, talvolta, attività illegali.

Negli ultimi anni, escludendo il periodo che anticipa di poco l'inizio della pandemia da Covid-19 fino ad oggi, una percentuale in forte aumento⁸ di immigrati si è trasferita in alcune zone rurali dell'Italia. Tale distribuzione restituisce una nuova geografia dei movimenti migratori e una ripartizione disomogenea degli stranieri nel nostro paese rispetto ai fenomeni classici di urbanizzazione, fatta eccezione per il solo Centro-Nord. Nella maggior parte dei casi, infatti, i ghetti rurali non rappresentano luoghi orbitali all'interno del paradigma socioeconomico delle aree urbane, ma sono funzionali all'organizzazione dei sistemi agricoli del territorio e sono ancorati alla stagionalità delle coltivazioni.

⁶ Il confine deve riportare: una *definizione analitica* su un documento descrittivo degli elementi sul terreno (fiumi, montagne, edifici, infrastrutture ecc.); una *delimitazione* (disegno del confine su una carta topografica); una *demarcazione sul terreno* (con pali, pietre, muri, cippi confinari); una *amministrazione* (manutenzione dei segnali confinari, composizione delle controversie) e *funzioni delle commissioni confinarie* (permanenti o a tempo determinato).

⁷ L'organizzazione amministrativa è contenuta nel Decreto legislativo 18 agosto 2000, n. 267 (TUEL).

⁸ Secondo il Report Istat del 25/10/2022, *Cittadini non comunitari in Italia anni 2021-2022*, in Italia i cittadini non comunitari con regolare permesso di soggiorno sono aumentati di quasi il 6% (da 3.373.876 al 1° gennaio 2021 a 3.561.540 al 1° gennaio 2022). Al 1° gennaio 2021 sono 1.470.680 i cittadini di origine straniera che hanno acquisito la cittadinanza italiana, nell'83,3% dei casi di tipo non comunitario. Le donne rappresentano il 56,3% del totale. Considerando la provenienza, il 18,4% è albanese e il 15,5% marocchino.

1.2 *Ghetti di Capitanata: spazi di emarginazione senza confini*

Una delle peculiarità dei ghetti di Capitanata si può rintracciare nella concentrazione di alcune specifiche etnie, nella gran parte provenienti dall’Africa subsahariana, che tendono a ricreare una disposizione abitativa costruita sull’archetipo sociale e culturale del paese di origine. I raggruppamenti, dunque, avvengono su base linguistica a prescindere dalla nazionalità, perché molti africani preferiscono la vita e le tradizioni del villaggio e della famiglia all’individuazione di confini amministrativi. Appare evidente che, proprio in ragione di queste motivazioni e tenuto conto del fattore intrinseco di isolamento dei ghetti, il percorso di integrazione degli abitanti dei campi con la popolazione autoctona deve necessariamente determinare un nuovo approccio rispetto al passato. A ben vedere, infatti, la natura socioumanitaria e assistenziale che ha caratterizzato alcune iniziative avviate da diversi enti e associazioni negli ultimi anni non può più funzionare.

I ghetti rurali assumono sempre più le sembianze di un non-luogo, di spazi di emarginazione senza confini, non solo amministrativi. I principali ghetti rurali di Capitanata ricadono nel territorio comunale delle città di San Severo (Gran Ghetto), di Manfredonia (Borgo Mezzanone) e di Cerignola (Borgo Tre Titoli), abitati da un numero di persone superiore alle 500 unità per campo; a questi tre insediamenti, poi, se ne aggiungono altri otto con abitanti che non superano le 200 unità per singolo campo.

Il Gran Ghetto di San Severo, i cui terreni rientrano nei confini amministrativi nel Comune dell’Alto tavoliere, ma appartengono quasi interamente alla regione (circa il 90%), è stato spesso al centro di dispute tra il Comune di San Severo e il Comune di Rignano Garganico⁹ a causa dei frequenti rimpalli di responsabilità nella fornitura dei servizi minimi agli abitanti del ghetto. Da alcuni anni, però, alcuni servizi essenziali all’interno dell’insediamento – come l’approvvigionamento idrico e l’igiene – sono garantiti dagli uffici regionali mediante l’invio di autocisterne di acqua, di attrezzature e dispositivi sanitari (mascherine, bagni chimici ecc.) agli abitanti, che qui variano dalle 700 alle 900 unità. L’insediamento, come molte testate giornalistiche hanno spesso documentato, reca i segni distintivi dell’isolamento e della segregazione razziale. Effettivamente, il ghetto può accostarsi agli *slum*¹⁰ per via del sovraffollamento, dell’elevata promiscuità abitativa e

⁹ L’insediamento è stato più volte definito impropriamente dai media Ghetto di Rignano, tanto da spingere nel 2016 il sindaco del Comune di Rignano Garganico a richiedere agli organi di informazione di rettificare ogni erroneo riferimento del ghetto alla cittadina garganica.

¹⁰ Cfr. Davis M. (2006). Nel dicembre 2019 un vasto incendio nel Gran Ghetto di San Severo ha distrutto più di 200 baracche.

dell'utilizzo delle abitazioni di fortuna (camper, roulotte abbandonate, baracche), ma soprattutto per il mancato accesso alle cure del servizio sanitario nazionale, all'istruzione e alla formazione.

Il ghetto più grande in termini di superficie e di abitanti è quello di Borgo Mezzanone, omonima frazione della città di Manfredonia. Per raggiungere l'area – un tempo base aerea dell'Aeronautica militare – occorre attraversare alcuni appezzamenti di terreni e strade dissestate, difficilmente percorribili da mezzi di soccorso. A lato della vecchia pista sorge il Cara (Centro di accoglienza per Richiedenti Asilo), gestito dal Ministero dell'Interno, in cui sono ospitate circa 200 persone. Si tratta di una vera e propria baraccopoli che ha raggiunto negli anni punte di circa 1300 persone (oggi tra i 1100 e 1200), distribuite in abitazioni di fortuna ricavate dai ruderi delle strutture presenti un tempo nell'area e riutilizzando vecchie porte, materassi, mattoni e altri materiali. A diverse centinaia di metri dal ghetto si trova il piccolo centro abitato di Borgo Mezzanone, frazione della città di Manfredonia, in cui vivono stabilmente un numero di abitanti persino inferiore a quelli ospitati nel centro di accoglienza all'interno dell'insediamento.

Borgo Tre Titoli, il terzo ghetto di Capitanata per numero di abitanti, è costituito da un complesso di circa 40 masserie abbandonate nel Comune di Cerignola in cui vivono attualmente tra le 500 e le 700 unità. Nell'area i servizi igienici sono pressoché assenti, mentre l'approvvigionamento idrico è garantito dalla regione Puglia grazie alla fornitura di tre autocisterne, spesso insufficienti.

La situazione di precarietà e di abbandono contribuisce in tutti i ghetti di Capitanata a creare un contesto di assoggettamento di queste persone e a determinare dinamiche volte all'instaurazione di un vero e proprio clima di indigenza e di paura. La condizione psicologica ed economica che ne deriva non consente di stabilire un ambiente sociale favorevole in cui poter intervenire con progetti formativi efficaci.

2. Il superamento dei ghetti: integrazione e lotta alla dispersione formativa

2.1 Lo sviluppo agricolo tra lavoro sommerso e integrazione

Attualmente i tre principali ghetti di Capitanata – Gran Ghetto di San Severo, Borgo Mezzanone e Borgo Tre Titoli – appartengono a un sistema di undici insediamenti nella Provincia di Foggia dove trovano dimora migliaia di migranti. Le nazionalità maggiormente rappresentate sono quelle africane – con netta prevalenza di senegalesi, gambesi, nigeriani e marocchini – e, di

recente, quelle asiatiche, con l'arrivo consistente di pakistani e afgani, giunte in Puglia rispettivamente dal Mediterraneo e dai Balcani.

Il tema dei movimenti migratori pone una serie di ragionamenti di carattere economico e umanitario che, inevitabilmente, devono tradursi nell'analisi delle problematiche connesse alla presenza di comunità straniere. Ciò perché l'immigrazione è oramai un fenomeno che impone scelte rapide dettate dalla sua convulsa mutabilità e pone ai governi dei Paesi destinatari di questi flussi – e dunque parallelamente anche agli attori politici locali – sfide di natura geopolitica (Pagnini, Terranova, 2018).

Nel Tavoliere della Puglia i flussi migratori sono strettamente correlati alle opportunità in quei settori del mercato del lavoro non più – o non più del tutto – attrattivi per la manodopera locale. Nella stragrande maggioranza dei casi si tratta di una migrazione le cui cause sono ascrivibili alla situazione socioeconomica dei Paesi di partenza – specie per i migranti africani – e che trae origine dall'elevata stagionalità delle attività agricole.

Nell'ultimo decennio il ciclo delle raccolte in agricoltura ha determinato la formazione di un contingente di lavoratori immigrati stagionali in costante aumento, quasi completamente assorbito dal settore agro-pastorale e sostanzialmente in un regime poco concorrenziale con quello dei residenti.

Il sistema agricolo della Capitanata si fonda principalmente sulle produzioni di grano, di pomodori, di olive e di uva, secondo un modello in netta controtendenza rispetto allo sviluppo agro-industriale avviato nel resto dell'Italia che, al contrario, si basa sul progresso tecnologico e sulla qualificazione delle colture intensive.

L'impiego massiccio della manovalanza stagionale di immigrati nella raccolta dei campi, tipico della realtà agricola foggiana, favorisce fenomeni di abbandono sociale che degenerano in ampie sacche di sfruttamento, di lavoro sommerso, di emarginazione e di dispersione formativa. Di conseguenza, il costo sociale degli insediamenti abusivi nei ghetti ricade sulle comunità e sulle istituzioni locali che devono obbligatoriamente fornire risposte ai problemi, specie in termini di organizzazione dei servizi essenziali. In alcuni periodi dell'anno, poi, si aggiungono ulteriori criticità derivanti dalla contrazione di lavoro che, di fatto, scatenano un'infuocata concorrenzialità tra migranti e lavoratori locali – e tra gli stessi migranti – disposti ad accettare condizioni di lavoro disumane e, molto spesso, illegali.

Il lavoro nei campi dei migranti, sebbene suscitati continuamente la preoccupazione e lo sdegno di tanti, è considerato indispensabile per l'economia di questo territorio; lo è, però, solo quando questi lavoratori rimangono confinati negli insediamenti. I problemi emergono quando gli abitanti del ghetto decidono di spostarsi nei centri urbani alla ricerca di svago o per altri motivi, facendo così riaffiorare tutta la complessità di una vera inclusione. In questo

scenario, le soluzioni da adottare per risolvere la dispersione formativa dei giovani con background migratorio, figli di questi migranti che provengono dai ghetti, devono presupporre un'attenta analisi di prevenzione dei rischi; e non solo.

Gli interventi da attivare dovrebbero altresì tener conto della correlazione esistente tra la dispersione formativa e il mancato sviluppo agricolo in senso tecnologico. In effetti, è proprio la presenza di manodopera non qualificata o non specializzata a rappresentare un freno allo sviluppo, soprattutto in un territorio come quello di Capitanata dove – come si accennava nei paragrafi precedenti – la maggior parte degli imprenditori agricoli predilige ancora mezzi e sistemi tradizionali avvalendosi di lavoratori a basso costo, senza alcuna formazione alle spalle e schiacciati dal peso dell'emarginazione e dello stato di bisogno.

2.2 *Inclusione e dispersione formativa*

Le nuove realtà rurali di Capitanata, formatesi nel corso degli anni a ridosso dei centri urbani a vocazione agricola, si inseriscono a pieno titolo nei processi di globalizzazione del nostro tempo. E lo sono non soltanto perché partecipano al complesso meccanismo delle riflessioni sulle cause e sugli effetti del fenomeno globale, ma perché ci consentono di affrontare le questioni e gli squilibri territoriali – significanti fondamentali del linguaggio geografico – introducendo nuovi approcci e metodologie di ricerca. Conoscere le dinamiche spaziali a livello globale e i cambiamenti che intervengono su scala locale, dunque, significa disporre di strumenti di maggiore precisione ai fini della comprensione e dell'eventuale strategia di indirizzo economico da perseguire (Fiori, Varraso, 2014).

Gli sforzi delle regioni e dei Comuni – e dell'Unione europea attraverso le politiche di coesione rivolte alle zone rurali – non devono concentrarsi a partire solo dalle indagini sulle trasformazioni delle periferie tradizionali (cittadine), siano esse separate o meno dalle città da un punto di vista fisico o delle attività; a poco serve, infatti, evidenziare le contraddizioni del capitalismo sulle disuguaglianze nei contesti urbani. L'UE e gli enti territoriali (Stato, regioni, comuni) devono puntare su politiche più incisive e lungimiranti di organizzazione territoriale che tengano conto dei mutamenti nella fisionomia delle periferie classiche e che prevedano al contempo programmi rurali di sviluppo del tessuto agricolo e produttivo.

I ghetti rurali sono da sempre esclusi dalle azioni amministrative di incorporazione alle città al contrario delle periferie urbane che, da qualche anno, vengono inglobate *funzionalmente* attraverso progetti per l'inserimento

socioabitativo dei migranti. Purtroppo, nei ghetti convivono sia migranti con regolare permesso di soggiorno sia migranti irregolari, di passaggio o addirittura stanziali, favoriti dalla difficoltà di effettuare periodicamente i controlli di sicurezza negli insediamenti.

Sebbene la strada della cooperazione multilivello tra gli enti e le istituzioni nazionali e internazionali risulti ancora in salita, da pochi anni sono giunti alcuni segnali¹¹ positivi circa l'importanza di intese per la costituzione di network specifici sull'inclusione dei migranti. La partecipazione attiva e il coinvolgimento di tutti gli stakeholder rappresentano le basi di partenza per il raggiungimento degli obiettivi di inclusione, ma da soli non bastano. Per il benessere futuro di tutti, decisori politici nazionali e locali, popolazione residente, centri socioeducativi, associazioni di categoria degli imprenditori agricoli, non possono più farsi trovare impreparati e devono agire rapidamente, innanzitutto per migliorare le condizioni di vita degli abitanti dei ghetti, e poi per fermare lo sfruttamento favorendo processi virtuosi di inclusione sociale. In questo modo, si potrebbe considerare il territorio come un sistema geografico integrato proteso anche al di fuori dei propri confini amministrativi e che promuove i patti inter-istituzionali tra gli attori locali in grado di fornire risposte vicine ai bisogni dei cittadini (Prezioso, 2018, p. 234).

La presenza di seconde generazioni – da qualche tempo anche nei ghetti rurali – è un indicatore di immigrazione costante e stabile che svela un mutamento culturale irreversibile e prolungato di cui le politiche e le pratiche di ogni istituzione sociale dovrebbero tener conto a prescindere dal macro fenomeno immigrazione (Daher, 2012). In mancanza di politiche inclusive condivise e strutturali verso i migranti, nei ghetti o nelle periferie urbane, lo sviluppo agro-industriale di Capitanata resterà un miraggio, ancorato com'è a sistemi di produzione fondati sulla manodopera a basso costo, per giunta sempre meno competitivi in un mercato globale super agguerrito.

Il fallimento dei processi di inclusione avrà sicuramente ripercussioni in termini di dispersione formativa dei giovani con background migratorio che, vivendo in insediamenti non inclusivi e privi di opportunità, resteranno

¹¹ Nell'ottobre del 2019 è partito PIU SuPrEme (Percorsi Individualizzati di Uscita dallo Sfruttamento), un progetto co-finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione e dall'Unione Europea, Pon Inclusione – Fondo Sociale Europeo 2014-2020. Si è trattato di un intervento integrativo e complementare del Programma SuPrEme Italia nelle aree a maggiore presenza di lavoratori stagionali migranti nel settore agricolo e nelle aree urbane nelle cinque regioni del Sud Italia: Puglia (Lead partner), insieme alla Basilicata, Calabria, Campania, Sicilia. Il progetto si inseriva nell'ambito del Piano Triennale di contrasto allo sfruttamento lavorativo in agricoltura e al caporalato promosso dalla DG Immigrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

incollati a logiche di sopravvivenza cercando rifugio nel lascito culturale dei genitori – anch’essi non integrati – che li condannerà alla probabile eredità dello sfruttamento e dell’emarginazione senza soluzione di continuità.

L’inclusione e la dispersione formativa sono il rovescio della stessa medaglia. Se è vero che non c’è sviluppo senza coesione, è altrettanto vero che entrambe non hanno ragione d’essere senza una vera inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Bettoni G. (2012), *Geografia e Geopolitica interna*, FrancoAngeli, Milano.
- Bissanti A.A. (2005), *Geografia attiva. Perché e come*, Adda, Bari.
- Daher L.M. (2012), *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un’identità*, Aracne, Roma.
- Davis M. (2006), *Il pianeta degli slum*, Feltrinelli, Milano.
- De Giovanni S.M. (2021a), *Geopolitica interna dei confini: il Ghetto di San Severo*, in Pagnini M.P., Terranova G., a cura di, *I confini di un mondo disordinato tra passato e futuro*, Edicusano, Roma.
- De Giovanni S.M. (2021b), “Geositi: dalla didattica della Geografia allo sviluppo del territorio”, *Ambiente, Società, Territorio*, 1-2: 47-50.
- Fiori M., Varraso I. (2014), *Periferie d’oggi e nuove realtà territoriali. Riflessioni ed esempi*, Wip Edizioni, Bari.
- Gambi L. (1973), *Una geografia per la storia*, Einaudi, Torino.
- Governa F. (2005), “Territorio e azione collettiva nelle politiche di sviluppo locale”, *Geotema*, IX, 26: 49-66.
- Lacoste Y. (1990), “Formation doctorale géopolitique”, *Hérodote*, 57: 248.
- Lacoste Y. (1994), *Dictionnaire de géopolitique*, Flammarion, Paris.
- Lucarno G., Amiotti G., Zunino V. (2016), *I confini di un paese*, Mediterra, Milano.
- Pagnini M.P., Terranova G., a cura di (2018), *I confini di un mondo disordinato tra passato e futuro*, Edicusano, Roma.
- Prezioso M., a cura di (2018), *Quale Territorial Impact Assessment della coesione territoriale nelle regioni italiane. La concettualizzazione del problema*, Pàtron, Bologna.
- Salone C. (2005), *Politiche territoriali: L’azione collettiva nella dimensione territoriale*, Utet, Torino.
- Subra P. (2014), *Géopolitique de l’aménagement du territoire*, Armand Colin, Paris.

Tutti internazionali, nessuno straniero: il territorio come libro di testo

di Rosetta Carlino*

*Progetta sempre una cosa considerandola
nel suo più grande contesto,
una sedia in una stanza,
una stanza in una casa,
una casa nell'ambiente,
l'ambiente nel progetto di una città.*
Eliel Saarinen

Il percorso *Il territorio come libro di testo* prende per mano il bambino e l'adulto e li guida nel dipanarsi delle storie di sviluppo delle persone, del tratteggiarsi di luoghi, del definirsi di intenzionalità di vita e di cultura, dell'esprimersi delle emozioni *per* e *con* la diversità e delle modalità di funzionamento psicologico, intrecciati sapientemente in un unicum: *il senso di identità territoriale* (Labianca, 2014).

Il progetto ha previsto, durante l'anno scolastico 2019/2020, per circa 60 alunni di due istituzioni scolastiche cittadine, percorsi verticali e orizzontali di continuità didattico-educativa tra le classi quinte della scuola primaria (plesso "Via Fulvia"), le classi prime della scuola secondaria di primo grado "Leonardo da Vinci" (afferenti all'Istituto Comprensivo Statale "Cappuccini" di Brindisi) e le classi quinte della scuola secondaria di II grado dell'Istituto Tecnico Statale "Carnaro-Belluzzi-Marconi-Flacco" di Brindisi¹. Il tutto è stato oggetto di un Accordo di Rete tra le due Istituzioni scolastiche, impostato sul *Service Learning* quale esperienza di apprendimento e di vita che coinvolge gli studenti in attività di servizio che rispondono alle esigenze presenti nella Comunità di riferimento. Si tratta di una modalità di essere scuola che propone il curricolo ordinario come strumento di educazione alla cittadinanza e di apprendimento *attraverso* e *grazie* alle azioni solidali intraprese.

* Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo Statale "Cappuccini" e dell'Istituzione Scolastica Statale Cpia, Brindisi.

¹ Dirigente Scolastico: dottor Salvatore Amorella.

Gli studenti e le studentesse, di diverse nazionalità, apprendono con lo scopo di poter offrire alla comunità un loro personale contributo al miglioramento sociale e ambientale della loro scuola e della loro città, Brindisi.

Nella progettazione del lavoro scolastico è necessario, infatti, riferirsi e consentire l'accesso «a fonti culturali plurime e personalizzabili» (Sturino, 2008, p. 88) e il cammino didattico elaborato e proposto, infatti, costituisce un ampliamento degli orizzonti a disposizione del singolo. Tale percorso è stato finalizzato, nello specifico, al miglioramento e alla riqualificazione ambientale dell'Istituto Comprensivo Statale "Cappuccini" e dell'atrio dell'edificio di Scuola Primaria "Via Fulvia", attraverso la progettazione e la realizzazione di pannelli artistici ritraenti scorci cittadini precedentemente esaminati storicamente, geograficamente e artisticamente. In continuità con il già appreso, si è programmato lo svolgimento di ulteriori attività di scoperta e di conoscenza del territorio vissuto nel quotidiano.

Le soluzioni innovative proposte, applicate nel mondo reale, hanno incontrato la dimensione spazio-tempo vitale di studenti, genitori, comunità, quali attenti interpreti della cultura come «sapere in azione» (Carlino, 1992, p. 28). Il filo multicolore e multiforme che ha legato l'intero svolgimento progettuale è stato costituito dallo studio, dalla lettura, dal confronto intergenerazionale di impostazioni valoriali come leva per trarsi fuori dalla non-conoscenza.

Le porte della scuola pubblica si sono aperte accoglienti dinanzi alle difficoltà, disabilità, diversità, interrogando fortemente le responsabilità, come educatori e guide didattiche, di docenti e dirigenti, con domande alle quali sono state fornite risposte significative. Lo studio creativo ha consentito agli alunni e alle alunne di potersi esprimere compiutamente quali persone che riconoscono e affrontano i problemi, poiché sono discenti di valore, al di là di ogni evidenza e di ogni stereotipo, come è stato evidenziato in occasione della restituzione degli esiti del loro lavoro alla Città di Brindisi (9 dicembre 2019).

Il risultato è stato, nell'internazionalità di vite, culture, impegno, espressione di concreta alterità. La sapiente e competente mediazione effettuata da docenti e operatori, altresì, ha consentito a studenti e genitori di poter considerare tramite sguardi altri i percorsi e gli esiti delle voci e delle identità culturali (Fiori, 2012) delle quali sono espressione e testimoni, nell'orientarsi continuo e, talvolta, doloroso, nelle mappe di vita.

Il successo arriva nel momento in cui le comunità agiscono come sistema (Fiori, Varraso, 2014) e attuano comportamenti ispirati a valori, quali il rispetto reciproco e l'osservanza delle regole, esito di un percorso di condivisione. In tal modo può essere possibile preparare, agire e perpetuare una serenità operativa che consenta alla "speranza-bambina" di vivere e farsi adulta.

Brindisi è una città che dal mare ha da sempre tratto ispirazione vitale e, in parallelo, la tradizione contadina ha affiancato il legame con la terra e con le specie di flora caratterizzanti l'ambiente paesaggistico quali vite, fichi, fichi d'India, ulivi, querce: specchio ed interpreti sonori, visuali e olfattivi, dell'identità comunitaria nello spazio e nel tempo. Nella scuola convivono alacramente storie e geografie culturali, l'attualità ed il futuro, la periferia e il centro; la scuola è il punto d'incontro tra figlio e alunno, è la rappresentazione plurale di competenze ma anche, se non soprattutto, suggerimenti di vita valorizzanti l'unicità di ognuno, poiché tutte le persone sono diverse. Ad essere uguali sono le regole di convivenza: la prima è inerente al rispetto *per e con* gli studenti, tutti internazionali, nessuno straniero.

Brindisi quale città armoniosa, quindi. A nostro avviso, ci sono tutte le premesse, in sintonia con il pensiero di Péguy: «perché, crediamo, la sua città armoniosa altro non sia che un luogo di speranza proiettato nel tempo futuro. È sufficiente che tutti i cittadini di questo mondo diventino più umani, il che non sembra cosa facile» (Carlino, 1996, pp. 69-70). La narrazione del sé e dell'altro da sé ha abbracciato l'interezza dell'essere: l'intera esperienza è stata vissuta in omaggio alla cultura dell'incontro. L'attuazione del percorso ha costituito la sintesi tra voce dell'io diveniente e dell'io che è stato, e gli universi di futuro che si son potuti tratteggiare hanno avuto, ed hanno, i colori e il coraggio per trasformarsi in idee di felicità possibile.

Riferimenti bibliografici

- Carlino A. (1992), *Metodo e valori. Un innesto tra filosofia e pedagogia*. Capone Editore, Lecce.
- Carlino A. (1996), *Charles Péguy e la città ideale*. Adriatica Editrice Salentina, Lecce.
- Fiori M. (2012), *Identità territoriale per lo sviluppo e l'imprenditorialità. Applicazioni geoeconomiche d'una metodologia quali-quantitativa*, Wip Edizioni Bari.
- Fiori M., Varraso I. (2014), *Periferie d'oggi e nuove realtà territoriali. Riflessioni ed esempi*, Wip Edizioni, Bari.
- Labianca M. (2014), *Pianificazione strategica ed identità territoriale. Un'applicazione alle Aree Vaste della Regione Puglia*, Wip Edizioni, Bari.
- Sturino A. (2008), *L'evoluzione del curricolo nell'ultimo quinquennio*, in De Nicolò M., Genise A., Russillo G., Sturino A. *Cultura scolastica, contemporaneità, riforma*, Palomar, Bari, pp. 85-105.

Strategie di contrasto alla dispersione scolastica nella città di Messina: esperienze didattico-educative in un'area "a rischio"

di Giovanna De Francesco *

Introduzione

Il presente contributo intende illustrare, attraverso un caso studio, le strategie adottate per la prevenzione della dispersione scolastica nella città di Messina.

La scrivente riceveva l'incarico di dirigenza dell'Istituto Comprensivo Statale "Villa Lina" nell'anno scolastico 2008-2009. L'esperienza di mandato è durata fino all'a.s. 2016-2017. La sede principale dell'Istituto si trovava nel rione "Giostra", nella V circoscrizione del Comune di Messina, ed era il secondo quartiere più grande e popoloso della città (Dipartimento Servizi al Cittadino, 2018, p. 5).

Gli studenti iscritti nell'a.s. 2008-2009 erano 330. In quegli anni l'Istituto era costituito da due plessi: la scuola dell'Infanzia e Primaria "Villa Lina", con 270 iscritti e la Scuola Secondaria di I Grado, "Vann'Antò", con 60 iscritti. Nell'a.s. 2009-2010 l'Istituto, grazie a un forte incremento delle iscrizioni, e in seguito al Piano di dimensionamento della rete scolastica, aggregava sotto la propria direzione didattica anche quella della scuola del rione "Ritiro". Il neo Istituto IC "Villa Lina – Ritiro" raggiungeva così un totale di 582 studenti. Lo stesso risultava quindi composto, oltre che dai due plessi di cui sopra, da cinque ulteriori plessi:

- tre plessi situati nella periferia Nord della città a pochi chilometri dal centro cittadino messinese, integrati in un tessuto urbano popolare e ad alta densità abitativa, ovvero la Scuola Primaria "Lombardo Radice", la Scuola Infanzia e Primaria "G. Mauro", la Scuola Infanzia e Primaria "S. Michele";
- due plessi, "E. Castronovo" di Gesso e "G. Cena" di Salice, localizzati

* Dirigente Scolastico, IIS "F. Maurolico", Messina.

nei rilievi collinari dei Monti Peloritani, in un'area di pregevole interesse naturalistico e paesaggistico.

Nell'a.s. 2013-2014, per effetto di un ulteriore dimensionamento, l'Istituto Comprensivo aggregava a sé l'Istituto Comprensivo "G. Cesareo" composto da: plesso "Cesareo" (Infanzia, Primaria, Secondaria di primo grado), plesso "Masse" (Infanzia e Primaria), plesso "Castanea" (Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado). Il nuovo IC "Villa Lina – Ritiro" composto da 10 plessi scolastici, raggiungeva così un totale di circa 1.000 alunni iscritti. Negli anni la quantità degli alunni iscritti registrava una curva di aumento, passando da un totale di 605 nel 2011 a 1.031 alunni nel 2013. Conseguenziale all'incremento della popolazione scolastica, vi era stato l'aumento sia del corpo docenti, passato da 82 unità nel 2010 a 135 nel 2013, sia del personale Ata, che da 21 unità registrava un aumento di 8 unità nel 2013.

In questa sede è importante premettere che il contrasto alla dispersione scolastica, operato nell'ambito dell'Istituto Comprensivo "Villa Lina – Ritiro", aveva consentito un rilevante scostamento dai dati regionali e nazionali, relativi a tale fenomeno. Secondo il *Report Save the Children* in Italia, nel 2022, la dispersione scolastica è pari al 12,7%, tra più elevate in Europa, ben lontani dall'obiettivo UE del 9%. La Sicilia ha il triste primato del 21,1%.

Nell'anno scolastico 2014-2015 nell'Istituto Comprensivo "Villa Lina – Ritiro" si registrava un indice di dispersione scolastica dello 0,86% nella Scuola Primaria e del 5,09% nella Scuola Secondaria dello stesso Istituto.

1. Contestualizzazione della realtà scolastica

Il XVI Istituto Comprensivo "Villa Lina – Ritiro" era costituito da dieci plessi ubicati in aree depresse della città, caratterizzate da una realtà socio-economico-culturale degradata, tale da essere stata individuata quale "area di educazione prioritaria".

I singoli istituti, collocati in realtà e contesti diversi l'uno dall'altro, spesso distanti tra loro anche chilometri, sebbene facenti parte di un unico progetto formativo, necessitavano di mantenere le loro peculiarità. Il plesso "Villa Lina" era sede dell'Osservatorio contro la Dispersione per la zona Nord e zona tirrenica. La scrivente coordinava le riunioni in stretta collaborazione con l'Ambito Territoriale di Messina, il Tribunale dei Minori, l'Osservatorio dei Minori "Lucia Natoli", l'Ufficio Dispersione Scolastica del Comune di Messina, i Centri di Aggregazione Giovanile (CAG), gli Oratori e tutte le associazioni del territorio. La rete territoriale risultava fondamentale per operare sulla dispersione scolastica e sul disagio sociale vissuto dagli

alunni. L'Istituto Comprensivo presentava due realtà eterogenee, "Villa Lina" e "Vann'Antò", che insistevano e insistono su un'area caratterizzata da degrado sociale, ambientale e culturale. L'agglomerato rionale risultava eterogeneo: aree connotate dall'assenza totale di strutture per il tempo libero, spazi verdi e qualsiasi altro centro di aggregazione giovanile, che non fosse la strada. L'assistenza degli adulti era fornita, con risposte differenziate a seconda dei bisogni, da un consultorio familiare attivo sul territorio limitrofo. La maggior parte degli adulti maschi esercitava il mestiere di manovale; le donne svolgevano prevalentemente lavoro casalingo o quello di domestica; molti erano i disoccupati. Per entrambi i sessi, il livello di istruzione era basso. Erano pochi coloro che avevano raggiunto la terza media con un corso di studi regolare.

Le periferie sono comunemente associate a un'idea di degrado, sia dal punto di vista urbanistico ed edilizio, sia socioculturale (Cellamare, 2019, p. 1). L'area in esame presentava una serie di elementi di problematicità interrelate: da un'indagine compiuta negli anni, risultava, oltre alla suddetta carenza di luoghi di aggregazione sociale, anche la mancanza di sicurezza, derivante dalla microcriminalità, minorile e non (furti, spaccio, aggressioni...), dalla presenza di studentesse ragazze madre, nonché dal degrado degli spazi pubblici e delle abitazioni. Queste ultime ancora oggi sono baracche costruite nel dopo terremoto (1908), diventate l'ambiente di vita abituale di intere generazioni di sottoproletariato messinese (Pecoriello, 2002, p. 128) che rappresentano spesso l'unico bene di proprietà dell'intero nucleo familiare (Giunta, Leone, 2022). Inoltre, le strade e le piazze del quartiere "Giostra" sono state nel tempo teatro di esecuzioni mafiose pubbliche (Pecoriello, 2002). Valutare l'impatto dei processi di prevenzione all'abbandono scolastico significa quindi, *in primis*, individuare i principali indicatori di disagio ed esclusione sociali, tra cui il tasso di occupazione, di scolarizzazione e di dispersione scolastica. La scuola era vissuta dai ragazzi negativamente a causa dell'antinomia fra i comportamenti trasmessi dall'agenzia familiare e quelli trasmessi dall'agenzia scolastica; per tale motivo accadeva spesso che gli alunni stessi fossero indotti a trasgredire se non addirittura ad abbandonare la scuola. Questo stato dell'arte trovava conferma già dal primo anno di dirigenza della scrivente, all'interno del Pof (Piano dell'offerta formativa) relativo all'a.s. 2008-2009, in cui l'analisi relativa al contenimento della dispersione scolastica aveva rilevato un contesto eterogeneo di problematiche tra gli alunni, portati ad atteggiamenti aggressivi e di prevaricazione sui loro coetanei e insegnanti. Gli stessi presentavano difficoltà nella comprensione della lingua italiana e un limitato repertorio lessicale con conseguenti lacune nei processi linguistico-espressivi. La famiglia si mostrava assente, poco cosciente del ruolo genitoriale e/o poco fiduciosa nei confronti dell'istituzione scolastica e di chi la

rappresentava. Il documento suddetto fotografava come le famiglie degli allievi vivessero frequentemente e senza alcun supporto “dall’alto” problemi legati all’occupazione, alla salute, all’assenza di uno dei due coniugi o a questioni conflittuali tra gli stessi. Si registrava come molti genitori non possedessero coscienza delle problematiche relative all’infanzia e all’adolescenza, con una mancata propensione ad orientare i figli verso scelte consapevoli volte al loro futuro, professionale e non. Le fragilità educative dei ragazzi non trovavano adulti capaci di guidarli, favorendo dunque l’apertura verso situazioni di disagio, devianza e possibilità sempre più labili per sviluppare le proprie potenzialità (Girelli *et al.*, 2018, p. 9).

2. La didattica laboratoriale come risposta al disagio socioterritoriale

Come si evince dagli indicatori del disagio socioterritoriale, la complessità di un territorio vasto, che va dal centro cittadino alla periferia dei villaggi di montagna, ha comportato un lavoro complesso, ma allo stesso tempo ha consentito uno scambio di esperienze che ha coinvolto allievi dai 3 ai 14 anni. Lo staff e i docenti hanno progressivamente superato ogni rigidità metodologica, «adottando una didattica creativa, adattiva, flessibile e vicina alla realtà» (Caruso *et al.*, 2018, p. 20). Il quartiere diventa per gli alunni «lo spazio dell’abitare dove realizzare un progetto di vita» (Giorda, Zanolin, 2020, p. 168) e per questo un importante peso è stato dato allo sviluppo di un senso di appartenenza nei confronti della scuola e del quartiere suddetto.

Le modalità didattico-educative si sono sviluppate attraverso l’arte drammaturgica, musicale, artistica e ancora attraverso la pratica sportiva. In tal senso, si citeranno alcune delle azioni messe in campo, contestuali all’inseadimento della nuova dirigenza nell’a.s. 2008-2009, che hanno visto la valorizzazione di un’azione didattica continuativa, volta a prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio sociospaziale degli alunni, e delle famiglie, nel caso studio finora presentato. La scuola, attraverso il coinvolgimento reale e partecipato dei genitori, degli enti locali e delle agenzie educative della città, si è proposta, in sintonia con quanto programmato nel Ptof e nei progetti integrati a livello nazionale e regionale, quale risorsa sul territorio in cui operava costruendo gradualmente un percorso educativo, che premiava il protagonismo degli studenti.

Nell’a.s. 2011-2012 il collegio dei docenti, organo collegiale responsabile dell’organizzazione delle attività didattiche ed educative che venivano svolte all’interno dell’istituto, ha proposto un’attività scolastica ed extrascolastica della durata annuale avente come esito finale la realizzazione di un musical

co-progettato da alunni, genitori e insegnanti. Il progetto, atto a rispondere ai diversi indicatori del disagio sociale e, più in particolare, alla delinquenza minorile, voleva infatti stimolare l'interiorizzazione e la diffusione delle regole della legalità e della convivenza civile. La tematica scelta per lo spettacolo ha riguardato la rielaborazione dell'opera "Cavalleria rusticana", tratta dalla novella omonima di Giovanni Verga, e ha coinvolto i partecipanti in laboratori di musica, canto, scenografia, coreografia e costumistica:

1. letture inerenti all'argomento e analisi testuale;
2. studio della tematica della novella che ha portato a sua volta ad una riflessione sulle condizioni socioeconomiche e culturali del tempo;
3. letture e studio dei caratteri e dei personaggi;
4. sviluppo di canovacci dei testi letti e scelta dei personaggi, delle scene, dei canti e delle musiche;
5. preparazioni coreografiche e costumi;
6. allestimento delle scene e interpretazione teatrale e musicale e infine, la manifestazione finale, i cui esiti si approfondiranno nel paragrafo successivo.

3. Da scuola del degrado a scuola "visiting"

La progettualità, descritta nel paragrafo precedente, riguardante l'attività laboratoriale avviata nell'a.s. 2011-2012, volta all'organizzazione del musical "Cavalleria Rusticana" da parte degli alunni e familiari e docenti dell'Istituto Comprensivo "Villa Lina – Ritiro", si è conclusa con un evento cittadino presso il Teatro Vittorio Emanuele di Messina che ha visto esibirsi gli studenti insieme a una compagnia teatrale di attori professionisti.

L'attività ha previsto un monitoraggio con la finalità di rilevare buone prassi e comportamenti corretti attivati dai ragazzi in merito alla relazionalità tra pari, docenti, genitori e altre figure a supporto. A ciò si è aggiunta una valutazione a più livelli e su vari aspetti: il grado di partecipazione attiva e fattiva alle progettualità educative, l'attivazione di forme di collaborazione con i compagni, i pari, la famiglia, la scuola, la società; l'adozione di un atteggiamento rispettoso verso la diversità e la multiculturalità; la capacità di autovalutarsi e valutare i contesti cui adattarsi.

Alla luce di tutte le strategie *top-down* volte al contrasto delle problematiche di dispersione scolastica, l'Istituto Comprensivo Statale IC "Villa Lina – Ritiro", nell'a.s. 2017-2018, è stato inserito dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia nei programmi di *visiting* per la formazione e l'accompagnamento dei docenti neo-assunti. Tali giornate, previste dal Ministero dell'Istruzione e del Merito dal 2017, consistono nella programmazione di

visite a scuole situate in aree a rischio, a forte processo di immigrazione, nonché caratterizzate da alto tasso di dispersione scolastica. Nello specifico, l'Istituto Comprensivo Statale IC "Villa Lina – Ritiro" è stato selezionato per le seguenti metodologie innovative in uso: il curriculum verticale sull'ambiente e sullo sviluppo sostenibile, le buone pratiche didattiche adottate dal corpo docente, l'uso propizio delle tecnologie dell'Informazione e Comunicazione, la gestione delle classi con problematiche relazionali, il potenziamento della lingua inglese, il contrasto alla dispersione scolastica e le misure di inclusione/orientamento.

Riferimenti bibliografici

- Caruso A., Medina N., Zanolin G. (2018), *Verso una geografia per l'inclusione: proposte didattiche tra teorie, pratiche e sperimentazioni*, in Gallinelli D., Malatesta S., a cura di, *Corpi, strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, pp. 19-37.
- Cellamare C. (2019), "Rigenerare dal basso". *Capacità di riuso e gestione innovativi nei quartieri in difficoltà della periferia romana*, in Planum, *Confini, Movimenti, luoghi, Politiche e Progetti per la città e i territori in transizione*, Atti della XXI Conferenza nazionale SIU, Firenze 6-8 giugno 2018, *W 3.3 B*, pp. 55-60.
- Dipartimento Servizi al Cittadino, Comune di Messina (2018), *Bilancio Demografico Comunale, Descrizione dei principali indicatori delle Popolazione residente al 31 dicembre 2018*, pp. 1-32.
- Giorda C., Zanolin G. (2020), *Idee geografiche per educare al mondo*, FrancoAngeli, Milano.
- Girelli C., Bevilacqua A., Arici M., Pisanu F. (2018), "Prevenire il fallimento educativo e la dispersione scolastica", *Ricercazione*, 10, 2: 7-10.
- Giunta G., Leone L. (2022), "Rigenerazione urbana e approccio alle capacità. Il caso di studio del progetto Capacity", *Impresa Sociale*, 2: 83-94.
- Pecoriello A.L. (2002), "Sicilia, 40 anni dopo Danilo Dolci", *La Nuova Città*, 6: 128-135.

Il volume propone una riflessione sul ruolo svolto dalla scuola, dal mondo associativo e dai loro attori per contrastare la dispersione formativa e favorire l'inclusione di minori con background migratorio.

L'opera è stata realizzata nell'ambito della collaborazione Inapp-Aiig finalizzata ad "Attività di analisi, formazione e animazione territoriale connesse ad obiettivi di prevenzione/contrasto dei rischi di dispersione formativa di giovani con background migratorio" (giugno 2022 - marzo 2023), che deriva dall'Accordo di programma Mips/Inapp su *politiche di integrazione di cittadini di Paesi terzi*.

La prima parte, di taglio più teorico, sviluppa l'idea di una scuola come comunità accogliente, nella quale discipline come la geografia e strumenti come la didattica digitale possono essere risorse significative a cui attingere. Non mancano specifici affondi su fenomeni importanti del nostro panorama scolastico, come l'inclusione e lo sviluppo socioculturale nelle aree di confine e nelle aree interne.

La seconda parte raccoglie le evidenze empiriche emerse dai laboratori territoriali e formativi organizzati da Inapp e Aiig in diverse regioni italiane e che hanno rappresentato la conclusione dei percorsi di rilevazione/animazione riferiti alle problematiche dei rischi di dispersione formativa di giovani con background migratorio. Si svela un quadro ricco di proposte, di fattori di successo e criticità.

Nell'ultima sezione del volume tali pratiche, varie e originali, sono narrate dagli stessi insegnanti, dai dirigenti scolastici, dagli operatori, dai rappresentanti di organizzazioni del volontariato, dell'associazionismo e del terzo settore. L'idea è stata quella di fare ricerca non *sugli* attori dell'inclusione, ma *con* loro, dando voce ai loro vissuti, in un ideale viaggio da nord, dove più è elevata la presenza di studenti con background migratorio, a sud, nelle terre di approdo e di passaggio di tali esistenze.

Giovanna Filosa, psicologa sociale e psicoterapeuta dell'età evolutiva a indirizzo psicodinamico, PhD in Psicologia della comunicazione, socializzazione e interazione, in qualità di tecnologa svolge e coordina attività di ricerca presso la struttura Economia civile e processi migratori di Inapp.

Emanuela Gamberoni è professoressa associata in Geografia presso l'Università degli Studi di Verona, referente del rettore per la cooperazione allo sviluppo internazionale, vicepresidente Aiig Veneto. Il rapporto tra geografia, educazione e formazione, le questioni migratorie, la geografia sociale, sono tra i suoi principali ambiti di ricerca.