



**Dottorato di ricerca in Psicologia e Scienze Cognitive**

**XXXVI Ciclo**

**Tesi di dottorato**

**Un'indagine empirica *Mixed-Methods* nei Contesti Educativi.**

**Percorsi di Apprendimento per Adolescenti con Background Migratorio**

**Relatore: Professoressa Paola Venuti**

**Candidata: Helga Ballardini**

**Anno accademico 2023 -2024**

## INDICE

<i>Incipit</i> .....	7
<b>INTRODUZIONE: Intersezioni</b> .....	8
<b>CAPITOLO PRIMO: Una Diversa Normalità</b> .....	11
1.1 Cosa è cambiato?.....	11
1.2 Confini mutevoli.....	16
1.3 Uno sguardo alla normativa: <i>dura lex, sed lex</i> . Quale confine tra Educazione interculturale e Bisogno Educativo Specifico? .....	19
1.4 La creazione di un confine: il bisogno educativo specifico degli alunni con background migratorio e il piano didattico personalizzato.....	24
1.4.1 Entro i confini nazionali altri panorami normativi .....	26
1.5 Inciampare sul confine tra Inclusione ed Esclusione .....	28
1.6 Stare bene a scuola: ridisegnare i confini a partire dai contesti.....	34
1.6.1 La resilienza nei contesti educativi: <i>DIMoR</i> . un modello psico-dinamico interattivo di resilienza. 36	
1.7 Identità, Plurilinguismo e Valutazione: confini permeabili.....	40
<b>CAPITOLO SECONDO: Un’indagine empirica <i>Mixed-Methods</i> nei contesti educativi.</b> .....	44
2.1 Scopo e Domanda di Ricerca.....	44
2.2 Integrare diversi visoni disciplinari con un approccio empirico: <i>Mixed-Methods</i> in ambito educativo 46	
2.3 Il design della ricerca: dal modello convergente all’integrazione dei dati.....	48
2.4 Criteri per la scelta delle scuole e delle classi campione.....	50
2.5 I contesti: le scuole e le classi campione .....	52
2.6 I partecipanti: descrizione del campione.....	54
2.7 Gli strumenti dell’indagine qualitativa .....	59
2.7.1 Indagare i contesti scolastici attraverso un’etnografia <i>case-oriented</i> .....	59
2.7.2. Dialogare con i partecipanti: incontri e interviste .....	63
2.8 L’analisi qualitativa .....	65
2.9 Gli strumenti dell’indagine quantitativa: i questionari .....	65

2.9.1 Valutare la percezione di Inclusione dei contesti educativi: L' <i>Index</i> per L'inclusione. Percorsi di Inclusione e partecipazione a scuola .....	67
2.9.2 Misurare il benessere e il disagio a scuola: il questionario "Come Ti Senti?" .....	71
2.9.3 La resilienza dei contesti educativi: i questionari <i>Child and Youth Resilience Measure (CYRM)</i> e il questionario <i>Resilience Process Questionnaire (RPQ)</i> .....	72
2.9.4 L'esame conclusivo del Primo Ciclo di Istruzione .....	74
<b>CAPITOLO TERZO: "Cose da Scuola"</b> .....	76
<b><i>Kintsugi</i></b> .....	76
3.1 Stare dietro e dentro la porta .....	77
3.2 I contesti: Spazi e Tempi .....	78
3.3 Essere una classe con le proprie complessità.....	84
3.4 Bussare alla porta .....	87
3.5 Scollamenti .....	93
3.6 Labirinti di parole.....	106
3.7 Semi .....	128
3.8 Quando la porta si chiude: trovare la chiave .....	139
3.9 Epiloghi .....	146
<b>CAPITOLO QUARTO: Analisi dei Dati</b> .....	148
<b>PARTE I: Analisi dei dati quantitativi</b> .....	148
4.1 L' <i>Index for Inclusion</i> : analisi quantitativa della percezione di inclusione a scuola .....	148
4.1.1 I Partecipanti.....	149
4.1.2 Piano di analisi.....	150
4.1.3 Analisi quantitativa del questionario <i>Index for Inclusion</i> .....	150
4.2 Resilience Process Questionnaire: i profili di resilienza degli alunni.....	155
4.2.1 Piano di analisi per RPQ.....	155
4.2.2 Analisi dei dati RPQ.....	156
4.3 Child and Youth Resilience Measure (CYRM-R) .....	158
4.3.1 Piano di analisi per CYRM-R.....	158
4.3.2 Analisi CYRM-R.....	159

4.4 <i>Come Ti Senti?</i> Un questionario per cogliere il punto di vista degli alunni su benessere e disagio a scuola.....	161
4.4.1 Piano analisi dati CTS.....	162
4.4.2 Analisi quantitativa del questionario CTS.....	162
4.5 Il voto d’esame di fine primo ciclo.....	165
4.5.1 Piano di analisi .....	165
4.5.2 Analisi dati per Voti.....	166
4.6 Valutazioni dell’esame di fine primo ciclo e Inclusione: modelli di Regressione lineare .....	166
4.6.1 Risultati del Modello Voto finale .....	168
4.6.2 Risultati del Modello Inclusione .....	168
4.7 Alcune considerazioni alla luce dei risultati emersi.....	169
<b>PARTE II – Analisi qualitativa .....</b>	<b>170</b>
4.8 Coding e descrizione dei Temi .....	170
4.9 Scollamenti: le considerazioni degli insegnanti sui percorsi personalizzati per alunni con background migratorio (e non solo).....	174
4.9.1 Cos’è e cosa fare con il PDP?.....	175
4.9.2 In classe pratiche didattiche (solo) per alunni con background migratorio?.....	177
4.9.3 Formazione di (tutti) gli insegnanti?.....	179
4.10 (S)Valutazioni. La valutazione come chiave per aprire nuovi canali comunicativi e di personalizzazione concreta dei percorsi .....	181
4.11 Leggere i dati quantitativi e qualitativi: integrazione e sintesi dell’analisi .....	186
<b>CAPITOLO QUINTO: Considerazioni conclusive.....</b>	<b>192</b>
5.1 Dove stiamo andando? .....	192
5.2 Gli oggetti della Ricerca .....	193
5.2.1 I Tempi e gli Spazi.....	194
5.2.2 I Percorsi Personalizzati.....	194
5.2.3 La formazione insegnanti.....	195
5.2.4 La Valutazione.....	197
5.3 Altri elementi d’indagine e possibili traiettorie future.....	199
5.4 Proposte per lo sviluppo di comunità educative inclusive efficaci.....	200



5.5 Riflessioni finali.....	202
5.6 Limiti della ricerca.....	202
5.7 Prospettive future.....	203
<b>Bibliografia</b> .....	204
<b>Sitografia</b> .....	227
<b>APPENDICI</b> .....	228

## Indice delle Figure

<b>Figura 1.</b> Alunni con cittadinanza non italiana .....	12
<b>Figura 2.</b> Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola.....	15
<b>Figura 3.</b> Definizione di alunni con ambiente familiare non italofono .....	25
<b>Figura 4.</b> Sintesi Linee Guida PAT, 2012 .....	28
<b>Figura 5.</b> Parole chiave per l'inclusione di alunni con background migratorio.....	29
<b>Figura 6.</b> Il modello di resilienza DIMoR-Dynamic Interactive Model of Resilience.....	38
<b>Figura 7.</b> Modello di educazione plurilingue e multimodale.....	42
<b>Figura 8.</b> Disegno di ricerca Mixed-Methods convergente parallelo QUAN+QUAL.....	48
<b>Figura 9.</b> Triangolazione dei dati per i partecipanti (A) e per tipologia di dati (B).....	49
<b>Figura 10.</b> Tipologia dei dati sul continuum alta – bassa strutturazione e fonti dei dati.....	50
<b>Figura 11.</b> Fasi e tempi dell'accesso al campo .....	52
<b>Figura 12.</b> Osservazione nelle classi e periodo di riferimento.....	61
<b>Figura 13.</b> Le fasi di analisi dell'Index per l'Inclusione.....	68
<b>Figura 14.</b> Descrizione sintetica del questionario Index per ogni gruppo di partecipanti.....	69
<b>Figura 15.</b> Descrizione delle scale del questionario Index.....	69
<b>Figura 16.</b> Design della ricerca.....	75
<b>Figura 17.</b> Rappresentazione dei raggruppamenti dei profili RPQ (RPD-RR-RO).....	157
<b>Figura 18.</b> CYRM-R, Istogramma e grafico di dispersione.....	160
<b>Figura 19.</b> Grafici CTS di confronto tra gruppi .....	164
<b>Figura 20.</b> Modelli di regressione lineare, Voto esito esame e Inclusione .....	167
<b>Figura 21.</b> Rappresentazione del processo di coding .....	170
<b>Figura 22.</b> Frequenza di parole dei codici iniziali. Diagramma ad albero di NVivo.....	171
<b>Figura 23.</b> Seconda fase di coding, raggruppamenti dei codici e descrizione .....	172
<b>Figura 24.</b> Tema Scollamenti e sottotemi .....	175
<b>Figura 25.</b> Tema (S)valutazioni e sottotemi .....	186

<b>Figura 26.</b> Integrazione dei dati su un continuum e posizionamento delle quattro scuole campione con dimensioni dell'analisi .....	187
--	-----

## **Indice delle Tabelle**

<b>Tabella 1.</b> Dati socio-demografici della popolazione a confronto .....	53
<b>Tabella 2.</b> Dati socio-demografici delle scuole campione .....	53
<b>Tabella 3.</b> Variabili demografiche del campione alunni .....	55
<b>Tabella 4.</b> Variabili demografiche del campione insegnanti.....	56
<b>Tabella 5.</b> Variabili demografiche del campione famiglie.....	57
<b>Tabella 6.</b> Il corpus delle interviste .....	64
<b>Tabella 7.</b> Tabella di sintesi dei partecipanti ai questionari.....	66
<b>Tabella 8.</b> Rispondenti al questionario Index.....	149
<b>Tabella 9.</b> Modelli di regressione lineare con criterio AIC.....	153

## **Incipit**

*Lo studio che presento è il risultato di tre anni di ricerca per il percorso di dottorato, ma non sarebbe stato possibile senza gli anni di me bambina delle (allora) scuole elementari, dell'adolescente al liceo del paese in cui sono nata e di me adulta insegnante in un girotondo di classi. Credo che per ogni romanzo, film o canzone l'autore attinga e trasformi piccoli frammenti della sua esperienza biografica per capirla e poterla raccontare condividendola con altri; quelli che per anni ho coltivato come riflessioni personali sulla scuola che vivevo si sono trasformate, prima in un interesse di studio, poi in un campo di ricerca, ora in una tesi.*

*Di me bambina, ricordo di quando chiedevo all'insegnante di poter scrivere le nuove parole che copiavo dalla lavagna anche in tedesco per farle leggere alla mia mamma, di come la maestra rifiutava categoricamente di farlo perché "a scuola si parla in italiano" e di come, di conseguenza, la mia fantasia bambina, pur di farlo, le inventava; dello scientifico è rimasto solo lo strazio delle pagine degli esercizi di matematica che non capivo e i numeri che ingarbugliavo pur di ottenere lo stesso risultato del libro e dei compagni più bravi. Di me insegnante dico solo una cosa: insegno italiano come lingua seconda perché pur essendo io bilingue è l'italiano la lingua che altri hanno scelto per me, in cui ho imparato a leggere e scrivere e in cui sono cresciuta, l'unica tra le lingue che ho plasmato da dentro, di cui conosco le sfumature e in questo processo è diventata tanto mia da voler accompagnare nel loro percorso di apprendimento alunni piccoli e grandi che negli ultimi quindici anni ho incontrato nelle classi di tante scuole e a cui dedico questo lavoro.*

## INTRODUZIONE

### Intersezioni

La scuola, iperonimo utilizzato per definire il sistema scolastico, raccoglie un'immensità di orientamenti didattico-educativi di sistema in continua trasformazione affinché le esigenze della popolazione scolastica siano esaudite e il processo di formazione possa avere luogo. La scuola è il luogo in cui i bambini e gli adolescenti crescono, un'esperienza comune per tutti, per gli adulti, siano essi familiari o no, insegnanti o essi stessi studenti, è un luogo di ritorno e di confronto. Lo studio che presento ha voluto indagare fino a che punto queste affermazioni trovino riscontro nelle realtà della scuola italiana di oggi nei confronti degli alunni che la normativa definisce (ancora) "stranieri" (Linee Guida, 2014). Nella definizione del campo di questa indagine ricorrono due termini che sono i significati fondamentali su cui si basa lo studio che propongo: *"Integrazione e Inclusione"* e *"Alunni stranieri"*. Riporto i termini così vengono usati nella normativa di riferimento ma saranno oggetto di una riflessione terminologica nei capitoli che seguono.

Per questa ricerca ho adottato una doppia lente di indagine: la prima è un grandangolo, ha un campo di visuale largo, guarda al paradigma dell'integrazione e dell'inclusione in senso più ampio, così come definito dalla normativa italiana sull'educazione interculturale; la seconda è una lente macro, si stringe sugli alunni stessi, alunni nati in Italia da famiglie immigrate o alunni nati all'estero che solo in un secondo momento sono "arrivati in Italia" e sono entrati a far parte del sistema di istruzione italiano in relazione con i compagni di classe nativi.

Ho avuto la fortuna di iniziare la mia professione di insegnante in un periodo, il primo decennio degli anni 2000, divenuto quasi storico per le sfide che la Scuola ha dovuto affrontare negli ultimi vent'anni, quando per la prima volta si è reso necessario disciplinare a livello normativo ciò che stava avvenendo da tempo nelle classi di molte città di ogni ordine e grado. La normativa italiana sull'integrazione degli alunni migranti si è costruita attraverso un processo a piccole tappe che partendo dal principio del diritto allo studio si è intersecato più volte con altri principi teorici che hanno riguardato un paradigma più ampio e sfaccettato: quello dell'Inclusione Scolastica.

È il 1989 la data che segna un processo di trasformazione della Scuola da monoculturale e monolingue a interculturale e plurilingue come si definisce oggi dopo 25 anni. La svolta avviene nel 2014 quando le Nuove Linee Guida che disciplinano le azioni di integrazione rivolte agli alunni stranieri si intersecano con un modello di inclusione scolastica (Direttiva MIUR del 27/12/2012) che fa rientrare i bisogni specifici di apprendimento degli alunni con background migratorio nella definizione più ampia di Bisogno educativo Speciale (Specifico) rifacendosi nella terminologia alla definizione usata per descrivere l'insieme delle difficoltà di apprendimento. Il bisogno educativo specifico viene giustificato dalla particolare condizione di svantaggio socio-culturale-economico e dalle difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana

sottese all'essere migranti di questi alunni e delle loro famiglie; l'obiettivo principale diventa la rimozione di tutti gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Nella presente ricerca ho voluto indagare fino a che punto il paradigma dell'Inclusione (o Integrazione) e l'etichetta di Bisogno Specifico (linguistico e di svantaggio) sia ancora in grado di rispondere davvero alle esigenze degli alunni/e con background migratorio poiché sono questi alunni che oggi frequentano la scuola a rappresentare una fase di transizione che porta elementi nuovi che vale la pena di indagare.

Nell'intento di presentare questo lavoro vorrei spiegare come si è concretizzata questa indagine che ha prima di tutto una dimensione narrativa: è il racconto dell'anno scolastico 2021/2022 ed è una narrazione corale perché in essa intervengono tutte le voci di chi la scuola l'ha vissuta ogni giorno; alunni, insegnanti e anche le famiglie che stanno dietro le quinte della scena che si svolge quasi in forma rituale negli edifici scolastici che possono sembrare allo stesso tempo contesti conosciuti e distanti. C'è anche la mia di voce, nell'interpretazione che ho dato agli eventi che ho vissuto e nella logica del metodo di ricerca che ho prima di tutto scelto, poi adottato e a volte anche adattato alle esigenze del campo, ma che ho cercato di seguire con il massimo del rigore. L'anno scolastico 2021/2022 è stato un anno particolare, l'anno di ripresa delle lezioni in presenza dopo l'esperienza della didattica a distanza dovuta alla pandemia da Covid-19 dell'anno scolastico precedente; questa condizione ha determinato alcuni aspetti della vita delle classi in cui ho svolto la ricerca. Prima tra tutti ha avuto conseguenze sulla libertà di movimento nello spazio e dello stare insieme mantenendo le distanze prescritte dai regolamenti in vigore negli istituti scolastici; questo aspetto della "vicinanza a distanza" ha fatto sì che molte delle dinamiche sotto osservazione fossero in parte sfalsate dalle regole imposte e dall'uso delle mascherine e dalle regole di distanziamento. In alcune settimane è stato anche un impedimento alla ricerca in quanto ho dovuto sospendere e poi riprendere lo studio perché le classi intere o alcuni alunni non erano presenti. Lo specifico qui in questa introduzione come una cornice necessaria al periodo di scuola oggetto di questo studio e perché il ricordo della pandemia e le sue conseguenze ricorrono più volte anche nelle diverse voci che si alternano nella narrazione.

La ricerca si costituisce da un unico studio multidimensionale condotto con un disegno *Mixed-Method* che si giustifica proprio per la complessità dell'oggetto di indagine, l'inclusione (o dovrei dire integrazione) degli adolescenti con background migratorio nella scuola italiana; l'aspetto originale dello studio è rappresentato dal suo carattere fortemente empirico basato sulla narrazione etnografica dei contesti educativi di quattro classi dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado di quattro scuole che si sono rese disponibili ad essere osservate, indagate e analizzate. Tre delle scuole appartengono al sistema d'istruzione della Provincia Autonoma di Trento, mentre la quarta si trova nel territorio della Provincia di Mantova. Queste classi, all'inizio anonime etichette su porte di anonime aule, si sono personificate e sono diventate persone reali attraverso un processo di conoscenza e relazione reciproca: sono 60 alunni, 30 insegnanti e 39 famiglie che, sebbene costituiscano un campione ridotto, ritengo essere

sufficientemente rappresentativo a livello almeno qualitativo di dinamiche diffuse e comuni del contesto italiano. Queste storie e le loro trame si sono dipanate in un arco di tempo lungo quasi un anno scolastico e sono state interpretate attraverso l'integrazione dei dati raccolti nelle loro componenti sia qualitative che quantitative.

Il primo capitolo fa da prologo a tutto ciò che è successo durante quell'anno scolastico; facendo riferimento alla letteratura di riferimento e a nuovi filoni di ricerca che si stanno delineando in ambito sia nazionale che internazionale ho cercato di collocare questo studio all'interno di un quadro storico di respiro più ampio; è una revisione critica della letteratura sui temi nati nell'ambito dell'educazione interculturale, ma che alla luce delle trasformazioni sociali dell'ultimo ventennio, interessano e riguardano l'educazione e lo sviluppo di competenze di cittadinanza comuni a tutti gli alunni.

Il secondo capitolo tratta nello specifico l'aspetto metodologico dello studio esponendo il disegno di ricerca e il suo sviluppo: delinea la domanda principale e le sotto-domande che ne sono scaturite; descrivo i luoghi e le caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti; spiego le ragioni per cui ho scelto il disegno di ricerca di tipo misto in ambito educativo e gli strumenti che ho utilizzato sia per la raccolta dei dati quantitativi attraverso la somministrazione di questionari, sia per quelli qualitativi che si basano sull'osservazione etnografica nelle classi e sulle interviste di tipo semi-strutturato che hanno avuto lo scopo di approfondire le tematiche dell'indagine. Completano questi dati anche fonti secondarie come report statistici nazionali e i documenti dei singoli istituti scolastici come i protocolli e i piani dell'offerta formativa che rivelano le linee di indirizzo adottate relativamente ai temi dell'Inclusione e dell'Intercultura.

Il terzo capitolo costituisce uno spartiacque tra questa prima parte del lavoro, più metodologica e di inquadramento teorico, e la seconda parte che comprende il capitolo IV in cui si presentano i risultati della ricerca e il capitolo V dove si traggono alcune considerazioni conclusive e si presentano delle proposte educativo-didattiche derivanti dai risultati della ricerca.

Il capitolo terzo "*Cose da Scuola*" è il cuore di questo lavoro e per questo occupa la parte centrale della presente tesi, sebbene anticipi parte dei risultati della ricerca che vengono però presentati solo successivamente nel capitolo IV e questa scelta può risultare poco logica nella sequenza di presentazione dei risultati. Nel resoconto etnografico e nella narrazione corale rivivo i mesi di scuola insieme ai partecipanti: le voci di tutti apportano il loro contributo alla comprensione di quanto oggi sta succedendo dentro e fuori dai confini degli edifici scolastici, nello spazio-tempo di ogni singola scuola; è la risposta concreta fatta di azioni, di prassi educativo-didattiche in senso proprio, che i singoli istituti scolastici stanno mettendo in atto per rispondere alle esigenze di formazione degli alunni con i mezzi e le risorse a disposizione. Proprio attraverso il dispiegarsi quotidiano di queste dinamiche di contesto ho potuto operare un confronto tra le diverse scuole e si rendono espliciti i principi e le prassi educative-didattiche che, nate nei diversi contesti, sono concretamente inclusive e trasferibili perché in grado di promuovere non solo l'apprendimento, ma anche una maggiore percezione di inclusione e benessere a scuola.

## CAPITOLO PRIMO

### Una Diversa Normalità

#### 1.1 Cosa è cambiato?

*“La scuola è fortemente cambiata in questi anni e la presenza di bambini e ragazzi che hanno origini familiari altrove è un dato diffuso, il tratto di una normalità che è destinata a divenire sempre più multiculturale e variegata”* (Ministero Pubblica Istruzione, 2022 p.9).

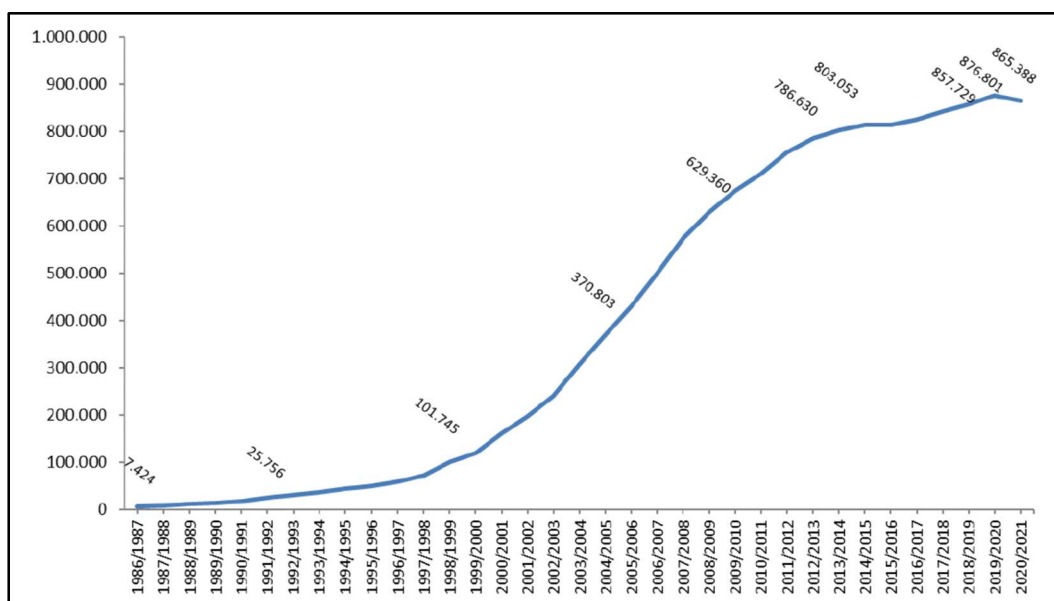
Questa citazione è tratta dall'ultimo documento *Orientamenti Interculturali* redatto dall'Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (MPI), uscito nel marzo 2022 dopo il terremoto Covid-19 che ha scosso e risvegliato le coscienze di molti professionisti della scuola: la didattica a distanza (DaD) è stata l'occasione di constatare come ampie fasce di alunni considerati più fragili (Fiorin et al., 2021; Mazzoni et al., 2022), tra cui anche gli alunni con background migratorio, fossero spariti letteralmente dal panorama scolastico virtuale per poi riapparire con l'inizio regolare delle lezioni in presenza nell'anno scolastico 2021/2022, anno in cui ho svolto la ricerca nelle classi. Quando ho letto il documento mi ha molto colpita la scelta di alcune espressioni usate in queste poche righe, ma che riassumono la necessità di voler ridisegnare la sagoma di questa presenza a partire proprio dai termini usati finora per la definizione del fenomeno. Per comprendere la portata di questa breve citazione presento un *ricalcolo* di questo “dato diffuso”; l'Osservatorio invita il mondo della scuola italiana a soffermarsi sul tema dei “bambini e dei ragazzi che hanno origini familiari altrove”. Sottolinea un mutamento che è stato profondo, ma che continua tanto da essere “destinato” a cambiare radicalmente e ancora di più il volto della scuola italiana “multiculturale e variegata” come suo “tratto di normalità”.

Qual è la portata del fenomeno in termini di numeri e di impatto presente e futuro di ciò che è successo nelle classi di ogni ordine e grado “in questi anni”?

L'Istat nel dossier *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia (2020)*, riportando i dati di crescita dei residenti minori, conferma una crescita numerica di 40 volte in 25 anni: erano circa 26 mila al censimento del 1991, 285 mila a quello del 2001, oltre 940 mila a quello del 2011 e un milione e 40 mila all'inizio del 2018 (fig.1). Le evidenze suggeriscono che “i giovani figli di immigrati siano ormai da diversi anni un gruppo numeroso che a breve costituirà una componente davvero importante della popolazione adulta della società italiana.” (Istat, 2020, p.6, corsivo mio). Il cambiamento a cui fa riferimento la citazione iniziale si riferisce al fatto che i minori con background migratorio non siano più una componente omogenea di popolazione, ma, al contrario, rappresentano oggi l'esito di anni di flussi migratori, per cui manca ancora una definizione univoca “chiara la complessità di questo collettivo dai confini variabili in base alle definizioni adottate” (Istat, 2020, p.6).

**Figura 1**

*Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) - AA.SS. 1986/1987 - 2020/2021*



Fonte: dati statistici MIUR, 2022, p. 8

Quali sono quindi le definizioni a cui fare riferimento? Il tema delle migrazioni è ampio e interessa molteplici campi di studio poiché si interseca necessariamente con diversi aspetti della società. L'analisi della letteratura che viene affrontata in questo capitolo di fonda principalmente su temi sociologici e sull'impatto che la presenza di adolescenti con background migratorio ha avuto sui contesti educativi sia dal punto di vista giuridico-legislativo che su quello specificatamente educativo-didattico.

Si rende necessaria fin da questo punto una premessa terminologica facendo riferimento ai paradigma definito da Wimmer "paradigma della creazione delle barriere"(Wimmer, 2008, citato in Colozzi, 2018, p.23) che tematizza alcuni punti essenziali: primo fra tutti è la distinzione tra autoctoni e immigrati basata sulla scelta politica di mancato riconoscimento della cittadinanza ai figli di migranti secondo il principio di *jus sanguinis*<sup>1</sup>: l'espressione *studente straniero* viene usata nei documenti ministeriali nella sua accezione giuridica, con il significato di *studente di nazionalità diversa da quella italiana* riferendosi ai figli di famiglie con cittadinanza diversa da quella italiana (fig.28, app.I); opera però un distinguo sulla base del criterio della permanenza sul suolo italiano e conseguentemente sull'età in cui sono entrati a far parte del sistema scolastico: un primo gruppo, la I (prima) generazione comprende i figli nati all'estero da famiglie con cittadinanza non italiana ed entrati a far parte del sistema scolastico come nuovi arrivi (NAI), un altro gruppo, la II (seconda) generazione, definisce invece i figli di famiglie con cittadinanza non italiana nati in Italia e che sono entrati a far parte del sistema scolastico con le stesse modalità dei coetanei di cittadinanza

<sup>1</sup> L'art. 1 della legge n. 91/92 stabilisce che è cittadino per nascita il figlio di padre o madre cittadini. Viene, quindi, confermato il principio dello *ius sanguinis*, già presente nella previgente legislazione, come principio cardine per l'acquisto della cittadinanza mentre lo *ius soli* resta un'ipotesi eccezionale e residuale (<https://www.esteri.it/it/servizi-consolari-e-visti/italiani-all'estero/cittadinanza/cittadinanza-per-discendenza-secondo-il-criterio-dello-ius-sanguinis/>)



italiana (fig.29, app. I). Questa macro-definizione sulla base della cittadinanza non tiene conto però di tutte le caratteristiche socio-demografiche o del vissuto di molti alunni che siedono sui banchi di scuola: alunni che per ragioni diverse possiedono o possono acquisire fin da subito il diritto alla cittadinanza italiana come i figli di adozione internazionale o i figli di coppie miste (bambini e ragazzi che hanno uno dei genitori con cittadinanza italiana e l'altro/a con cittadinanza non italiana). La normativa comprende in questo gruppo della componente scolastica anche i figli di famiglie appartenenti a popolazioni nomadi come Rom, Sinti e Caminanti. Un altro fenomeno che si è aggiunto negli ultimi anni è anche la presenza sempre più numerosa di minori non accompagnati (MSNA)<sup>2</sup> che hanno tutele giuridiche e percorsi di apprendimento propri e definiti a parte dalla normativa in materia (Legge 47/2017). Come si evince dall'uso dei termini utilizzati sia nei documenti ministeriali di indirizzo del Miur e nei report statistici sia nazionali (Istat, 2020) che del Ministero (Miur, 2022) si tratta di una componente di studenti molto eterogenea sulla base della provenienza, della lingua, del periodo di permanenza e del percorso migratorio (Favaro, 2000)<sup>3</sup>. Spesso la letteratura sul tema ha usato anche un linguaggio metaforico come *generazioni ponte* (Ambrosini & Caneva, 2009), *generazione strategica* (Besozzi et al., 2009, p. 9), *Mix Generation* e *Camaleonti* (Caneva, 2011), *Italiani ma non troppo* (Ambrosini & Pozzo, 2017) per sottolineare il loro essere in bilico tra Paesi, culture, lingue e futuro, specchio di un cambiamento globale e locale che sfida lo status quo delle istituzioni e della società in cui a modo loro sono e diventano.

Stando a queste definizioni secondo i dati forniti dal Ministero (MIUR)<sup>4</sup> nell'anno scolastico 2019/2020 erano iscritti complessivamente 8.484.000 studenti di cui circa 877.000 di cittadinanza non italiana, che rappresentano il 10,3% della popolazione scolastica. Per le seconde generazioni l'incremento è stato di oltre 20 mila unità (+3,7%), arrivando alla quota del 65,4%, sul totale degli studenti di origine non italiana, quasi un punto percentuale in più rispetto al 2018/2019 (64,5%). Nell'a.s. 2020/2021 si registra invece, per la prima volta, una diminuzione del numero di studenti con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole nazionali. Complessivamente gli studenti di origine migratoria ammontano a 865.388 con un

---

<sup>2</sup> Negli ultimi anni sono state introdotte significative modifiche al complesso della normativa vigente sui minori stranieri non accompagnati, la cui presenza risulta aumentata in rapporto percentuale al totale dei migranti sbarcati sulle coste italiane. In particolare, è stata approvata la legge n. 47 del 2017, con l'obiettivo principale di rafforzare gli strumenti di tutela garantiti dall'ordinamento in favore dei minori stranieri. Ulteriori interventi normativi sono stati definiti con il D.L. n. 17/2017, con il D.Lgs. n. 220 del 2017, correttivo del cd. decreto accoglienza e, da ultimo, con il D.L. n. 113/2018 e il D.L. n. 130 del 2020 (c.d. decreto sicurezza e immigrazione). Per un approfondimento sul tema si rimanda a <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/normativa-e-pubblicazioni> e il documento <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1104665.pdf>

<sup>3</sup> Sono i figli di famiglie immigrate nati in Italia o arrivati in momenti diversi delle loro vite per ricongiungimento familiare, minori non accompagnati, figli di coppia mista o figli per adozione internazionale, oppure appartenenti a popolazioni nomadi. Favaro (2000) opera una casistica molto ampia e dettagliata distinguendo solo per il caso italiano: minori nati in Italia, minori ricongiunti (arrivati in età prescolare o dopo aver iniziato la scuola in un altro paese), minori stranieri non accompagnati (MSNA) che sono arrivati da soli e successivamente presi in carico da progetti educativi vari, minori rifugiati in fuga dai conflitti, minori arrivati per adozione internazionale, figli di coppie miste. Altri studiosi preferiscono usare il termine di *Seconde Generazioni* senza differenze in base al paese di nascita "figli di almeno un genitore immigrato, nati tanto all'estero quanto in Italia" (Ambrosini, 2005, p.166), "seconde generazioni immigrate in Italia, cioè i figli degli stranieri nati nel nostro paese o i ragazzi immigrati che hanno qui compiuto la formazione scolastica primaria e oltre" (Demarie & Molina, 2004 p. IX).

<sup>4</sup> Rapporto MIUR 2019/20 e 2020/21 – Gli alunni con cittadinanza non italiana - Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi – fonte dati <https://www.miur.gov.it>

calo di oltre 11 mila unità rispetto all'anno precedente (-1,3%) (MIUR, 2022). Il dato numerico è già così molto significativo soprattutto per quanto riguarda il numero di studenti di seconda generazione, ma prendendo in considerazione una stima che includesse i figli di coppie miste o adottati, e coloro, sempre più numerosi, che hanno ottenuto la cittadinanza italiana attraverso un processo di naturalizzazione<sup>5</sup> (Malta, 2010) i numeri raddoppierebbero, collocando la presenza delle nuove generazioni in Italia tra il milione e mezzo e i due milioni di persone minorenni come viene documentato in altre fonti (MPI, 2022).

Dunque, i minori provenienti da contesti migratori sono molti di più: la loro presenza è più ampia e diffusa, soprattutto nelle regioni del Centro-Nord, di quanto non lo siano le rappresentazioni pubbliche (MPI 2022). A livello di aree geografiche i dati 2020/2021 confermano una maggior concentrazione nelle regioni settentrionali (65,3%) a seguire nelle regioni del Centro (22,2%) e infine nel Mezzogiorno (12,5%). La Lombardia si riconferma la regione con il più alto numero di studenti con cittadinanza non italiana (220.771), oltre un quarto del totale presente in Italia (25,5%), laddove la regione assorbe il 15,4% degli studenti italiani (fig.30, app. I) ed è per questo che per la ricerca ho scelto proprio una scuola molto particolare del contesto scolastico lombardo. Questi studenti sono originari di quasi 200 Paesi nel mondo (fig.31, app. I): il 45,4% proviene da un Paese europeo, seguono gli studenti di provenienza o origine africana (26,1%) e asiatica (20,5%) (MIUR, 2022).

Esiste dunque una difficoltà a oggettivare con delle cifre precise il fenomeno, ma questa difficoltà di numeri rende evidente la portata della loro presenza e l'importanza del momento storico attuale che porta a ripensare e a riflettere non tanto sulle cifre e sulle categorizzazioni, ma sull'impatto del passaggio tra un "prima di questi numeri" in cui, considerando che i principali picchi di crescita in termini numerici si sono verificati nel primo decennio degli anni Duemila, è prevalso un approccio di tipo emergenziale e regolativo nei confronti di questi alunni e alunne, mentre oggi lo scenario richiama l'attenzione sugli aspetti salienti di un processo in divenire, di continua trasformazione. In questo frangente è essenziale capire come il mondo Scuola stia (o non stia) prendendo coscienza di questo "tratto di normalità" (Osservatorio, 2022, p.9), di come la presenza di alunni di I e II generazione nel sistema scolastico italiano sia da considerare come "fenomeno strutturale e non emergenziale" (Carbonara & Scibetta, 2020, p.101).

Come si può vedere (fig.2) il dato che più interessa per il presente lavoro di ricerca è quello relativo alla presenza di alunni e alunne con background migratorio nella scuola secondaria<sup>6</sup>; nel 2020/2021 quasi

---

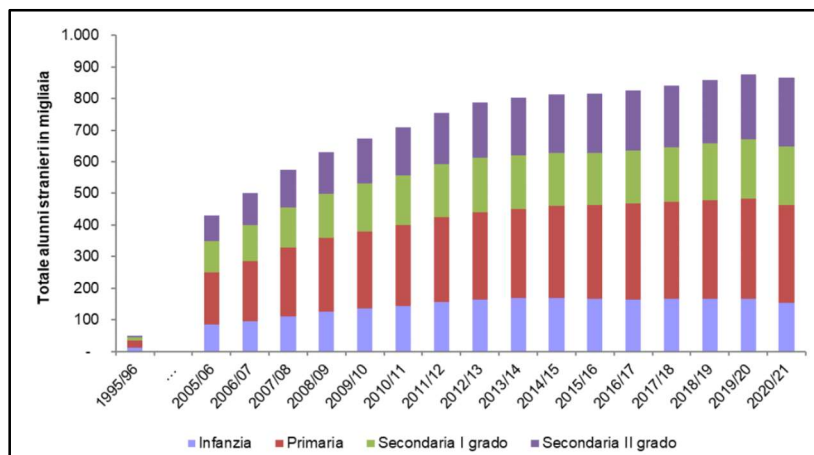
<sup>5</sup> Legge 5 febbraio 1992 n. 91 consultabile sul sito [www.interno.it](http://www.interno.it) -i giovani di seconda generazione sono considerati come stranieri fino al compimento dei diciotto anni d'età. È al momento del raggiungimento della maggiore età che potranno chiedere la cittadinanza, intraprendendo così il lungo iter verso il riconoscimento di tale diritto: un iter non privo di complicità e, spesso, di impreviste ulteriori attese, che pertanto viene vissuto come ingiusto e discriminatorio; a questo proposito si veda e il D.P.R n. 362/94 di attuazione della Legge 91/92 preveda all'art. 3: "Per quanto previsto dagli articoli 2 e 4 della legge 7 agosto 1990, n. 241, il termine per la definizione dei procedimenti di cui al presente regolamento è di 730 giorni dalla data di presentazione della domanda", attualmente i tempi di attesa per l'acquisto della cittadinanza possono addirittura protrarsi sino ad un periodo di cinque anni (Malta, 2010, p.6).

<sup>6</sup> L'analisi per singolo anno di età evidenzia che dai 9 ai 14 anni il numero di studenti con cittadinanza non italiana è superiore a quello della popolazione di origine migratoria residente nella corrispondente fascia di età, tanto che il tasso di scolarità supera il 100%. Questi risultati possono avere diverse spiegazioni. In primis, va considerata la differenza delle fonti da cui provengono i dati di base utilizzati per il calcolo dei tassi. La popolazione è di fonte Istat che utilizza dati rilevati presso gli uffici anagrafici dei comuni e assume

218 mila unità, qui, contrariamente agli altri ordini di scuola, si è registrato un notevole aumento pari al 6,4% rispetto all'anno precedente (+13.034 unità).

**Figura 2**

*Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola – AA.SS. 1995/1996 e 2005/2006 - 2020/2021*



Fonte: dati statistici MIUR 2022, p. 13

La Secondaria di I grado si configura come il settore relativamente più dinamico per quel che riguarda l'immissione di studenti di origine migratoria (Miur dati statistici 2022, p.14), per questo il III anno della scuola secondaria di primo grado rappresenta un anno di passaggio fondamentale come unità di analisi.

Nel presente lavoro ho scelto di seguire la classificazione decimale di Rumbaut (1997, 2004) semplificandola con l'uso di G1 (*I generazione*) e G2 (*II generazione*). Rumbaut individua cinque classificazioni in base all'età della migrazione: Gen 1.75, emigrati tra 0-5 anni, Gen 1.50 emigrati tra 6-12 anni, Gen 1.25 adolescenti arrivati tra i 13-17 anni, Gen 2.0 nati in Italia da genitori stranieri, Gen 2.5 nati in Italia da un genitore autoctono e uno straniero (Ambrosini, 2005; Malta, 2010). Questa definizione numerica permette di evitare altre etichette che concepiscono questi studenti in posizione deficitaria e monoglossica come, ad esempio, *studenti non italofoni* oppure *studenti di nazionalità non italiana* che pur ricorrono con frequenza nella documentazione scolastica e in letteratura. Per riferirmi senza distinzioni di generazione a questi alunni e alunne userò l'espressione "studenti con background migratorio" che è il termine usato per la prima volta nel *Diversi da chi?* (MIUR, 2015) e che ritorna come termine privilegiato

---

come riferimento per il calcolo dell'età la data del 1° gennaio; i dati degli iscritti derivano dalla rilevazione del Ministero dell'Istruzione che acquisisce i dati dalle scuole nell'arco di un periodo che va da dicembre a marzo. Un altro elemento da considerare è il fatto che le rilevazioni del Ministero dell'Istruzione, a differenza degli archivi anagrafici, non riescono a tener conto degli studenti non regolari rispetto al permesso di soggiorno, proprio o dei genitori. Inoltre, non è da escludere che, in caso di acquisizione della cittadinanza italiana da parte degli studenti, le scuole registrino con ritardo tale cambiamento di posizione a differenza degli uffici di anagrafe che sono nelle condizioni di aggiornare più rapidamente gli archivi (Miur, 2022 p.12).

anche nel documento del MPI (2022) "Le definizioni alunni stranieri o alunni con cittadinanza non italiana sono ormai inappropriate; la definizione alunni con background migratorio, usata di frequente in ambito accademico ed europeo, non è di facile diffusione" (p.15). Inoltre, userò "bilingue emergenti" e "parlanti plurilingue" per sottolineare le potenzialità del possedere un ampio repertorio linguistico-culturale.

## 1.2 Confini mutevoli

La scuola è soprattutto il luogo in cui gli adolescenti crescono, un'esperienza comune per tutti. Come affermano Cerbara e Tintori (2017) "Il tema dell'integrazione in Italia non è più semplicemente attuale: è *ineludibile*" (p. 200, corsivo mio). Dal punto di vista dei principi normativi, la scuola si è configurata fin dall'inizio del fenomeno migratorio come luogo di integrazione, di scambio e incontro con lingue e culture da valorizzare nella condivisione educativa. I concetti chiave che hanno plasmato questo lungo percorso normativo sono *Integrazione e Educazione interculturale*.

Il termine integrazione può suscitare ambiguità e per questo ha portato ad un acceso dibattito (Ambrosini, 2018). In senso generico il verbo integrare si riferisce all' "offrire pienezza alle cose, ovvero al rendere più compiuto ciò che è imperfetto tramite miglioramenti che compensano le carenze" (Cerbara & Tintori, 2017, p. 199). Per la sociologia delle migrazioni il termine si identifica con quello di *assimilazione*, ma le caratteristiche della migrazione odierna sono molto differenti da quelle del passato e per questo necessitano una rielaborazione delle teorie classiche<sup>7</sup> o l'elaborazione di teorie nuove (Ambrosini, 2007; Colozzi, 2018). All'estremo di questa revisione del concetto di integrazione vi è l'idea che "la distinzione tra immigrati, autoctoni e cittadini sia il prodotto di un processo di costruzione sociale guidato da determinate logiche di potere" (Colozzi, 2018, p.17).

Più recentemente Esser (2004, 2010) ridefinisce la teoria dell'assimilazione segmentata distinguendo un'assimilazione individuale da un'assimilazione sociale su base etnica; l'assimilazione sociale dipende dall'agire degli individui all'interno delle strutture sociali: una delle strutture più determinanti e predittive per Esser è proprio quello di istruzione poiché permette agli immigrati l'accesso a forme di capitale generalizzato inteso come l'insieme dei linguaggi, degli strumenti e delle conoscenze tecniche e amministrative; solo quando questo investimento nell'istruzione viene considerato vantaggioso per i migranti l'integrazione/assimilazione diventa possibile se la società ospitante è in grado di abbattere le barriere etniche e se il numero dei migranti è contenuto. Con Esser quindi si sposta l'attenzione sull'interazione tra la/le comunità immigrate e la società ospitante. Viene superata la concezione di *confine* (Barth, 1969, 1998) attraverso la consapevolezza che una società o un gruppo sociale non possono essere definiti in maniera statica. Se infatti i confini sociali permettono al gruppo e agli altri di affermare le proprie

---

<sup>7</sup> Per un approfondimento delle teorie sull'assimilazione si veda Appendice I, paragrafo 1.2

differenze, gli stessi confini testimoniano del contatto, della successiva negoziazione e trasformazione di essi: ci si avvia, in questo modo, verso una concezione della società in termini *di interazione* (Remotti,1993 citato in Cesareo, 1998, p.351). Ambrosini (2018) a proposito dell'uso di Interazione dice "come si ama dire in Italia" (p.1) e propone una comparazione della triade terminologica Integrazione-Interazione -Inclusione , termini che sono usati come sinonimi anche nella normativa scolastica:

*Il termine Interazione va interpretato come un'interazione positiva basata sulla parità di trattamento e sull'apertura reciproca tra società ricevente e cittadini immigrati [...]. L'integrazione può essere definita come il processo del divenire una parte accettata della società<sup>8</sup>: una definizione che ne sottolinea il carattere processuale, non specifica i requisiti richiesti, lascia spazio a diversi possibili risultati intermedi e finali e, soprattutto, chiama in causa la società ricevente, con la sua disponibilità ad accettare o meno i nuovi residenti [...] "Inclusione", ha un retroterra simile e presuppone in ogni caso un processo a senso unico, in cui solo la società ricevente sembra svolgere un ruolo attivo. Questi termini insistono dunque sulla responsabilità delle società ospitanti e delle loro istituzioni. (p.2)*

Come spiega Besozzi (2001):

*L'interazione rientra in una concezione dell'integrazione nella forma pluralistico-tollerante [...]. Nella concezione dell'integrazione fondata sulla relazionalità (scambio reciproco) e sulla processualità non viene espressa alcuna valutazione differenziale delle diverse culture, che hanno tutte una loro ragion d'essere e pari dignità. L'incontro tra culture è considerato importante e vitale per tutte le culture che partecipano, non si ergono confini e non si teme l'ibridazione culturale. La differenza culturale acquista valore e attrae come possibilità di esplorazione di soluzioni alternative, variazioni di punti di vista e di interpretazione. (pp.73-74).*

Questa concezione è al centro del nuovo paradigma di Wimmer<sup>9</sup> definito "formazione del gruppo etnico" o "paradigma della creazione delle barriere" (2004, 2007). I principi fondamentali del paradigma sono tutti di tipo processuale e posti come ipotesi: a) ipotesi costruttivista: i gruppi etnici sono il risultato di un processo sociale reversibile di creazione di confine piuttosto che componenti del mondo sociale; b) ipotesi soggettivista: i gruppi demarcano i confini etnici con "paletti culturali" (lingua, modi di vestire, strutture familiari...); c) ipotesi interazionista: i confini sono il risultato delle azioni di individui collocati su entrambi i lati del confine e delle loro interazioni attraverso di esso; d) ipotesi processualista, per cui i gruppi etnici si formano e si trasformano (Colozzi, 2018).

---

<sup>8</sup> La definizione fa riferimento a Penninx, R. e Martiniello, M. (2007), Processi di integrazione e politiche (locali): stato dell'arte e lezioni di policy, in "Mondi migranti", 1 (3), pp. 31-59, cit. in Ambrosini, M (2018) "La questione dell'integrazione degli immigrati"

<sup>9</sup> Wimmer si ricollega anche ad altri sociologi e antropologi come Alba (2005), Zolberg e Woon (1999), Roger Waldinger (2003) e Bommes (1999). Tra gli antropologi cita Barth (1969), Jenkins (1997) e tra i sociologi influenzati da Bourdieu e Wacquant (1997) anche Loveman (1997) e Brubaker (2004) (citati in Colozzi, 2018 p.24)

La ricerca che presento si basa su questo tipo di approccio all'integrazione in quanto il focus della mia analisi è appunto sul processo di spostamento dei confini prodotto dalle interazioni tra attori individuali (alunni, insegnanti e famiglie) e collettivi (le singole istituzioni scolastiche); le tesi di Wimmer offrono una cornice teorica solida per l'osservazione e l'analisi delle interazioni tra immigrati e autoctoni all'interno delle istituzioni pubbliche, in particolare a scuola, poiché in esse si rendono visibili le azioni che incidono sulla definizione dei confini. La scuola è sia l'Istituzione nell'insieme delle sue normative, sia l'attore collettivo che sceglie le proprie modalità specifiche di interazione con gli studenti e con le famiglie. Wimmer suggerisce di *de-etnicizzare* il disegno di ricerca sugli immigrati "studiando gli ambienti in cui le relazioni non etniche o trans-etniche sono frequenti" (Wimmer, 2007, cit. in Colozzi, 2018, p.26):

*La scelta delle unità di osservazione è quindi di cruciale importanza. La prospettiva della formazione del gruppo etnico richiede unità di osservazione non etniche che rendano possibile vedere se e quali gruppi etnici e confini emergono, si trasformano successivamente o si dissolvono, piuttosto che assumerne l'esistenza, la rilevanza e la continuità legando l'apparato di osservazione a tali gruppi e comunità. Di seguito, discuto le più importanti unità alternative di osservazione: territori, individui, classi sociali, contesti istituzionali e catene di eventi" (Wimmer, 2007, p.26 – traduzione mia<sup>10</sup>).*

Su queste parole si fonda il disegno di ricerca nei contesti scolastici che presento. Il punto di forza della teoria risiede nel fatto che senza porre a priori un principio di categorizzazione etnica, la ricerca in contesti istituzionali specifici può portare alla luce la salienza e l'importanza sia dei gruppi etnici che di quelli dei legami transetnici e delle modalità di categorizzazione. Lo studio di campo in ambiti organizzativo-istituzionali permette quindi di precisare le condizioni poste dall'istituzione entro le quali l'etnicità emerge come principio di organizzazione sociale senza presupporre che sia già così, come invece fanno la maggior parte delle ricerche tradizionali sugli immigrati e la loro etnicità (Wimmer, 2007, p.29 – traduzione mia). La Teoria offre una spiegazione sugli esiti dei processi di interazione e permette di individuare quali sono i fattori che in alcune situazioni permettono lo spostamento e la modificazione dei confini, mentre in altri contesti, invece, questo non accade (Colozzi, 2018).

---

<sup>10</sup> Testo originale: "The choice of units of observation is thus of crucial importance. The ethnic group formation perspective calls for non-ethnic units of observation which make it possible to see whether and which ethnic groups and boundaries emerge, are subsequently transformed or dissolve—rather than to assume their existence, relevance, and continuity by binding the observational apparatus to such groups and communities. In the following, I discuss the most important alternative units of observation: territories, individuals, social classes, institutional settings, and event chains".

### 1.3 Uno sguardo alla normativa: *dura lex, sed lex*. Quale confine tra Educazione interculturale e Bisogno Educativo Specifico?

*Che senso ha parlare di inclusione e immigrazione? Che interrelazione esiste tra le dichiarazioni di principio della normativa e i contesti di vita? Quali sfide per la politica educativa?*

(Murdaca et al., 2017, p.106)

Nel presente lavoro di ricerca il confine che definisce il campo di indagine è l'uso dell'etichetta di *Bisogno Educativo Speciale/Specifico* riferito ai percorsi di apprendimento degli studenti con background migratorio. L'estensione di questa macro-categoria di *bisogni* evidenzia la stretta connessione esistente tra le politiche di Integrazione e le prassi di Inclusione che le concretizzano all'interno dei contesti educativi. La normativa ha avuto ed ha un ruolo fondamentale nel plasmare la scuola come attore collettivo che sceglie modalità specifiche di interazione con gli studenti e le famiglie migranti. La scelta di indirizzo che ha guidato in questi ultimi quarant'anni la normativa e gli orientamenti pedagogici è stata quella della piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come orizzonte culturale (Linee Guida, 2006). Il Consiglio d'Europa nel 2008 pubblica un documento di indirizzo fondamentale, il *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale*, in cui il *Dialogo Interculturale* viene definito come "uno scambio di vedute aperto, rispettoso e fondato sulla reciproca comprensione, fra individui e gruppi che hanno origini e un patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico differenti" (Libro Bianco sul Dialogo Interculturale, 2008, p.12).<sup>11</sup> Per i riferimenti specifici alla normativa (tab.12, app. I).

Vorrei ripercorrere quindi brevemente il percorso tra le prime dichiarazioni a livello normativo e poi pedagogico che hanno segnato un passaggio fondamentale dal principio di Accoglienza e Integrazione a quello del paradigma di Inclusione delineando successivamente le conseguenze che ne sono scaturite. Fondamentale in questo lungo percorso è la Circolare Ministeriale n. 205 del 1990 (CM 22/7/1990) *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, il primo documento sull'educazione interculturale in Italia; la sezione VI è riservata all'educazione interculturale:

L'educazione interculturale [...] avvalorata il significato di democrazia, considerato che la *diversità culturale* va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto, l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo *l'accettazione ed il rispetto del diverso*, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco

---

<sup>11</sup> I Termini Chiave del Dialogo Interculturale sono delineati nel cap. 1.4 (pp. 12-13).

arricchimento [...] valorizza le diverse culture di appartenenza [...] anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline. (corsivo mio)

Si pongono così le premesse per la costruzione di un nuovo paradigma interculturale per l'educazione in Italia; il tema viene approfondito in diversi documenti della normativa scolastica nel primo decennio degli anni 2000. Nel 2006 vengono emanate le prime *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del Miur in cui per la prima volta vengono ordinate e rese disponibili in modo organico in un documento programmatico e di sistema i principi e le indicazioni operative per l'azione quotidiana di integrazione degli alunni con background migratorio nei contesti scolastici; il ruolo dell'educazione interculturale viene ribadito come principio pedagogico "sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti" (p.3). Si tratta di un mutamento di prospettiva molto profondo che viene ribadito anche nel documento "*La via italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*" (MIUR, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007)

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricula, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di *assumere la diversità come paradigma* dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per *aprire l'intero sistema a tutte le differenze* (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica) (p.9, corsivo mio).

Le Linee Guida (2006) e il documento dell'Osservatorio delineano con precisione la scelta per questo tipo di approccio alla diversità attraverso le azioni che la scuola italiana mette in atto per realizzare sia l'educazione interculturale che l'accoglienza e l'integrazione degli alunni con background migratorio; queste azioni con formulazioni diversi a seconda del documento a cui fanno riferimento si possono raggruppare in tre aree principali: area amministrativa, area comunicativo-relazionale ed area educativo-didattica.

Di particolare interesse per gli sviluppi successive del percorso verso l'inclusione è lo sviluppo degli indirizzi normativi che riguardano l'area educativo-didattica. Nelle Linee Guida (2006) si rende esplicito che

Per un pieno inserimento è necessario che l'alunno trascorra tutto il tempo scuola nel gruppo classe, *fatta eccezione per progetti didattici specifici, ad esempio l'apprendimento della lingua italiana, previsti dal piano di studio personalizzato*. L'immersione, in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni, facilita l'apprendimento del linguaggio funzionale. (p.11. corsivo mio)



Qui si fa riferimento ai piani di studio personalizzato, elemento di novità introdotto dalla riforma dell'ordinamento scolastico (Legge 28 n. 53/2003)<sup>12</sup> che, come esplicitato nelle Linee Guida (2006), "contiene elementi idonei allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi attraverso la *personalizzazione dei piani di studio* per la costruzione di percorsi educativi e didattici appropriati a ciascuno studente" (p.4, corsivo mio); questa possibilità di personalizzazione del percorso didattico viene quindi riferita qui in modo più specifico agli alunni con background migratorio, ma all'interno di progetti specifici come ad esempio l'apprendimento della lingua seconda (Italiano L2). All'inizio di questo percorso verso l'Inclusione è quindi la necessità della comunicazione tra gli attori coinvolti nel processo, la modalità con cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri (Linee Guida, 2006): l'apprendimento della lingua italiana diventa uno dei principali obiettivi delle azioni previste; per questo sempre in questa prima versione delle Linee Guida si trovano riferimenti importanti sia al ruolo delle famiglie degli alunni come facilitatori "rileviamo altresì l'importanza del ruolo facilitatore vicendevole che le famiglie possono svolgere, l'una a supporto delle altre, come dimostrano alcune esperienze significative in atto" (p.10) e di nuove figure professionali con specifici compiti "La presenza del mediatore culturale, ove necessaria, potrà contribuire a creare un clima sereno di comunicazione reale" (p.14). Di conseguenza diventa prioritario formare il personale docente per la didattica dell'italiano L2 (DM 45/2005)<sup>13</sup>; attraverso la produzione di principi di intervento, che riguardano gli alunni che stanno entrando a far parte delle strutture del sistema scolastico italiano, si rivelano nuovi bisogni del sistema stesso in cui le modalità comunicative sono strumenti indispensabili per rapportarsi alla diversità e "la presenza dei minori stranieri funziona in realtà da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri [...]. Così è per la questione dei nuovi modi di intendere e farsi intendere" (Osservatorio, 2007, p.6).

Le azioni concrete e specifiche per realizzare quanto auspicato a livello normativo vengono predisposte a livello sia pedagogico-didattico che organizzativo<sup>14</sup>; l'apprendimento in generale deve quindi passare per un bilancio delle competenze in entrata e il rilevamento dei bisogni linguistici e di apprendimento su cui formulare il piano didattico *individualizzato*; si noti l'uso di individualizzato e non

---

<sup>12</sup> Legge Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale. (L. 53/03 art. 2 punto L): "i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali."

<sup>13</sup> La Direttiva ministeriale n. 45 del 4 aprile 2005, concernente l'individuazione degli obiettivi formativi prioritari per l'anno scolastico 2005/2006, all'art. 3 prevede interventi formativi per l'integrazione degli alunni stranieri. *Un ambito di particolare rilevanza per lo sviluppo professionale dei docenti è relativo alla didattica dell'italiano lingua seconda [...]* Modelli e metodi per la qualificazione dei docenti nell'insegnamento dell'Italiano L2 sono stati esperiti nel corso degli anni in diverse realtà e potranno costituire un'utile risorsa per scambi didattici e laboratori di ricerca-azione da realizzare preferibilmente in reti di scuole. (p.15, corsivo mio)

<sup>14</sup> Riferimento al testo originale: "rilevare durante i primi giorni dell'inserimento i bisogni linguistici e di apprendimento, in generale, e anche le competenze e i saperi già acquisiti, elabora un piano di lavoro individualizzato, la scuola predispone i dispositivi più efficaci per rispondere ai bisogni linguistici e di apprendimento degli alunni neo-inseriti: modalità e tempi dedicati all'apprendimento dell'italiano seconda lingua; individuazione delle risorse interne ed esterne alla scuola; attivazione dei dispositivi di aiuto allo studio anche in tempo extrascolastico" (Osservatorio, 2007, p.13).

personalizzato come per il documento precedente (cfr. art. 2/lettera L della Lg. 53/03). Con l'obiettivo di fornire risorse adeguate al raggiungimento della competenza linguistica sia per la comunicazione indispensabile alla relazione, che per lo studio indispensabile all'apprendimento e per fronteggiare l'urgenza immediata che questa priorità ha si invitano le scuole a individuare modelli organizzativi che vanno in tre direzioni:

- 1) creare uno spazio specifico per l'apprendimento linguistico che viene chiamato non aula, ma laboratorio di italiano L2: questo spazio è inteso come luogo fisico riconosciuto da tutti all'interno della scuola, in cui si svolgono le attività didattiche specifiche, ma è un luogo separato dalla classe di inserimento degli alunni neo-arrivati nei tempi e per la durata previsti; è anche uno spazio mentale di scambio reciproco (soprattutto quando viene condiviso in rete con altre classi/istituti) e dotato di strumenti e risorse didattiche proprie (biblioteca interculturale e materiali didattici per l'italiano L2);
- 2) formare figure professionali con competenze specifiche; si tratta di ricorrere a facilitatori linguistici esterni (in collaborazione con enti e istituzioni del territorio) e allo stesso tempo colmare questa mancanza di risorse professionali dall'interno, formando con nuove competenze i docenti interni, individuando la necessità di una funzione strumentale, cioè docenti di riferimento per le singole scuole, sia per la didattica dell'Italiano L2 come insegnamento specifico, sia per la sensibilizzazione di tutti i docenti sui problemi della facilitazione nella comprensione dell'italiano;
- 3) mettere in atto una personalizzazione del curricolo e l'adattamento del programma; quindi, si invita ad operare scelte didattiche specifiche disegnate sui bisogni individuali dei nuovi alunni inseriti nelle classi: ciò significa che il contesto della diversità culturale obbliga l'insegnante a uscire dai canoni della trasmissione lineare per dialogare *con particolari esigenze*. Tuttavia, ciò non significa formare i docenti a rispondere *a bisogni speciali*, bensì, al contrario, abituarsi a leggere l'intero contesto scolastico *sotto il segno della differenza*. (Osservatorio, 2007).

Il documento del 2007 delinea alcuni punti essenziali del processo che la scuola ha realizzato a tappe successive (almeno in linea di principio) partendo da una situazione emergenziale verso una ridefinizione del sistema in ottica inclusiva. Si riscontra nei documenti una certa variabilità nell'uso di termini che vengono usati per la trasformazione dell'assetto organizzativo e didattico della Scuola riferendosi a questi alunni; termini come bisogno speciale/esigenze particolari, percorso personalizzato/individualizzato, personalizzazione/adattamento, diversità/differenze, sono concetti che troveranno nella successiva fase di trasformazione un significato proprio relativamente a questa fascia di alunni.

Il percorso della scuola verso l'accoglienza della diversità linguistica e culturale si è incontrato ad un certo punto con un altro percorso, altrettanto complesso e rivoluzionario che si stava svolgendo in modo quasi parallelo: si tratta del passaggio epocale, per la scuola e per la società, da un modello educativo improntato all'integrazione (Legge n. 104/1992) ad un modello di Educazione fondato sul principio dell'Inclusione (*Inclusive Education*) di cui la *Dichiarazione di Salamanca* del 1994 è il manifesto. Il cambiamento di approccio alla diversità si configura come un passaggio fondamentale in quanto la diversità viene vista come una caratteristica che accomuna tutti, non più come differenza tra gli uni o gli altri, come mancanza o disfunzione fisica o mentale (disabilità), problema da risolvere o differenziale da livellare verso la *norma*, ma come risorsa da valorizzare secondo i principi della pedagogia dell'inclusione che viene scelta come principio educativo. Questa trasformazione si basa sul concetto di bisogno<sup>15</sup> che nella pedagogia dell'integrazione è connotato negativamente, come mancato raggiungimento, così come lo è per l'individuazione dei bisogni linguistici degli alunni neo-arrivati (intesi come mancanti della lingua italiana, non parlanti nativi, ecc.).

La nuova concezione di tipo bio-psico-sociale della salute prende in considerazione anche fattori di tipo contestuale e personale, per cui vengono individuate anche altri bisogni educativi degli alunni che dipendono da fattori ambientali che possono essere causati dalla migrazione (vissuta o subita) come una condizione di svantaggio socio-economico e da bisogni di tipo linguistico-culturale. La Direttiva Miur del 27 dicembre 2012 riconosce la necessità di interventi specifici anche a queste categorie di bisogni con particolare riferimento agli alunni con background migratorio. Un contributo importante a questa trasformazione viene anche dal mondo anglosassone dove è stata coniata l'espressione *Special Educational Needs (SEN)* (Rapporto Warnock, 1978; Unesco, 2000) che poi è stata introdotta e si è diffusa anche in Italia come Bisogno Educativo Speciale (BES); proprio nel regno Unito era stato pubblicato nel 2002 da Booth e Ainscow l'*Index for Inclusion (Indice per l'Inclusione)* che anticipando il dibattito successivo aveva proposto il superamento di una concezione limitata ed etichettante della definizione di bisogno speciale grazie al ricorso ad una categoria molto più ampia, quella di *ostacolo all'apprendimento e alla partecipazione*. Questa nuova prospettiva porta a superare il confine dicotomico tra normale e speciale e ad una revisione

---

15 La Dichiarazione di Salamanca (Unesco, 1994) specifica il significato nuovo con cui intendere l'impegno a favore dell'educazione per tutti, consapevoli che necessario ed urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno bisogni educativi speciali e approviamo il Piano di Azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali, con la speranza che lo spirito delle sue disposizioni ed esortazioni guidi i governi e le organizzazioni [...] ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri; i sistemi educativi devono essere concepiti e i programmi devono essere messi in pratica in modo da tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni. (p.1).

Viene dunque attribuito un diverso significato all'uso di *Bisogno Educativo Speciale* in quanto anche se l'Italia ha un modello di educazione per tutti conforme a quanto espresso dalla Dichiarazione, ora lo deve tradurre in un modello concreto che possa rispondere anche a tutte le esigenze diverse da quelle finora intese come deficit e includere anche bisogni di tipo psico-sociale (anche temporanei) che potrebbero costituire un ostacolo all'apprendimento e alla realizzazione personale. Cambiano i punti di riferimento per la normativa che si baserà sulla classificazione ICF, Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (OMS, 2001).

del linguaggio utilizzato sia comunemente, che in letteratura che nella normativa, si tratta di “un nuovo alfabeto” (Murdaca et al., 2017, p. 106) che permette di ripensare e progettare l’azione inclusiva all’interno dei contesti di riferimento “avendo anche quell'alunno/alunna in mente” (Booth & Ainscow, 2002, p.18).

L’elemento fondamentale introdotto dall’Index e dal modello bio-psico-sociale è l’idea che gli ostacoli e le difficoltà possano avere la loro causa non nella persona, ma nell’interazione del soggetto con il suo contesto. Si tratta quindi di modificare il contesto - le convinzioni delle persone, gli spazi, le risorse e gli strumenti - affinché si possa raggiungere la piena partecipazione di tutti, un sentirsi inclusi inteso da Luhmann (2002) semplicemente come sentirsi rilevanti nel sistema sociale in azione (Luhmann, 2002).

#### **1.4 La creazione di un confine: il bisogno educativo specifico degli alunni con background migratorio e il piano didattico personalizzato**

Gli alunni con background migratorio vengono riconosciuti a pieno titolo nella macro categoria dei Bisogni Educativi Speciali – o linguistico specifici<sup>16</sup> (Daloiso, 2013) – perché “in ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse”. (CM 27/12/2012, punto 1/p.2). Allo scopo di fronteggiare “una sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell’inclusione degli alunni stranieri” diventa “urgente adottare una didattica che sia denominatore comune per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno, *una didattica inclusiva più che una didattica speciale* (CM, 2012, p.4, corsivo) si sdogana per tutti gli alunni che manifestano difficoltà di apprendimento<sup>17</sup>, “ Il Piano Didattico Personalizzato (P.D.P.) è lo strumento privilegiato per rispondere ai bisogni di quell’area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale ” (CM n.8 del 6/3/2013, p.3). Le modalità di stesura del PDP sono rese esplicite con l’apposita CM n.8 del 6 marzo 2013 (indicazioni operative alla CM 27/12/2012). Il PDP che viene redatto in corresponsabilità dal consiglio di Classe in cui l’alunno/a è inserito

---

<sup>16</sup> Nel campo di studi della glottodidattica nasce la proposta di adottare una definizione diversa per i bisogni relativi all’area del Linguaggio e in generale per l’educazione linguistica (EL) e di usare Bisogno Linguistico Specifico (BLS).

<sup>17</sup> la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate. (CM, 2012, p.3).

Il Piano Didattico Personalizzato (P.D.P.) è lo strumento privilegiato per rispondere ai bisogni di quell’area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell’ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative [...] In tal caso si avrà cura di monitorare l’efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario. Pertanto, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative. (CM n.8 del 6/3/2013, p.3).

“Ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche” (p.2) e contiene le informazioni necessarie (dati anagrafici e descrizione delle condizioni di difficoltà) per individuare la tipologia di attività didattiche personalizzate, gli strumenti compensativi o le misure dispensative adottate a cui seguono forme di verifica e valutazione personalizzate e coerenti con le scelte operate. Il documento inoltre va condiviso e autorizzato dalla famiglia al fine di sigillare il patto di corresponsabilità educativa, ma anche “ciò al fine di evitare contenzioso” (p.2)<sup>18</sup>. I modelli di PDP resi disponibili dal MIUR si rifanno però alle indicazioni della DM 12 luglio 2011 e dalle allegare Linee Guida riferite agli alunni con DSA (Disturbi specifici dell’Apprendimento).

Con l’emanazione delle nuove *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* del 2014 vengono riviste le azioni e gli interventi che costituiscono le speciali *attenzioni* da rivolgere nello specifico agli alunni con background migratorio, alla luce del paradigma dell’Inclusione e della complessità crescente all’interno dei contesti. Nelle Linee Guida del 2014 si trova anche una diversa classificazione degli alunni con background migratorio che si basa in prevalenza sulla competenza linguistica in italiano L2; si legge infatti che “gli alunni nati in Italia e i neo arrivati sono, per certi aspetti, due lati opposti del *pianeta* alunni stranieri” (p.4), soprattutto se adolescenti del secondo ciclo di istruzione, il peso delle eventuali difficoltà di apprendimento<sup>19</sup> sono da imputare a fattori culturali che vanno al di là della distinzione sulla base della cittadinanza: si specifica un nuovo criterio che è quello della competenza linguistica derivante dall’ambiente non italofono (fig.3).

### Figura 3

#### *Definizione di alunni con ambiente familiare non italofono*

***Alunni con ambiente familiare non italofono.*** Alunni che vivono in un ambiente familiare nel quale i genitori, a prescindere dal fatto che usino o meno l’italiano per parlare con i figli, generalmente possiedono in questa lingua competenze limitate, che non garantiscono un sostegno adeguato nel percorso di acquisizione delle abilità di scrittura e di lettura (importantissime nello sviluppo dell’italiano per lo studio) e che alimentano un sentimento più o meno latente di “insicurezza linguistica”.

Bisogna sottolineare, però, che questi alunni sono spesso estremamente competenti, e talvolta alfabetizzati, nella lingua d’origine della famiglia perché hanno frequentato la scuola nel Paese d’origine, o perché studiano la lingua con l’aiuto dei genitori o di associazioni gestite all’interno di ciascuna comunità. Queste competenze vanno tenute in grande considerazione perché aiutano a combattere l’insicurezza linguistica e agevolano considerevolmente i processi cognitivi legati all’acquisizione dei meccanismi di letto-scrittura in italiano.

Fonte: Linee Guida, 2014 (p.5)

<sup>18</sup>A titolo esemplificativo, sul sito del MIUR sono pubblicati alcuni modelli di PDP al link [https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjclKW/document/id/187621](https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjclKW/document/id/187621)

<sup>19</sup> Linee Guida, 2014: " incontrano difficoltà perché senza conoscenza della lingua italiana e delle regole [...], mentre per gli alunni nati in Italia si riscontra che nonostante sia stato superato l’ostacolo linguistico anche se a volte esso non assicura uno sviluppo automatico delle competenze necessarie al proseguimento degli studi del secondo ciclo. (p.5).

Le Linee Guida 2014 del Miur quindi si interrogano sulle forme in cui l'apprendimento possa realizzarsi e in che misura vada valutato anche in presenza di questi ostacoli linguistici, ricorrendo di nuovo alla necessità di adattamento dei programmi o a strategie di intervento personalizzato programmate per gli alunni con cittadinanza non italiana (*di nuovo?*) che necessitano innanzitutto di interventi didattici di natura transitoria relativi all'apprendimento della lingua e *che solo in via eccezionale si deve ricorrere alla formalizzazione di un vero e proprio piano didattico personalizzato* (cfr. nota ministeriale del 22 novembre 2013<sup>20</sup> corsivo mio).

Viene specificata, inoltre, la peculiare posizione degli alunni che abbiano compiuto 13 anni provenienti da paesi non latini, ma si sottolinea che la provenienza da altri paesi e la mancanza della cittadinanza italiana non devono costituire un elemento di discriminazione. Le indicazioni si rifanno prevalentemente a quelle rivolte agli studenti con DSA e alle relative disposizioni sul percorso personalizzato, ma si specifica la necessità del carattere transitorio e in via eccezionale del PDP che viene scelto come strumento dal gruppo docenti.

#### **1.4.1 Entro i confini nazionali altri panorami normativi**

A questo punto sento di dover operare un confronto della normativa coerentemente al carattere comparativo della ricerca che ho condotto e che presento in queste pagine.

L'esperienza che ho avuto come insegnante facilitatore di italiano L2 per oltre un decennio nelle scuole della Provincia Autonoma di Trento (PAT) ha fatto sì che il passaggio di ruolo in una provincia non autonoma e sottoposta alla normativa nazionale abbia evidenziato numerose differenze di approccio alla condizione degli alunni con background migratorio all'interno dei contesti che vivevo, tanto da porre queste differenze come lenti per l'analisi nella ricerca.

Trattando delle disposizioni relative al PDP propongo un confronto con le *Linee Guida Inserimento e integrazione degli studenti stranieri. Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento* redatte due anni prima (2012) rispetto a quelle nazionali.

Innanzitutto, anche se la casistica degli alunni nei due documenti è simile le Linee guida PAT usano riferimenti temporali molto più specifici, ad esempio si considera uno "studente neo-arrivato quello studente arrivato nei primi due anni dalla data di arrivo in Italia" (p.8); inoltre alcuni passi di questo documento anticipano notevolmente quanto visto in precedenza rispetto alla definizione di Bisogno Educativo Speciale e di azioni in ottica inclusiva. Ad esempio, confrontando i fattori che incidono sugli esiti

---

<sup>20</sup> Nota ministeriale 22/11/2013 cita "Anche in questo caso la strategia da assumere è rimessa alla decisione dei Consigli di Classe o Team Docenti della primaria che, in presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio, possono adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, sia a livello individuale sia di classe, valutando l'eventuale convenienza di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP". (p.3)

di apprendimento linguistico, l'elemento riconosciuto come determinante è attribuito alle variabili individuali (vero differenziale)<sup>21</sup>.

La centralità dell'intervento didattico è qui posta sullo studente in quanto individuo più che sulle sue caratteristiche socio-demografiche come invece per le Linee Guida nazionali 2014. Ne deriva quindi che queste caratteristiche siano fondamentali nella scelta di "pianificare gli interventi di italiano L2 e percorsi didattici personalizzati rispondenti agli specifici bisogni di apprendimento e sviluppo della lingua seconda, ai fini sia della comunicazione interpersonale sia dello studio delle diverse discipline" (p.7). Il capitolo 5.3 del documento è dedicato al Piano didattico personalizzato (PDP)<sup>22</sup> che è pensato esclusivamente per gli alunni con background migratorio in netto anticipo alle disposizioni contenute nella CM 27/12/2012 e nella nota ministeriale n.8 del 8/3/2013 che ho analizzato in precedenza.

Le Linee Guida PAT (2012, 2014) offrono numerosi suggerimenti pedagogici-didattici e organizzativi, ad esempio, riguardo alla lingua delle discipline affermando come criterio per l'adattamento dei percorsi che "Gli studenti stranieri sono, per gran parte del tempo, sottoposti a stimoli non pensati appositamente per loro. ma per gli italofoni che costituiscono la maggior parte della classe: la sfida per l'insegnante consiste quindi nel far "processare" a più livelli lo stimolo proposto, attraverso la progettazione di attività stratificate e diversificate" (Linee Guida, 2012, p.31). La scelta di adottare misure così specifiche come il percorso didattico personalizzato per favorire l'apprendimento degli alunni con background migratorio potrebbe aver avuto anche delle conseguenze negative a lungo termine, soprattutto per il ruolo decisionale riservato ai docenti curriculari nell'individuare i bisogni e le risposte da dare. Anche qui la diversità e le differenze di idee/giudizi, di formazione ed esperienza degli insegnanti all'interno di uno stesso *team* nasconde il pericolo latente di una delega verso gli insegnanti coordinatori e più disponibili, o verso gli insegnanti di sostegno, oppure nei confronti di figure specializzate come il mediatore linguistico o il facilitatore di italiano L2. Nella pratica quotidiana, inoltre, ci può essere anche il rischio che la formalizzazione dei piani personalizzati sia un atto formale di tutela o difesa del minore, ma anche del sistema stesso, che non si traduce però per tutti e ovunque in efficaci pratiche didattiche: ciò potrebbe avere delle conseguenze ancora più gravi sui percorsi futuri degli alunni stessi (Caldin & Righini, 2017; Migliarini, 2020; Schwab & Alnahdi, 2020). Le caratteristiche salienti rilevate dalle disposizioni di questo documento sono sintetizzate nella figura (fig.4), mentre si rimanda all'appendice I (par. 1.4.1.1) per l'approfondimento.

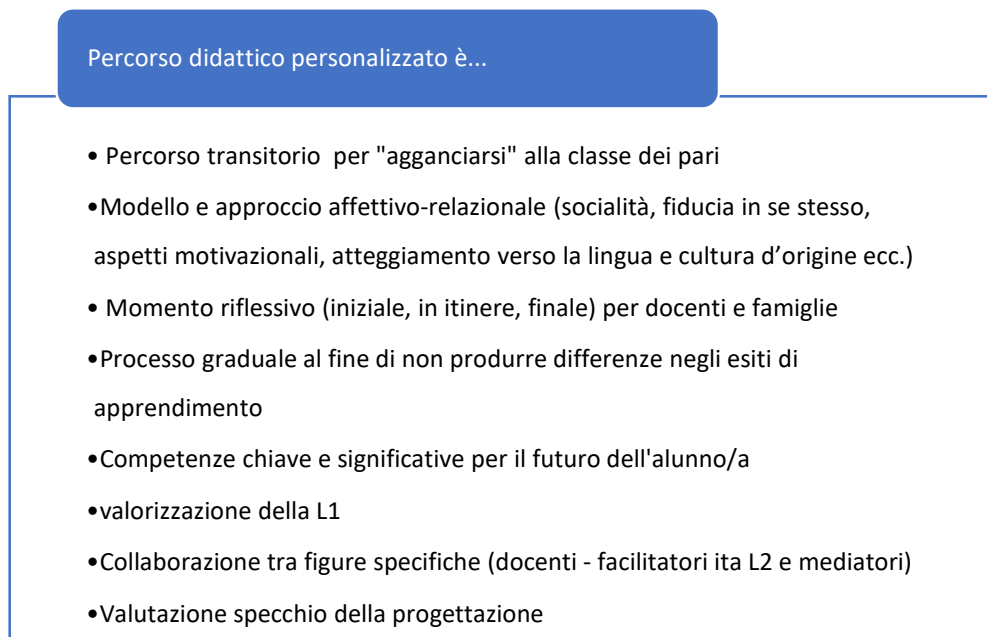
---

<sup>21</sup> Linee Guida PAT, 2014: Com'è facile intuire dalla molteplicità delle situazioni elencate, i percorsi e le condizioni di apprendimento linguistico possono essere estremamente vari, tanto più che, anche all'interno delle diverse situazioni, *le variabili individuali incidono in modo assai rilevante e vanno spesso a costituire il vero differenziale* rispetto agli esiti del percorso di integrazione e di apprendimento (p.7, corsivo mio).

<sup>22</sup> Esempio scaricabile del modulo PDP in adozione nella Provincia di Trento <https://www.vivoscuola.it/Media/Files/Scheda-PDP-provinciale>

## Figura 4

Sintesi Linee Guida PAT, 2012



Si delinea quindi in queste linee guida trentine un quadro molto flessibile di azione che va al di là dell'emergenza e del bisogno transitorio; l'alunno viene accompagnato e seguito nel suo percorso di crescita e di apprendimento anche quando si rende necessario "operare cambiamenti e adattamenti nell'organizzazione scolastica, adottando soluzioni flessibili che possono anche andare a *rompere le eventuali rigidità della scuola*" (p.47). Questa capacità di rompere le rigidità crea "contesti che facilitano l'apprendimento, non serve soltanto agli studenti stranieri, ma porta certamente benefici sul piano del successo scolastico anche agli studenti italiani" (p. 49).

Viene da chiedersi perché il contesto trentino sia riuscito ad anticipare e formalizzare un documento così all'avanguardia nei principi e nelle proposte operative, ma soprattutto perché il Miur sia andato in un'altra direzione senza capitalizzare quanto aveva già disposizione. La sfida che qui viene posta non è dunque sugli alunni con i loro bisogni speciali/specifici o personali in quanto tali, ma come ha già suggerito benissimo Tomlinson (1991) si tratta di rovesciare l'ordine del discorso e di interrogarsi non sul perché gli alunni delle minoranze vadano male a scuola, ma perché le scuole siano così poco efficaci nei confronti degli alunni di origine straniera.

### 1.5 Inciampare sul confine tra Inclusione ed Esclusione

Un filone di ricerche vede nei processi di inclusione scolastica la creazione di micro-esclusioni (Hilt, 2015, 2017) come facce della stessa medaglia (Hilt, 2015, p.165). Per le politiche educative due categorie d'analisi interessanti sono quelle individuate da Popkewitz e Lindblad (2000): la prima è "il problema dell'equità" che riguarda la presenza e l'accesso di individui e gruppi alle pratiche educative; in questo le



politiche di governo costituiscono il motore che rende l'inclusione possibile cercando di eliminare l'esclusione di determinati gruppi (Popkewitz & Lindblad, 2000, p.6); la seconda è "il problema della conoscenza" che riguarda invece l'insieme delle ragioni profonde incarnate dalle politiche pedagogiche per cui l'esclusione è ineliminabile dalle politiche istituzionali (Popkewitz & Lindblad, 2000, p.7). Le due categorie si applicano bene anche al contesto italiano in cui "la responsabilità di formare individui che siano cittadini attivi e partecipi è affidata alle istituzioni scolastiche auspicando la collaborazione con tutte le famiglie, mentre il fallimento formativo grava economicamente sulla società in generale" (Hilt, 2015, p.9). Inclusione ed esclusione, quindi, non sono da considerare opposte ma come spazi diversi di azione in contesti diversi: "l'inclusione è uno spazio marcato dell'azione, mentre l'esclusione lo spazio demarcato della distinzione" (Hilt, 2015, p.10).

Nei paragrafi precedenti ho delineato il percorso normativo da cui si sono sviluppate le prassi di inclusione nei confronti degli alunni con background migratorio che si possono sintetizzare nelle seguenti parole chiave (fig. 5), mente rimando all' Appendice I (par.1.5.1) l'approfondimento degli obiettivi e delle azioni previste.

#### Figura 5

*Parole chiave per l'inclusione di alunni con background migratorio*



Quale è stato l'impatto dell'insieme degli orientamenti ideologici e normativi in questi ultimi vent'anni?

La ricerca finora ha ampiamente messo in evidenza quali fattori compromettono la piena realizzazione del successo scolastico e di un'integrazione mancata (Ambrosini, 2004; Barberis, 2016; Besozzi

et al., 2009; Chirurco, 2022; Cingolani & Premazzi, 2016; Elisa & Triventi, 2016; Malusà, 2018; Perone, 2012; Strozza 2008; 2015). Tra gli indicatori di rischio viene segnalata l'elevata percentuale di ritardo scolastico (Miur, 2017; Istat, 2020), i tassi di ripetenza e la tendenza a iscriversi a indirizzi superiori di tipo tecnico-professionale, meno a quelli tecnici o liceali, sintomo di una possibile canalizzazione in base alla provenienza etnica (Miur, 2022; Istat 2020). Mettendo in relazione diverse tipologie di dati quantitativi e qualitativi relativi al rendimento, all'abbandono scolastico e agli indirizzi di orientamento per la secondaria di II grado. Si evidenzia in sostanza e nella realtà delle prassi una disuguaglianza reale (Colombo, 2014) che ancora oggi compromette la garanzia di un approccio equo nei confronti di questi studenti.

Rimando all'appendice I (par.1.5.2 "Percorsi accidentati e fattori di rischio") per un approfondimento dei risultati di questo filone di ricerche che si sono dedicate ai fattori di rischio che incidono fortemente sul *gap* tra nuove generazioni e nativi/autoctoni e più in generale sullo svantaggio di questa fascia di popolazione scolastica.

In questa sede invece mi interessa maggiormente focalizzare l'attenzione sul ruolo attuale e potenziale della scuola nel processo italiano di inclusione (e di esclusione) sociale dei figli dei migranti. Numerosi studi (cfr. Ambrosini & Molina, 2004, Autin & Butera, 2016, Azzolini & Barone, 2013; Azzolini et al., 2013; Azzolini, 2014; Barabanti, 2016; Besozzi, 2009; Caneva, 2011; Colombo et al., 2014, Colombo & Santagati, 2017; Colozzi, 2014, 2018; Colozzi & Tronca, 2014; Favaro, 2004, 2011; Giovannini & Queirolo Palmas, 2002; Lucisano et al., 2018; Malusà, 2018; Mussino & Strozza, 2012; Queirolo Palmas, 2005; Sabatino, 2008; Santagati, 2015, 2016; Santero, 2006; Strozza, 2008, 2015; Tarozzi, 2015) che hanno evidenziato alcuni aspetti di criticità rispetto ai risultati e alcune prospettive che muovono dai fattori di rischio strutturali e di sistema verso fattori protettivi che fanno appello alle risorse degli adolescenti integrandole nella quotidianità della classe attraverso un approccio socio-culturale e costruttivista in cui la *superdiversity* (Vertovec, 2007)) può diventare al contrario strumento di equità educativa e sociale.

Alla luce dei risultati della ricerca rispetto alle linee di indirizzo e agli interventi sostenuti per l'educazione interculturale descritti nei paragrafi precedenti, si riscontrano nella letteratura tre macro-aree di criticità in cui il processo trasformativo di inclusione in atto *inciampa* nella grande variabilità di esiti che dipendono fortemente dal contesto e vanno interpretati secondo una logica sistemica che considera l'origine del fenomeno a partire dai singoli contesti; negli ultimi decenni si è verificata una forte disomogeneità delle pratiche: nell'applicazione organizzativa e didattica dei principi le strade seguite dalle singole istituzioni scolastiche sono state differenti, spesso dipendenti dalle risorse del territorio, dalle intese con altri enti, dalla disponibilità o meno di sostegni e dispositivi specifici (Santagati & Colussi, 2019; Santagati, 2020).

**1)** *La didattica in ottica inclusiva e la formazione docenti*; si riscontra a più livelli "un'impreparazione delle scuole ad affrontare una didattica rivolta anche alle esigenze degli alunni stranieri" (Colombo, 2014,

p.165): ciò si riflette sulla " gestione della eterogeneità dei bisogni che emergono nei minori stranieri e sulla difficoltà di decodificare i tanti modi e mondi dell'essere differenti" (Murdaca et al., 2017, p.106). In particolare, la formazione dei docenti è emersa come criticità nella criticità: questa riguarda sia le pratiche didattiche che i sistemi di valore; sembra prevalere nei docenti italiani una visione dell'integrazione come assimilazione si rileva la tendenza alla etnicizzazione delle differenze, ovvero alla formulazione di categorizzazioni spesso collegate a stereotipi che orientano i comportamenti degli insegnanti, incidendo sull'autostima e sulle performance degli studenti stranieri (Ravecca 2009; Caneva, 2011; Milione, 2017, Murdaca et al., 2017). Murdaca (2017) riassume in modo categorico questa criticità quando afferma "Il fallimento delle politiche inclusive messe in atto dalla scuola [...] può essere letto alla luce del fatto che gli insegnanti non hanno ancora chiaro come si crea un clima inclusivo, che non si sostanzia esclusivamente in programmi di educazione linguistica, bensì nell'utilizzo differenziato di strategie metodologico/didattiche che riguardano l'intera sfera delle dimensioni personalistiche di tali soggetti" (Murdaca et al., 2017, p.114). Anche questa posizione va letta attraverso il filtro del contesto perché come afferma Colombo [2014] gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti sono a loro volta condizionati dal contesto socio-professionale e culturale di provenienza. In merito, un aspetto significativo che caratterizza negativamente le pratiche educative riguarda la *manca di collegialità*, che si caratterizza per diverse visioni della multiculturalità che entrando in conflitto producono esiti diversi sulle possibilità di successo degli alunni con background migratorio. Il tema dell'educazione interculturale quindi è essenziale alla professionalità docente e alle trasformazioni che l'approccio inclusivo di equità porta all'interno dei contesti educativi (Schwab e Alnahdi, 2020; Bertozzi et al., 2020).

- 2) *Valutazione*: le politiche in direzione inclusiva sono state all'avanguardia, ma il principio di accesso all'educazione non si traduce per tutti e ovunque in termini di qualità, di pratiche e di valutazione (Santagati, 2016). Le pratiche di *assessment*, le pratiche di valutazione si collegano alla disparità nelle competenze alla fine del I ciclo di istruzione (Autin & Butera, 2016; Azzolini & Barone, 2013). Evidente è lo svantaggio degli studenti stranieri rispetto a quelli italiani, soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado (Istat, 2020). Le attenzioni al percorso di inserimento degli alunni con background migratorio rispetto alle loro esigenze formative specifiche, quindi, non sempre rispettano lo stesso principio di equità anche nelle pratiche valutative.
- 3) *Plurilinguismo*: si è verificato un deficit della valorizzazione e della legittimazione nella pratica didattica delle lingue d'origine e più in generale di una didattica orientata al pluralismo linguistico nelle classi plurilingue; di conseguenza anche il ruolo dei docenti specifici per l'italiano L2 e dei mediatori linguistico-culturali è stato sottovalutato (Carbonara & Scibetta, 2020).

Le criticità emerse (per un approfondimento si veda App. I, par. 1.5.1-2) si prestano ad una lettura che evidenzia l'interdipendenza degli elementi chiamati in causa: la gestione dell'eterogeneità dei bisogni porta a scelte didattiche ed organizzative, che si rispecchiano a loro volta nella qualità dell'Inclusione e nella valutazione; queste ultime dipendono fortemente dalla formazione dei docenti e dall'impiego di figure specializzate che risulta carente soprattutto per quanto riguarda la dimensione del plurilinguismo. Nella specificità italiana sembrerebbe che "l'educazione interculturale sia stata più un principio di ispirazione che di azione" (Santagati 2016, p.3).

Già all'inizio degli anni 2000, alcuni studiosi si erano interrogati sull'impatto delle pratiche di integrazione che si stavano configurando nella scuola italiana. Migliarini (2000) individuava proprio nelle prassi di inclusione il paradosso esistente tra intenzioni e pratiche come una delle possibili cause di forti disparità tra gli esiti di apprendimento degli alunni con background migratorio e i coetanei nativi. Si avanzava una critica all'adozione di misure specifiche per l'educazione degli studenti con background migratorio compresi nella categoria di Bisogni educativi speciali/specifici, poiché così facendo venivano messi maggiormente in evidenza solamente gli aspetti di difficoltà, i deficit conseguenti alle condizioni di svantaggio socio-culturale e di non conoscenza della cultura e della lingua italiana. Il paradosso si configura nella scelta terminologica usata "NAI" (Nuovo Arrivo in Italia), "con svantaggio linguistico-culturale", "BES linguistici" (Bisogno Educativo Specifico/Linguistico) che rischia di alimentare categorizzazioni di minorizzazioni su base linguistica non solo nella normativa, ma anche nel linguaggio comune. Il paradosso si evidenzia quindi nella realizzazione pratica di strategie di accoglienza e nella prassi didattica quotidiana (Santagati, 2016).

La domanda che muoveva questi studi è ancora molto attuale: ci si domanda se la scuola stia promuovendo un processo di inclusione o di "SENitization" (dall'inglese Special Educational Needs, mia traduzione italiano BES-izzazione, (cfr. Migliarini e al., 2018, p.2; Migliarini, 2018) spiegando questa interpretazione a partire dalla Teoria Dis-Crit (DisCrit Theory) che riconosce la volontà di etichettare gli studenti con background migratorio e i loro bisogni attraverso il linguaggio minorizzante utilizzato dalla normativa (Annamma et al., 2018).

Da questo filone di indagine (Caldin & Righini, 2017; D'Alessio, 2014, D'Alessio et al., 2015; Ferrarini, 2014; Migliarini, 2018; Migliarini et al., 2020) emerge infatti anche in Italia un fenomeno comune ad altri Paesi (cfr. Gabel et al., 2009; Connor & Ferri, 2005), ossia "un'appropriata interpretazione della differenza culturale, [...] evidente ad esempio nell'eccessiva rappresentazione di specifici gruppi etnici all'interno delle statistiche sugli alunni con BES" (Ferrarini, 2014, cit. in D'Alessio, 2015, p.123).

In linea con questa corrente di indagine si colloca anche un filone di studi recenti che riunendo più contributi<sup>23</sup> focalizza l'attenzione sui fattori di rischio legati al sistema e si propone di definire i fattori

---

<sup>23</sup> Apprendimento cooperativo (AC) deve le sue origini, verso la fine del Settecento, al sistema di mutuo insegnamento attuato dall'educatore inglese Andrew Bell - giunge quindi anche oltre oceano negli U.S.A. dove, dal 1900, si sviluppa e amplia i propri orizzonti

istituzionali da considerare come potenziali cause del *gap* poiché favoriscono i gruppi dominanti a svantaggio di quelli considerati più svantaggiati e vulnerabili attraverso le pratiche di valutazione (assessment) che si collegano alla disparità nelle competenze e nelle scelte di indirizzo per la scuola secondaria (Autin & Butera, 2016; Azzolini & Barone, 2013).

Chiarissima nelle parole di Murdaca (2017) la situazione che si sta delineando “il nostro paese, pur sempre più accogliente, appare decisamente fragile in quanto c’è una disomogeneità di risposte che provengono dalla *localizzazione dei diritti dei minori* che trovano più o meno soddisfacimento da regione a regione, da scuola a scuola” (Murdaca et al, 2017, p. 106). La denuncia del fenomeno non è nuova, era già stato evidenziato chiaramente 15 anni prima dal famoso documento *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* (2007) che ho citato moltissime volte in questo capitolo:

*In alcune scuole e aree del Paese, il tema è stato assunto in maniera chiara e responsabile e sono stati attivati risorse e dispositivi mirati; in altri casi, invece, i bisogni della popolazione straniera presente nella scuola sono ancora nell’invisibilità, o sono trattati, caso per caso, con risposte di tipo emergenziale e di scarsa qualità. Questo porta ad una differenziazione dei percorsi/progetti di integrazione e a una evidente discrezionalità delle risposte da scuola a scuola e da città a città.* (IMP, 2007, p.19)

Il fenomeno è stato ampiamente documentato dalla ricerca empirica fornendo evidenze sostanziali “siccome in alcune scuole il livello medio di integrazione è decisamente maggiore che in altre, il modus operandi della scuola ha un ruolo importante nel determinare il successo o meno del processo di integrazione” (Colozzi & Tronca, 2014, p.361).

La ricerca quindi si sta muovendo in una nuova direzione, quella della contestualità, con l’obiettivo di “rilevare e modificare le prassi di inclusione rintracciandole nei processi della vita quotidiana, nelle situazioni concrete che ne permettono l’espressione” (Gozzoli & Regalia, 2005, p. 233, cit. in Fiorucci, 2015). Come evidenziato da Queirolo Palmas (2005) il contesto di riferimento può promuovere un tipo di mobilità competitiva garantendo eguaglianza a tutti i gruppi, oppure favorire la *mobilità cooptativa* riproducendo la stratificazione sociale attraverso scelte obbligate e canalizzazioni precoci:

*I giovani di origine immigrata risentono della strutturazione dei sistemi educativi per una doppia ragione: in primo luogo perché, in massima parte, provengono dai livelli bassi della stratificazione sociale, in secondo luogo perché alla loro condizione di classe si sommano differenze, potenzialmente penalizzanti, per quanto concerne la lingua e la socializzazione.* (pp.501-502).

---

trasformandosi in Apprendimento Cooperativo grazie a due correnti di pensiero condotte dal pedagogista John Dewey e dallo psicologo Lewin . Ad essi si uniscono anche i pensieri e gli studi svolti dallo psicologo e pedagogista svizzero Jean Piaget, e dallo psicologo russo Lev Vygotskij. Dagli anni Sessanta molti altri pedagogisti, psicologi e filosofi approfondiscono ed effettuano studi per sviluppare l’apprendimento cooperativo ritenuto oramai elemento essenziale, non solo all’interno del sistema scolastico, ma anche all’interno di tutto il nostro sistema di interazione sociale.

Questo perché gli alunni con background migratorio provenendo per la maggior parte da ambienti familiari più fragili sarebbero più dipendenti dalle risorse strumentali e umane presenti nella scuola che frequentano. Il contest scolastico agirebbe, cioè da ammortizzatore delle eventuali carenze socio-economiche e culturali (Strozza & Di Bartolomeo, 2016; Di Bartolomeo et al., 2017).

Esiste quindi un *effetto scuola*: in questa prospettiva, successi e insuccessi vengono letti non solo a partire dai presunti deficit degli individui ma anche attraverso le responsabilità istituzionali delle singole scuole e delle politiche scolastiche (Molino et al., 2020). Analizzare la condizione delle seconde generazioni «tra il non più e il non ancora», risulta quindi interessante non solo per studiare alcuni esiti del loro processo di integrazione nella società italiana, ma anche per "far emergere difficoltà e punti di forza della scuola [...] in cui sono inseriti" (Santero, 2006, p.168).

### **1.6 Stare bene a scuola: ridisegnare i confini a partire dai contesti**

*La realtà è che noi sappiamo molto sui motivi per cui i ragazzi non riescono a scuola. Sappiamo molto su quali fattori sociali, familiari, psicologici o di altra natura rendano l'andare a scuola un'esperienza piena di rischi e talvolta fallimentare per molti. Sappiamo decisamente meno, invece, sulle ragioni per cui molti ragazzi che affrontano tutte queste difficoltà, e altre ancora, riescono a conseguire comunque un buon successo scolastico.*

(Glenn, 2004, p.181)

Se il contesto è fatto di individui che cercano il proprio ruolo e agiscono per imparare in una relazione continua di inclusione, ma anche di molte macro-micro-esclusioni educative o linguistiche quali sono le risorse che gli adolescenti con background migratorio trovano nell'ambiente e in se stessi?

Glenn (2004) formula questo interrogativo stimolando l'indagine in campo educativo a cambiare prospettiva, a spostare il focus dai fattori di rischio verso i fattori di protezione (Santagati & Colussi, 2019, Santagati, 2020, Zanfrini, 2018) verso quell'insieme di risorse che gli alunni sfruttano a proprio vantaggio e di cui oggi sappiamo ancora forse troppo poco:

La letteratura derivante dalle scienze dell'educazione ha individuato tre sfere rilevanti per il successo scolastico: l'apprendimento positivo/significativo (cfr. Ausubel, 1963; Novak, 2001; Rogers, 1951; Vygotskij, 1991; von Glaserfeld, 1993, 1998), la qualità relazionale delle interazioni con gli altri, il ruolo dello sviluppo dell'identità come integrazione del sé (Colozzi, 2018) e il benessere nei contesti educativi.

La sfera relazionale è uno dei fattori che maggiormente incidono sull'apprendimento positivo; la scuola è un importante setting di sociabilità e un'esperienza comune tra pari a maggior ragione quando l'intero corpo studentesco è composto da adolescenti (Bison e Cvajner, 2017, p.85). Il ruolo attivo del singolo in relazione con il gruppo dei pari e il contesto, attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale nel processo di apprendimento è stato ampiamente promosso dal costruttivismo (cfr. Bruner, 1966;

Morin, 1974; von Glaserfeld, 1998) In particolare, le forme dell'apprendimento cooperativo<sup>24</sup> (Buchs & Butera, 2015) sono state fortemente incentivate sia dalla pedagogia in generale che dalla sociologia dell'educazione. Nella prospettiva di Wimmer (1999, 2007) e nella sua proposta di de-etnicizzare la ricerca sulle migrazioni, prendendo in considerazione il gruppo di pari, definito dalle relazioni di prossimità, possiamo ipotizzare che siano le capacità sociali dei singoli e non il colore della pelle, il paese di nascita e/o l'anzianità migratoria a definire le relazioni e le reti in un contesto istituzionalmente basato sull'interazione faccia-a-faccia (Bison & Cvajner, 2017). Le relazioni con i pari, ma anche le relazioni di fiducia con gli adulti di riferimento, come gli insegnanti o le famiglie favoriscono l'apprendimento (Lucisano et al., 2018; OECD, 2015). Anche la famiglia può avere un ruolo importante, in generale il rendimento scolastico e la motivazione all'impegno sono positivamente condizionati da questa attenzione, tuttavia è il capitale culturale della famiglia ad avere una maggiore incidenza, soprattutto nel caso di famiglie migranti dove l'interesse per la riuscita a scuola di solito fatica a tradursi in un concreto aiuto a studiare e in una partecipazione alle riunioni scolastiche, sia per mancanza di tempo, dedicato soprattutto al lavoro, sia per mancanza di competenze nell'italiano formale (Santero, 2006).

Sono numerose le ricerche che mostrano le correlazioni tra benessere percepito a scuola, clima di classe e riuscita scolastica relativamente agli studenti con background migratorio (cfr. per esempio Giovannini, & Queirolo Palmas, 2002; Colombo et al., 2014). La definizione della dimensione del benessere nei contesti educativi è molto complessa e attraversa tutta la storia della pedagogia e della psicologia del '900. I concetti rilevanti sono quelli di sicurezza, motivazione, autostima (Caputo, 2015), che si collocano sul continuum definito da Dewey come interesse, motivazione, voglia di ripetere. Quando questi fattori positivi, le relazioni significative e una condizione di benessere nel contesto, non sono presenti nella quotidianità scolastica possono generare al contrario reazioni emotive come paura e ansia, a forme di disagio e rifiuto che gli studenti manifestano attraverso comportamenti devianti dalla norma, oppure "gli adolescenti possono normalizzare il malessere percepito assumendo atteggiamenti di passiva accettazione" (Lucisano et al., 2018, p.83). Ad esempio, nella ricerca comparativa tra studenti con background migratorio e autoctoni di Stanzione<sup>25</sup> (2019, 2021) i primi riportano punteggi medi più bassi per tutte le dimensioni di Benessere (Protezione, Soddisfazione, Supporto familiare, Clima di classe) mentre per quella di Disagio

---

<sup>24</sup>Apprendimento cooperativo (AC) deve le sue origini, verso la fine del Settecento, al sistema di mutuo insegnamento attuato dall'educatore inglese Andrew Bell - giunge quindi anche oltre oceano negli U.S.A. dove, dal 1900, si sviluppa e amplia i propri orizzonti trasformandosi in Apprendimento Cooperativo grazie a due correnti di pensiero condotte dal pedagogista John Dewey (1859-1952) e dallo psicologo Lewin (1890-1947). Ad essi si uniscono anche i pensieri e gli studi svolti dallo psicologo e pedagogista svizzero Jean Piaget (1896-1980), e dallo psicologo russo Lev Vygotskij (1896-1934). Dagli anni Sessanta molti altri pedagogisti, psicologi e filosofi approfondiscono ed effettuano studi per sviluppare l'apprendimento cooperativo ritenuto oramai elemento essenziale, non solo all'interno del sistema scolastico, ma anche all'interno di tutto il nostro sistema di interazione sociale. Indicazioni Nazionali 2012 per il curricolo, Scuola dell'Infanzia e Primo Ciclo di Istruzione, DM 254, 16/11/2012 in cui si legge che la dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo e molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte dall'aiuto reciproco (Peer-Tutoring), all'apprendimento Cooperativo sia all'interno che all'esterno della classe attraverso la formazione di gruppi di lavoro.

<sup>25</sup> Lo studio di Irene Stanzione è stato condotto su un campione totale di 4389 alunni delle scuole secondarie di I grado di Roma somministrando il Questionario sul Benessere/Disagio educativo CTS- "Come Ti Senti?" tra il 2016 e il 2018.

(Ansia Neurovegetativa, Paura Del Giudizio, Ansia Valutazione Ansia Rapporto con i Pari) i punteggi medi sono più alti (Stanzione, 2019, pp. 462-463). Lo sviluppo di queste tipologie di tipo adattivo nei comportamenti, le modalità con cui gli adolescenti rispondono alle situazioni di difficoltà, sono stati indagati anche all'interno della dimensione della resilienza.

### **1.6.1 La resilienza nei contesti educativi: DIMoR. un modello psico-dinamico interattivo di resilienza.**

Il significato di resilienza è trasversale a diversi settori disciplinari<sup>26</sup> e si definisce nella relazione evento-oggetto, dove l'oggetto ha la capacità di un oggetto di superare un colpo o un trauma recuperando la forma iniziale. La psicologia, quella evolutiva in particolare, adotta il concetto per "l'abilità di un individuo di fronteggiare con successo sostanziali avversità" (cfr. Rutter, 1985, 2013 cit. in Laudadio et al., 2011, p. 9) o come l'attitudine di una persona a superare positivamente le esperienze traumatiche in una prospettiva di crescita personale<sup>27</sup> (Cyrułnik, 2002, 2005, 2009). Lo sviluppo di questo concetto inizia nell'ambito degli studi sulla vulnerabilità e invulnerabilità (Anthony 1974; Luthar & Cicchetti, 2000; Luthar et al., 2000; Werner, 1993, 1994, 1997) indagando anche le condizioni di svantaggio socio-economico come potenziali cause di rischio (Werner & Smith, 1982). L'importanza fondamentale di questi studi si deve al fatto che sviluppano un nuovo concetto di resilienza, non come statico attributo del singolo individuo, ma come qualità dinamica che può derivare anche da fattori ambientali; si individuano in tal senso una serie di fattori personali, familiari o sociali, implicati nello sviluppo resiliente. Il termine resiliente, veicolando uno sviluppo dinamico e processuale delle capacità adattive, viene a sostituirsi al concetto di invulnerabilità che invece era solo statico (Masten & Garmezy, 1985; Werner & Smith, 1982, 1992 cit. in Luthar & Cicchetti, 2000). Gli studi di Masten e colleghi contribuiscono a definire questa capacità adattiva individuando tre dinamiche risultanti alle situazioni di rischio: 1) esiti che superano le aspettative; 2) un adattamento positivo che viene mantenuto anche all'occorrenza di eventi stressanti; 3) buon recupero dal trauma (Masten et al., 1990; Masten, 1994). Ungar (2013) sottolinea la necessità di adottare una prospettiva ecologica negli studi sulla resilienza in cui l'individuo come sistema è visto nelle sue interazioni multiple all'interno del suo contesto di riferimento e per questo afferma che la resilienza non può essere una qualità

---

<sup>26</sup> Resilienza deriva dal latino *resilire*, composto da re- + salire, 'saltare' si usava nel significato di 'ritornare di colpo', 'rimbalzare indietro', per estensione anche 'ritirarsi', 'contrarsi'. Nel Medioevo alcune attestazione designano l'azione dei naufraghi di risalire su una barca rovesciata): per l'ingegneria dei materiali è la capacità di un materiale di resistere ad una pressione o a un urto; per l'informatica è la capacità di un sistema informatico di resistere e superare delle problematiche; per l'economia la capacità di costruire un piano di emergenza per far fronte agli incidenti che possono minacciare le funzioni vitali di un sistema economico; per la biologia è la capacità di un tessuto di rigenerarsi o deformarsi in seguito ad un evento traumatico; per la fisica è la capacità di un corpo di riacquistare la forma iniziale a seguito di un urto (Laudadio et al., 2011, p. 8). In ecologia la resilienza è definita come la velocità con cui una comunità (o un sistema ecologico) ritorna al suo stato iniziale, dopo essere stata sottoposta a una perturbazione che l'ha allontanata da quello stato (cfr. Dizionario Treccani).

<sup>27</sup> Il testo di Cyrułnik B. (2002). *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere* è una favola sulla resilienza che rimanda a quella nota de Il brutto anatroccolo di Hans Christian Andersen, *Den grimme ælling*, 1843.



da raggiungere, ma che si caratterizza per essere mutevole nel tempo. Per questo è importante dotarsi anche di un modello di riferimento che evidenzii il carattere processuale e dinamico della resilienza tenendo in considerazione la complessità delle interazioni con i fattori di contesto (Doll et al., 2011; Downes, 2017; Ungar, 2013).

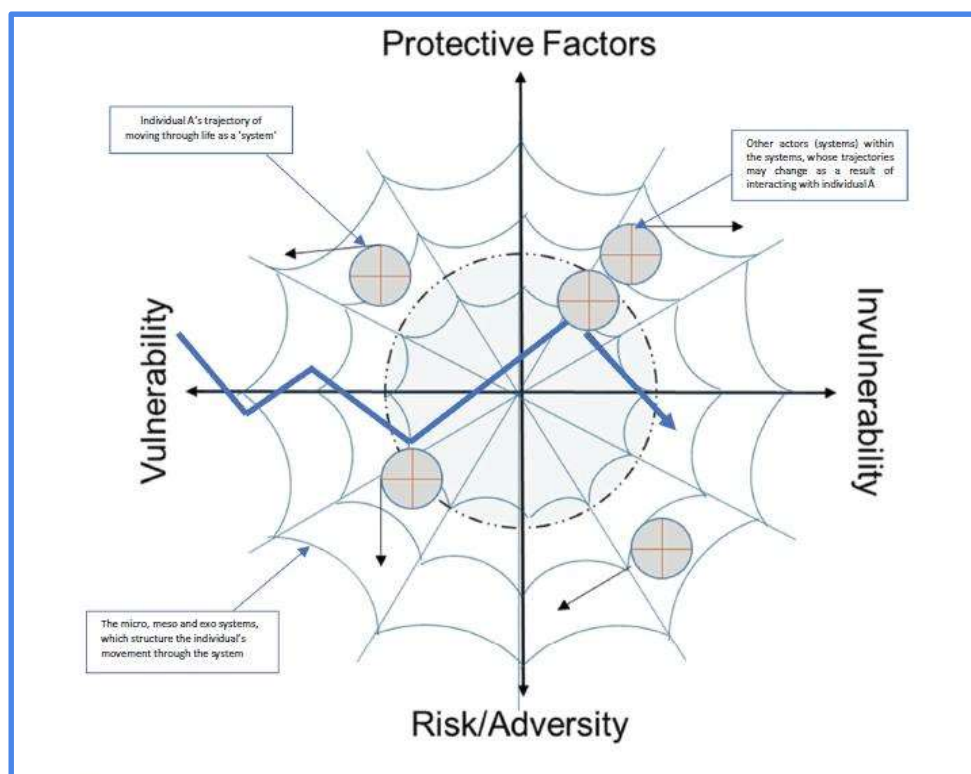
Il modello socio-ecologico di Bronfenbrenner (1979, 1995) viene adottato anche dagli studi sulla resilienza (Downes, 2017) per la sua prospettiva sistemica. Recentemente diversi autori hanno cercato di sviluppare un modello di resilienza a cui fare riferimento; questi studi sono accomunati dal superamento del dualismo fattori di protezione/fattori di rischio e cercano di considerare lo spettro tra i due poli come uno spazio di costante interazione tra i fattori che hanno un impatto sulle modalità di resilienza del soggetto (Daniel et al., 1999; Flett & Hewitt, 2014; Downes, 2017; Morin, 2008; Southwick et al., 2015; Ungar, 2011, 2013).

I contesti educativi sono setting privilegiati per lo sviluppo della resilienza (Stallard et al., 2005; Banerjee et al., 2016; Malaguti, 2016). Il modello psico-dinamico interattivo di resilienza *DIMoR-Dynamic Interactive Model of resilience* (fig. 6) proposto da Shafi e collaboratori (2020a, 2020b) sintetizza diversi contributi storici e apre una diversa prospettiva all'interno del tema poiché partendo da un approccio olistico e allo stesso tempo analitico riconosce non solo l'interazione individuo-ambiente in una prospettiva socio-ecologica, ma anche il ruolo della agency (Downes, 2017) dell'individuo che si muove nelle sue esperienze di vita (Shafi et al., 2020a).

Il modello si sviluppa da un pensiero di tipo sistemico (Morin, 2008); esplora i fattori dinamici e interattivi coinvolti nel processo, indaga i contesti di riferimento intesi come sistemi complessi e valuta in ottica trasformativa quali condizioni potrebbero essere modificate affinché la resilienza possa emergere. Focus del processo sono gli studenti che per apprendere devono continuamente trovare un equilibrio tra incertezza, discernimento e apertura al nuovo (Shafi, 2020b, p.69, traduzione mia). Il modello, quindi, guarda alla resilienza come una capacità che può emergere a più livelli, in divenire, frutto di una negoziazione continua con il contesto e necessaria per far fronte ad una conoscenza in continua costruzione e non fissa (Shafi et al., 2020b, p.83). Essa non può prescindere dallo sviluppo di abilità cognitive complesse necessarie per surfare tra insicurezze, cambiamenti, avversità e sorprese. Lo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive assume quindi un ruolo chiave sia nelle strategie di apprendimento che di resilienza.

**Figura 6**

*Il modello psico-dinamico interattivo di resilienza DIMoR-Dynamic Interactive Model of Resilience*



Fonte: Modello di Shafi et al., 2020b (p. 33)

Nota: (nei riquadri e dall'alto in basso da sinistra a destra): 1) La traiettoria dell'individuo A che si muove nel corso della propria vita come un "sistema" 2) I sistemi micro-eso-exo che strutturano i movimenti dell'individuo A all'interno del sistema 3) Altri attori (sistemi) all'interno del sistema stesso le cui traiettorie possono cambiare come risultato delle interazioni con l'individuo A [traduzione mia dall'inglese]

Il modello si basa su proposte precedenti ad opera di Daniel e collaboratori (Daniel et al., 1999), ma sviluppa una concezione di resilienza che si è affermata recentemente adottando una prospettiva sistemica (Ungar, 2011; Raymond, 2018). Rispetto al modello di Daniel et al. (1999) viene ripreso il continuum vulnerabilità/invulnerabilità poiché nel modello proposto la resilienza (linea blu) non è un polo estremo dello spettro, ma è l'esito delle differenti dinamiche e interazioni reciproche che avvengono nella rete rispetto ai fattori di rischio e di protezione. Il modello considera anche i principi di Ungar per cui la resilienza è contesto-specifica e moderata da fattori culturali.

Il web/ragnatela che fa da sfondo agli assi X.Y del modello rappresenta i livelli micro-meso e exo del modello di Bronfenbrenner (1995), mentre le sfere sulla ragnatela rappresentano le traiettorie dell'individuo che si muove all'interno dello spettro vulnerabilità/invulnerabilità. L'aspetto innovativo del modello risiede nel vedere l'individuo/lo studente come un sub-sistema complesso che si muove all'interno di contesti (educativi) che sono anch'essi complessi. Si crea così una duplice lettura del modello, per questa

ragione dinamico e interattivo, perché rappresenta sia il sistema con le sue vulnerabilità/invulnerabilità, fattori di rischio e di protezione, e allo stesso tempo rappresenta il sub-sistema studente con le sue vulnerabilità/invulnerabilità, svantaggi e risorse che *surfa* nella ragnatela del sistema di riferimento.

Ungar (2011, 2013) evidenzia come i riferimenti culturali di un individuo giochino un ruolo importante nello sviluppo della resilienza in quanto fungono da moderatori delle percezioni e delle interpretazioni che un individuo ha rispetto agli eventi che lo coinvolgono (Shafi et al., 2020a), però bisogna evitare un approccio deterministico all'etnicità e questo è in linea con il paradigma di Wimmer e sul quadro teorico di riferimento del presente lavoro. Poiché la resilienza si costruisce, come abbiamo visto, prendendo in considerazione livelli individuali, familiari, comunitari e culturali, e che, le posizioni degli individui sono limitate e rinegoziate nel loro contesto storico-sociale, diversi sono gli studi che si sono dedicati alla resilienza nei contesti migratori ed educativi (Dainese, 2013; Gabrielli, 2019; La Marca, 2017; Murdaca et al., 2017; Paolizzi & Maddalena, 2023).

Nel caso di alunni con background migratorio "la necessità di dover elaborare [o dover subire] un progetto migratorio risolvendo positivamente le sfide che comporta, li qualifica per la maggior parte come persone che, almeno a livello individuale, si possono definire resilienti" (Manetti et al., 2005, p.1). Dagli studi su stress e resilienza (Cfr. Clauss-Ehlers et al., 2006) si evince come una forte identità etnica e di genere sia predittiva di comportamenti resilienti in risposta a situazioni stressanti. Inoltre, uno studio internazionale da parte dall'IRP (*International Resilience Project*, 2006)<sup>28</sup> ha evidenziato come di fronte alle stesse avversità alcune strategie siano cultura-specifiche, mentre altri fattori possono essere considerati a-specifici e presenti in tutte le culture (autostima, *self-efficacy*, supporto sociale, partecipazione). Il loro peso "può variare in rapporto al contesto e al tempo" (Manetti et al, 2005, p.5). Studi cross-cultural (Höltige et al., 2021) rilevano che per gli adolescenti è essenziale un'interazione socio-ecologica delle risorse disponibili: competenze individuali, rapporti con i pari, caregivers e comunità, opportunità educative ed aspirazioni affinché la resilienza possa emergere.

Recentemente, quindi, la letteratura sulla resilienza ha considerato i fattori contestuali e le strategie di coping dei giovani nei contesti migratori. In questo filone di studi si collocano anche progetti per riconsiderare il ruolo della resilienza all'interno dei contesti educativi (Shafi et al., 2020b) e promuovere percorsi di educazione resiliente (cfr. Henderson, 2012; Progetto Promehs; Cavioni et al., 2015). Come è stato sottolineato dal recente rapporto OCSE *La resilienza degli studenti con background migratorio. Un aggiornamento rispetto ai test Pisa 2018* (Cerna et al., 2021) guardare all'integrazione degli alunni con background migratorio attraverso la lente della resilienza potrebbe rilevare ulteriori dinamiche sul fenomeno; infatti "un'ampia quota di studenti immigrati in molti paesi risultano ancora privi non solo di

---

<sup>28</sup> Per un approfondimento si rimanda al sito dell' International Resilience Project <https://resilienceresearch.org/internationalresilienceproject/>

competenze accademiche, sociali ed emotive, ma anche di resilienza" (Cerna, 2021, p. 22) e questi esiti mostrano come vi possa essere una stretta connessione tra resilienza, senso di appartenenza, senso di soddisfazione o paura del fallimento.

Accogliendo il suggerimento di (Murdaca et al., 2017) il presente lavoro di ricerca si inserisce e vuole contribuire a questo recente filone di studi che connette resilienza e Inclusione.

*Il concetto di vulnerabilità/resilienza non riguarda semplicemente l'abilità di resistere a eventi avversi, ma indica una dinamica positiva rivolta al controllo degli eventi e alla ricostruzione di un percorso di vita positivo [...]. In questo senso lo sviluppo della resilienza sembra fortemente connesso al processo di inclusione scolastico e sociale. (p. 114)*

Il progetto di ricerca che presento si basa su questo framework: l'analisi e l'interpretazione dei dati sia qualitativi che quantitativi avranno come esito l'individuazione di quei fattori che rendono possibile l'emergere di qualità di resilienza sia a livello di contesto (i singoli istituti scolastici) che degli studenti.

### **1.7 Identità, Plurilinguismo e Valutazione: confini permeabili**

*Il linguaggio è un labirinto di strade,  
vieni da una parte e ti sai orientare,  
giungi allo stesso punto da un'altra parte  
e non ti raccapizzi più.  
(Ludwig Wittgenstein)*

Come evidenziato nel paragrafo precedente una delle criticità emerse dal processo di inclusione riguarda sia la dimensione linguistica che quella della valutazione. Se pensiamo agli alunni adolescenti in contesti di apprendimento caratterizzati dalla superdiversità (Vertovec, 2007), entrambi gli aspetti sono collegabili anche allo sviluppo della propria identità. Per gli adolescenti, in particolare per chi ha un background migratorio, la negoziazione dell'identità coinvolge un processo che permette di definire se stessi e individuare gli ambienti in grado di promuovere e supportare la definizione di sé. Secondo Pavlenko (2006) la varietà di identità disponibili per una persona è indirizzata da particolari competenze, tra cui quelle linguistiche, valutate differenzialmente a seconda dello status degli individui e dei gruppi inseriti in una determinata società. Questa è una considerazione importante quando l'analisi riguarda studenti adolescenti che "affrontano allo stesso tempo due migrazioni: dall'infanzia all'adulthood e dalla cultura di origine a quella del paese in cui vivono; il linguaggio è spesso utilizzato per trovare una propria identità e la scelta linguistica può essere utile nel dare senso alla preferenza di alcuni profili rispetto ad altri" (Manetti et al., 2005, p.7).

*I giovani migranti incontrano i giovani italiani sulla base di uno status sociale comune, quello di studente, e possono sperimentare molteplici dimensioni del proprio sé nel complesso percorso di costruzione della*

*propria identità. Condividono contenuto e contesto socio-relazionale dell'apprendimento, imparano comportamenti e modi culturali condivisi tra pari, partecipano a discussioni animate e pettegolezzi migliorando la loro competenza linguistica e, nel costituirsi come gruppo generazionale, recuperano e interrogano le loro origini* (Santero, 2006, pp.155-156).

Nell'ottica di un binomio identità-linguaggio si collocano studi che tentano di individuare nei contesti delle classi plurilingue *pratiche linguistiche fluide* che vengono naturalmente impiegate dai parlanti e riutilizzate per l'apprendimento (Carbonara & Scibetta, 2020). La letteratura di riferimento muove dai nuovi indirizzi di politica plurilinguistica<sup>29</sup> per l'Europa e ruota intorno al nuovo postulato di *Languaging* (Mignolo, 1996), come processo legato alle capacità semiotiche dell'essere umano e alle pratiche culturali secondo l'approccio del post-strutturalismo critico che in sociolinguistica concepisce la lingua o, meglio, il *repertorio linguistico*, come il set di varietà e risorse linguistiche sviluppato dai parlanti (Gumperz, 1964). Esso permette un'interazione comunicativa situata nel tempo e nello spazio, non predeterminata, ma interrelata alle condizioni sociali, politiche ed economiche che la producono (McNamara, 2012). In questo senso le pratiche linguistiche dei parlanti a producono significati (Carbonara & Scibetta, 2020, p.47) nella complessità semiotica (Blommaert & Rampton, 2012; Blommaert, 2013) e nell'assemblaggio semiotico (Makoni & Pennycook, 2006; Pennycook, 2017).

Secondo Garcia e Li Wei (2014) le pratiche di *Languaging* e *Translanguaging* possono essere descritte come l'insieme degli atti linguistici utilizzati dai parlanti bilingue per incrementare il loro potenziale comunicativo; questa tendenza dei parlanti può essere avvalorata anche come approccio pedagogico per l'apprendimento (Mercer, 2004; Garcia, 2009). Questi indirizzi didattici sottolineano il ruolo che la lingua madre ha per lo sviluppo delle abilità cognitive in contesti fluidi e multilingue. Nonostante un demagogico apprezzamento del plurilinguismo esiste una certa resistenza alla libera espressione linguistica come risorsa, ostacolata in favore dell'insegnamento monolingue o prendendo in considerazione solo lingue di serie A<sup>30</sup> (Dooly, 2007). Studi empirici evidenziano l'efficacia di un approccio socio-culturale e costruttivista che "favorisca la *permeabilità linguistica* per imparare" (Duarte, 2016, p.151, corsivo mio): essa consente innanzitutto di costruire l'apprendimento attraverso un processo di *scaffolding* che Mercer (2000, 2004) definisce *interthinking* con funzioni sociali e cognitive, uno spazio di dialogo collettivo e mentale, che avrebbe un ruolo fondamentale per facilitare l'apprendimento negli studenti bilingue emergenti perché caratterizzato dall'utilizzo di atti linguistici in funzione relazionale e cognitiva<sup>31</sup> (Duarte, 2016, p.152 e p. 162) potenziando la consapevolezza metacognitiva e metalinguistica (Diaz & Farrar, 2018).

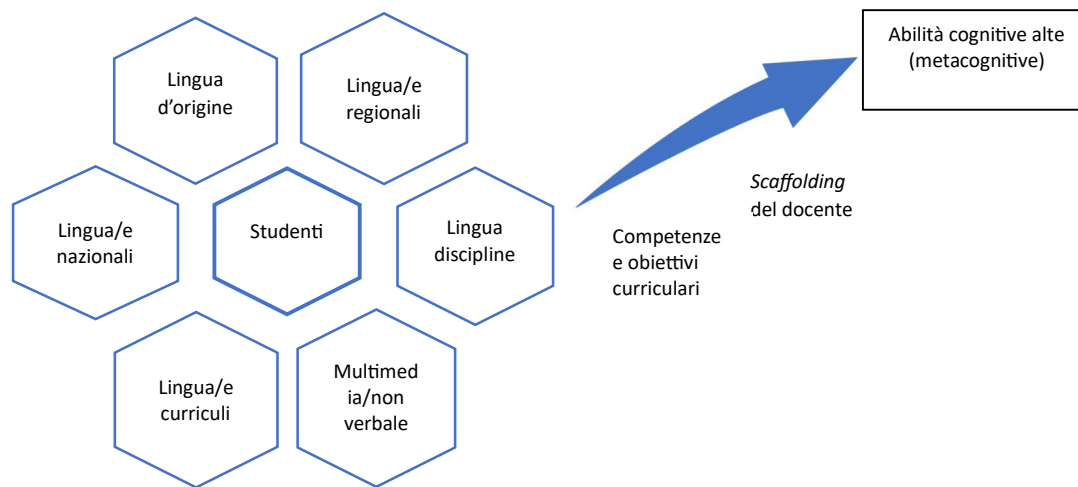
---

<sup>29</sup> Direttive del Consiglio d' Europa, 2018 e della Commissione Europea, 2019 - Per un approfondimento si rimanda al sito della UE <https://www.coe.int/en/web/language-policy/platform>.

<sup>30</sup> Le lingue europee principalmente, escludendo le lingue di serie B tra cui le lingue della migrazione.

**Figura 7**

*Modello di educazione plurilingue e multimodale*



Fonte: adattamento del modello di Carbonara & Scibetta, 2020 (p. 90)

Come illustrato in figura 7 lo sviluppo di abilità metacognitive va di pari passo allo sviluppo di abilità cognitive alte (Amoretti, 2020; Bizzaro & Caligaris, Cornoldi, 1995; sono favorite da pratiche didattiche trasversali adatte anche alla valorizzazione dei repertori linguistici; entrambe (metacognizione e sviluppo di abilità cognitive) sono elementi imprescindibili di una prospettiva valutativa sostenibile (Gibbs et al., 2005; Grion et al., 2021; Grion & Serbati, 2019; Sambell, 2006) che comprende diverse forme di valutazione di sistema (Stanzione, 2017) sia sociali (valutazione tra pari, feedback) o forme di autovalutazione e *inner feedback* (Nicol, 2021). Ciò che accomuna l'apprendimento linguistico e lo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive (Cummins, 2000) è "il ruolo attivo che l'apprendente ha nella consapevolezza del processo e nelle decisioni relative alle strategie da attuare" (Amoretti et al., 2020, p.265). Resilienza, metacognizione e valutazione sostenibile sembrerebbero dimensioni fondamentali per costruire quell'integrità del sé che negli adolescenti con background migratorio è spesso fragile e vulnerabile.

Concludendo, la ricerca in ambito educativo nei contesti migratori e la normativa di riferimento forniscono diversi elementi utili ai sistemi di istruzione e agli attori coinvolti per sviluppare modalità operative ed assumere un ruolo significativo nel processo di integrazione e inclusione sociale, non solo nei confronti degli studenti con background migratorio, ma vantaggiosi per tutti. È emerso però un quadro in cui il processo trasformativo di inclusione in atto *inciampa* nella grande variabilità di esiti che dipendono fortemente dai contesti.

La prima fase in cui si guardava alle classi plurilingue come ad un fenomeno di emergenza dominato in qualche misura dall'alto della prospettiva normativa, sembra ormai superata, è passato. Il presente della scuola è l'insieme degli alunni e studenti, del personale docente e non, delle famiglie (presenti o assenti

dietro le quinte di questo scenario) che stanno affrontando una transizione verso una diversa normalità in cui la presenza di alunni con background migratorio è strutturale, ma in cui gli esiti sembrano avere meno *qualità* strutturali.

Il mio contributo ha cercato di indagare con gli strumenti della ricerca questi contesti mettendoci (non solo) il naso, ma anche gli occhi, le orecchie e le mani, per cogliere nella quotidianità dell'essere e fare scuola, i semi di quella trasformazione che è già in atto; in questo la ricerca in ambito educativo si pone come interlocutore privilegiato per far dialogare la teoria e i vissuti in un'ottica trasformativa verso una (maggiore) equità.

## CAPITOLO SECONDO

### Un'indagine empirica *Mixed-Methods* nei contesti educativi.

#### 2.1 Scopo e Domanda di Ricerca

Nella presente ricerca ho voluto indagare fino a che punto il paradigma dell'Inclusione e la definizione di Bisogno Educativo Specifico sia in grado di rispondere adeguatamente e in modo coerente alle attuali esigenze degli alunni/e con background migratorio nella scuola di oggi. Dopo 25 anni dall'entrata in vigore della prima normativa di riferimento ancora molti sono gli elementi che inducono a rappresentare la condizione degli alunni con background migratorio (alunni con BM) all'interno di una cornice che evidenzia i fattori di rischio legati alla migrazione e all'adattamento ad un nuovo Paese e sistema scolastico; gli esiti dei percorsi di inclusione sottolineano un divario tra gli apprendimenti di alunni con BM e nativi, scelte di prosecuzione degli studi orientate soprattutto verso indirizzi professionalizzanti e una grande eterogeneità di pratiche ed esiti dipendenti dai contesti in cui gli alunni sono inseriti (Tarozzi, 2014), ma allo stesso tempo si assiste allo sviluppo di altre traiettorie all'interno del sistema che vedono questi alunni come portatori di nuove sfide verso la costruzione di una cittadinanza globale proprio a partire dalle situazioni che le classi multietniche e plurilingue disegnano.

Gli alunni e le alunne di I e II generazione e i figli di coppie miste che oggi frequentano la scuola italiana rappresentano una fase di transizione ibrida caratterizzata dalla sovrapposizione di passato e futuro: superata la fase emergenziale che si è sviluppata per oltre due decenni, si sta delineando ora un diverso assetto delle pratiche di integrazione e inclusione. La letteratura e la normativa scolastica sottolineano che questa presenza è strutturale, cioè evidente, stabile, costante e intrinseca nella quotidianità di ogni classe di bambini e adolescenti, mentre all'interno delle scuole tale evidenza suscita ancora numerose (vecchie) criticità pratiche sul piano degli esiti: sembra mancare una riflessione che s'interroghi sui significati e sull'impatto delle pratiche messe in atto per realizzare i principi di equità educativa nei confronti di questi alunni e anche dei loro compagni con cui condividono l'esperienza di crescita e apprendimento.

Questa ricerca ha avuto lo scopo di addentrarsi tra le pieghe della complessità e delle sfide del percorso intrapreso dalla scuola italiana cercando le risposte e le possibili interpretazioni di ciò che sta accadendo direttamente da chi la scuola la vive ogni giorno: gli insegnanti, gli alunni e le loro famiglie. Ritengo importante in questa sede chiarire che le finalità di questo lavoro e la domanda di ricerca che l'ha guidata sono nate da un processo di riflessione che mi ha accompagnata fin dagli anni di lavoro a scuola in qualità di facilitatrice di italiano L2; quando ho iniziato ad addentrarmi in questi temi non da insegnante ma da apprendista ricercatrice ho dovuto imparare un diverso linguaggio e cambiare approccio all'indagine in modo sostanziale: dalle prime bozze di elaborazione dell'idea di questa ricerca ad oggi sono sorti e cambiati



molti interrogavi; all'inizio avevo solamente una perplessità da insegnante che volevo approfondire, cioè come facessero questi ragazzi a farcela, come gli alunni che frequentavano il laboratorio di italiano durante le mie lezioni riuscissero ad adattarsi ai nuovi contesti, come facessero ad imparare e che ruolo avessimo noi insegnanti per il loro apprendimento. Se questo è quello che mi chiedevo in modo molto semplice all'inizio, la formulazione del quesito di ricerca in senso proprio a partire da quel germe iniziale è stato in sé un processo di ricerca; la domanda si è trasformata attraverso le diverse fasi del processo sul campo, l'interrogativo ha definito un percorso conoscitivo trovando la propria forma nella seguente domanda di ricerca:

- Le politiche indirizzate all'inclusione degli alunni adolescenti con background migratorio sono efficaci?

Il concetto di "efficacia delle politiche" potrebbe sembrare troppo ambizioso in questa sede, ma la scelta dei termini si giustifica in quanto i due termini sono ampiamente in uso per riferirsi all'insieme di scelte e di azioni di indirizzo per affrontare un problema che interessa la collettività (politiche) e alla loro capacità di queste di raggiungere gli obiettivi valutandone anche la qualità (efficacia)<sup>32</sup>. La principale domanda di ricerca ha lo scopo di comprendere come alunni, insegnanti e famiglie valutano le pratiche messe in atto nei propri all'interno dei loro contesti di riferimento, quali punti di forza e di debolezza individuano e quali sono le proposte per possibili soluzioni e implementazioni in un'ottica trasformativa e di miglioramento, ovvero in quale misura i contesti scolastici valutano l'efficacia, intesa come gli effetti e l'impatto, delle attuali politiche, cioè delle scelte di indirizzo che si traducono in norme e leggi e azioni, relativamente a questa condizione strutturale.

La domanda così formulata si articola in due sotto-domande:

1. Quali caratteristiche delle realtà scolastiche sanno rispondere con maggiore efficacia ai bisogni specifici di alunni adolescenti con background migratorio?

---

<sup>32</sup> In italiano esiste un solo termine, "politica", per definire due concetti diversi, che gli anglosassoni tengono separati anche sul piano terminologico, grazie ai vocaboli *politics* e *policy*. La politica nel senso di *politics* può essere definita come "la competizione tra gruppi e tra individui per la conquista e il mantenimento del potere". La politica nel senso di *policy*, spesso tradotta con l'espressione *politica pubblica*, può invece essere definita come "l'insieme di azioni messe in atto da attori pubblici al fine di affrontare un problema collettivo". Nella nostra definizione è rilevante l'accezione di politica intesa come *policy*. Valutare una politica pubblica significa produrre informazioni su come le azioni dirette ad affrontare un certo problema collettivo sono state concretamente attuate e quali effetti esse hanno prodotto sul problema stesso. Insieme all'espressione "effetto di una politica" si usa spesso un altro termine, più accattivante ma al tempo stesso più ambiguo: quello di efficacia. La letteratura in materia di valutazione definisce unanimemente l'efficacia come grado di raggiungimento degli obiettivi (da "Glossario minimalista sulla valutazione delle politiche pubbliche", pp. 1-2, [https://www.capire.org/capireinforma/note\\_per\\_capire/nota62004.pdf](https://www.capire.org/capireinforma/note_per_capire/nota62004.pdf). Per un approfondimento del concetto si confronti anche il documento OECD, 2020 ([https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-v-ca768d40\\_en.htm?utm\\_source=social&utm\\_medium=twitter&utm\\_campaign=pisa2018vol5&utm\\_term=edu](https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-v-ca768d40_en.htm?utm_source=social&utm_medium=twitter&utm_campaign=pisa2018vol5&utm_term=edu)). Inoltre per la traduzione del termine inglese "Effective Policies" ho fatto riferimento a <https://www.wordreference.com/enit/effective>.

Questa prima sotto-domanda indaga la concretezza delle azioni di inclusione e i principi educativo-pedagogici che le orientano, ipotizzando che alcune caratteristiche siano contesto-specifiche e in grado di rispondere con maggiore efficacia alle esigenze specifiche degli adolescenti di I e II generazione in quanto realizzano in modo più coerente ed adeguato gli obiettivi dalle politiche di inclusione/integrazione.

2. Come gli adolescenti con background migratorio rispondono a queste politiche nella quotidianità scolastica?

si focalizza sull'impatto che le scelte politico-pedagogiche hanno sugli atteggiamenti degli alunni con background migratorio: si vogliono indagare all'interno del contesto di apprendimento le azioni, i comportamenti e le relazioni che gli alunni stessi esplicano indagandole come le loro personali modalità di rispondere alle azioni inclusive di sistema; si basa sull'ipotesi che gli alunni facciano affidamento su risorse personali e risorse del contesto per affrontare i percorsi scolastici e che queste scelte possano diventare a loro volta adeguati fattori di protezione per il sistema.

## **2.2 Integrare diversi visoni disciplinari con un approccio empirico: *Mixed-Methods* in ambito educativo**

Gli studi che presento si collocano nell'ambito della ricerca educativa secondo il paradigma del pragmatismo (Dewey, 1949; Patton, 1990; Peirce, 1997) nello specifico intento di raccogliere sul campo e con i partecipanti un'ampia gamma di evidenze empiriche e in questo senso si dota di un approccio fortemente empirico. Questa impostazione trova le sue giustificazioni nel fatto che nel panorama italiano la ricerca empirica, a differenza ad esempio del mondo anglosassone, è stata a lungo trascurata nonostante essa come affermano Mortari & Ghirotto (2019)

sia in grado di rispondere a molte sfide conoscitive [...] e si percepisca l'esigenza di dotarsi di strategie attraverso le quali leggere i fenomeni educativi e didattici, con l'obiettivo di esaminare le pratiche e valutarne gli esiti, sia di colmare il divario tra le prassi e fornire risultati scientifici capaci di far emergere dati attendibili sui quali prendere decisioni e fare scelte (pp. 13-14).

É proprio in questa intenzione a *leggere le prassi* attraverso i dati raccolti sul campo con i partecipanti (le evidenze empiriche) che si colloca la presente ricerca di dottorato.

Gli studi che la compongono sono stati progettati e condotti con una metodologia di tipo *Mixed-Methods* (metodologia mista) particolarmente funzionale all'adozione di un approccio empirico e frequenti in questo ambito di studi (Tashakkori & Teddlie, 1998; Johnson & Owuegbuzie, 2004) per la loro natura versatile e la possibilità che offrono al ricercatore di progettare un disegno di ricerca creativo e funzionale al fenomeno oggetto di studio; le prassi inclusive del sistema scolastico sono caratterizzate dall'essere poliedriche ed eterogenee: una scelta dicotomica tra metodologia quantitativa e qualitativa non risultava

sufficientemente adeguata né per la raccolta dei dati, né per l'analisi e l'interpretazione del fenomeno che mi proponevo di indagare. Era necessario l'impiego di una metodologia che mi consentisse allo stesso tempo di quantificare in modo sistematico e di indagare qualitativamente e con profondità di riflessione l'ambiente della scuola, che in quanto sistema non è statico ma un processo dinamico e complesso, di per sé vivo, mutevole e multiforme. L'eterogeneità delle realtà scolastica rappresenta un punto di partenza di questa ricerca e un punto critico per la sua validazione poiché le prassi di inclusione e integrazione sono fenomeni fortemente dipendenti dal contesto. Avevo quindi la necessità di inquadrare gli studi in un metodo che permettesse di identificare i setting scegliendo quelli in cui si rendessero più evidenti i fattori che determinano un diverso grado di qualità nelle pratiche inclusive o di integrazione.

I *Mixed Methods* consentono di avere a disposizione una doppia lente di indagine, quantitativa e qualitativa, e offrono la possibilità di far dialogare tra loro i dati raccolti attraverso strumenti diversi; in questa versatilità che li caratterizzano forniscono una cornice metodologica solida, attendibile e replicabile. La metodologia mista rappresenta una soluzione recente e innovativa rispetto al dualismo imposto dalla "Guerra dei paradigmi" come è stata definita da Gage (1989), ma nell'ambito della ricerca educativa il ricorso a questo tipo di indagine mista è stato ampiamente riconosciuto (Creswell, 1994, 2014; Creswell & Plano Clark, 2007, 2018; Tashakkori & Teddlie, 2003; Johnson & Owuegbuzie, 2004) come funzionale a dare risposta a quesiti di indagine che riflettono la complessità dei problemi in educazione (Trincherò, 2019 p. 246): la prima domanda di ricerca che mi sono posta scaturisce infatti dalla complessità del fenomeno oggetto di indagine e le due sotto-domande in cui si articola richiedono di dotarsi di una metodologia capace di far convergere con forza gli aspetti quantitativi e gli aspetti qualitativi del fenomeno indagato. Nella presente ricerca questa scelta metodologica mi ha permesso inoltre di integrare in modo sinergico le due facce del mio essere ricercatore, in bilico tra visioni diverse, quelle scientifiche proprie del percorso di studio che ho intrapreso e quelle linguistiche-pedagogiche che derivano invece dalla mia professione di insegnante.

Un altro elemento che ha determinato questa scelta di metodo è legato alla mia personale visione del valore e dei fini del fare ricerca, per cui ho ritenuto fondamentale adottare uno sguardo che potesse considerare il valore delle politiche inclusive in un'ottica di giustizia e di uguaglianza sociale (Sweetman et al., 2010) secondo un approccio trasformativo (Mertens, 2003, 2007, 2009). Mertens è infatti la prima a collegare in modo esplicito *Mixed Methods* e il principio epistemologico trasformativo della ricerca (Sweetman et al., 2010 p. 442) fornendo un quadro che ha applicabilità immediata per valutare la prospettiva di *avocacy* (Creswell, 2013) della ricerca (Sweetman et al., 2010 p. 442) negli studi con metodi misti<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Methodologically, mixed methods are preferred for working toward increased social justice because they allow for the qualitative dialogue needed throughout the research cycle, as well as the collection of quantitative data as appropriate. Mixed methods within the transformative paradigm are crucial to obtaining an understanding of reality as it is experienced in culturally complex communities. [...] The epistemological assumption requires the development of a trusting partnership between researchers and communities. Mixed methods again provide an avenue to enhance the trust, because researchers are responsive to the needs of communities, and communities witness the power in both qualitative and quantitative data (Mertens, 2007, p. 224)

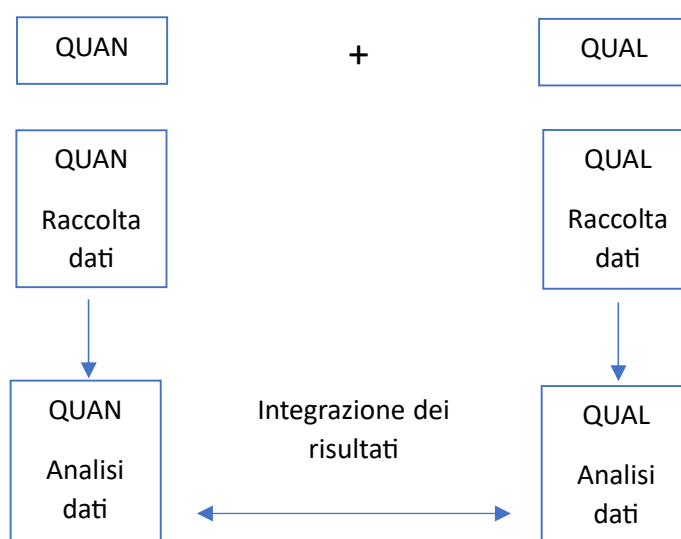
Per trasparenza metodologica ritengo che questi miei studi rispondano ad un approccio trasformativo in quanto il principio di giustizia sociale e di equità educativa informa tutto il ciclo del progetto ed è stato condotto in stretto rapporto con i partecipanti, ma che rimanga iscritto in un quadro teorico di stampo pragmatico.

### 2.3 Il design della ricerca: dal modello convergente all'integrazione dei dati

Data la complessità del contesto di ricerca e del fenomeno indagato ho implementato un disegno *Mixed Methods* di tipo convergente e parallelo (o triangolare) (QUAN+QUAL) (Creswell & Plano Clark, 2018); i due approcci quantitativo (QUAN) e qualitativo (QUAL) sono equivalenti e hanno permesso di indagare gli stessi aspetti del fenomeno da punti di vista differenti e complementari per una maggiore comprensione e profondità di riflessione (fig.8).

#### Figura 8

Disegno di ricerca *Mixed-Methods* convergente parallelo QUAN+QUAL



Fonte: Adattato da Creswell & Plano Clark, 2018 [traduzione mia].

*Nota.* Lo schema rappresenta la strategia di tipo Triangolare o convergente/concorrente (QUAN + QUAL), "QUAN" e "QUAL" sono usati per indicare rispettivamente il metodo quantitativo e qualitativo, impiegati in modo parallelo (simultaneo) e risultano equivalenti in quanto la raccolta dei dati di tipo QUAN e di tipo QUAL concorrono equamente all'integrazione finale dei risultati.

---

"Metodologicamente, i metodi misti sono preferibili per lavorare in direzione di una maggiore giustizia sociale perché consentono il dialogo qualitativo necessario durante tutto il ciclo di ricerca, nonché la raccolta di dati quantitativi in modo appropriato. I metodi misti all'interno del paradigma trasformativo sono cruciali per ottenere una comprensione della realtà così come viene vissuta in comunità culturalmente complesse. [...] Il presupposto epistemologico richiede lo sviluppo di un rapporto di fiducia tra ricercatori e comunità. I metodi misti forniscono ancora una volta una via per accrescere la fiducia, perché i ricercatori danno risposta/sono responsabili dei/ ai bisogni delle comunità e le comunità sono testimoni del potere/della validità dei dati sia qualitativi che quantitativi". [Traduzione mia]

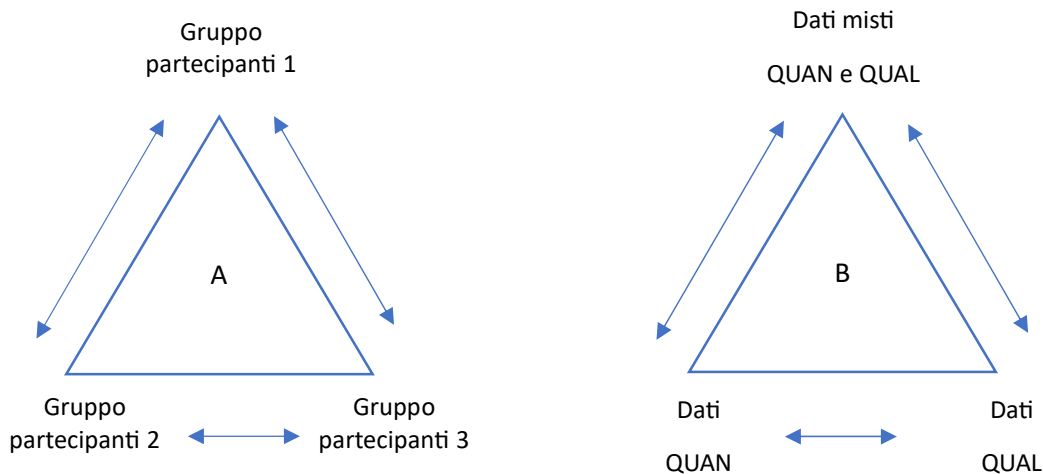
Lavorando in modo parallelo con metodi e fonti diverse, ma con le stesse categorie di partecipanti ho avuto la possibilità di operare una duplice triangolazione dei dati (fig.9):

- a. una triangolazione dei diversi punti di vista dei partecipanti (*between e within*);
- b. una triangolazione dei dati di natura diversa (quantitativi e qualitativi) raccolti attraverso strumenti di indagine diversificati (*between e within*).

L'impiego di un disegno convergente parallelo mi ha consentito di monitorare e controllare lo sviluppo del processo per tutto il ciclo della sua durata, anzi è stata un'azione necessaria in diverse tappe del percorso poiché procedendo nella raccolta dei dati mi rendevo conto sia della loro quantità che aumentava progressivamente, che della loro natura eterogenea. La possibilità quindi di procedere in modo parallelo ha reso possibile una costante riflessione sul processo di costruzione dei dati che si possono descrivere a partire dal loro grado di strutturazione (Trincherò, 2019 in M&G, p. 255); sono stati raccolti sia dati ad alta strutturazione (ad es. attraverso la somministrazione di questionari) sia dati semi-strutturati (come le risposte aperte ai questionari o alle interviste semi-strutturate) a cui si aggiungono i dati a bassa strutturazione raccolti attraverso l'osservazione partecipante nelle classi (fig.10).

**Figura 9**

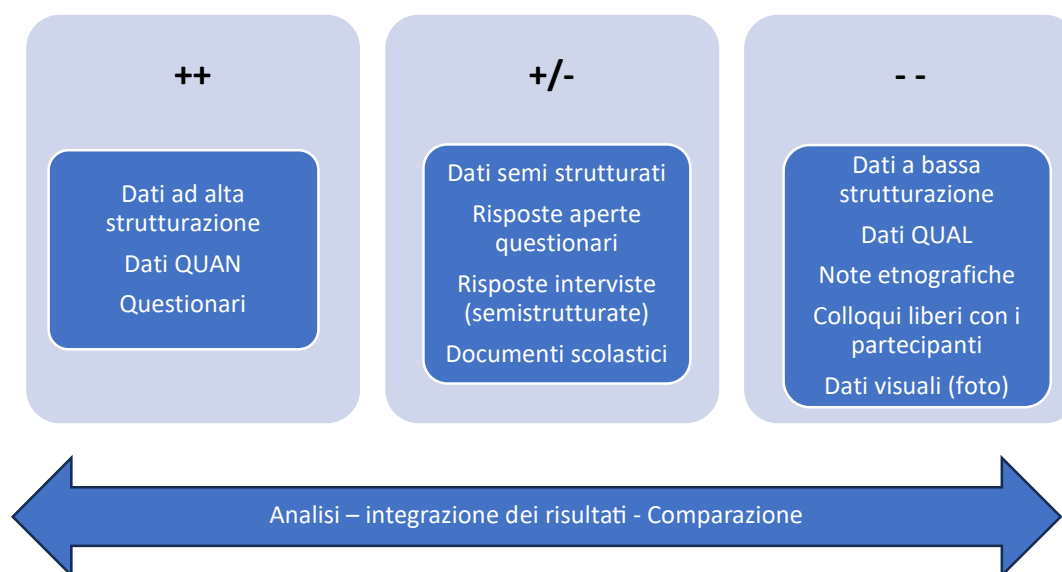
*Triangolazione dei dati per i partecipanti (A) e per tipologia di dati (B)*



*Nota.* La Figura 2 rappresenta la triangolazione dei partecipanti (A) e quella della tipologia di dati (B). Le frecce indicano la direzione reciproca della triangolazione.

**Figura 10**

*Tipologia dei dati sul continuum alta – bassa strutturazione a seconda della fonte dati*



Proprio la natura *inestricabilmente intrecciata* (Bezeley, 2018)<sup>34</sup> dei dati provenienti da fonti e metodi diversi ha costituito l'aspetto più critico, ma anche più sfidante e originale, nelle diverse fasi di integrazione dei dati che costituisce infatti un concetto chiave nella ricerca di tipo misto (Bezeley, 2003, 2018; Cameron, 2011; Creswell, 2010, 2018; Mingers 2001; Onwuegbuzie and Collins 2007; Tashakkori and Teddlie 2003; Tashakkori & Creswell 2007). Inoltre, come riporta Bazeley (2018) "l'integrazione dei diversi approcci o metodi si verifica durante il programma di studio, e non solo alla sua conclusione". (cit. in Salvadori, 2019, p. 197). Nei paragrafi che seguono delinea la prassi utilizzata definendo i metodi attraverso cui si è svolta l'indagine empirica. Si riporta il diagramma del design di ricerca a conclusione del capitolo (fig. 16).

## 2.4 Criteri per la scelta delle scuole e delle classi campione

Dopo aver ricevuto parere positivo dal Comitato Etico per la Ricerca dell'Università di Trento<sup>35</sup> la ricerca si è sviluppata in due province italiane, la Provincia Autonoma di Trento (Trentino-Alto Adige) e la Provincia di Mantova (Lombardia). Il campione individuato risponde alla necessità di essere rappresentativo di contesti scolastici differenti sulla base dei seguenti criteri: 1) La tipologia di statuto della normativa scolastica a cui si

<sup>34</sup> "In addition, mixed methodologists will be particularly attuned to the potential for iterative exchanges between data sources and between methods, as they work through a project. Ultimately, whatever methods are used will (or should) become "inextricably intertwined" as a study proceeds (Burch & Heinrich, 2016; Miles & Huberman, 1994, p. 41 – cit in Bezeley 2018 p. 9).

[Inoltre, i ricercatori che lavorano con metodi misti sono particolarmente in sintonia con il potenziale di scambi iterativi tra fonti di dati e tra metodi, mentre lavorano in un progetto. In definitiva, qualunque metodo venga utilizzato diventerà (o dovrebbe) diventare "inestricabilmente intrecciato" man mano che lo studio procede] [Traduzione mia]

<sup>35</sup> Protocollo Comitato Etico per la Ricerca, Università degli Studi di Trento nr. 2021-036 del 3 dicembre 2021

riferiscono: a statuto ordinario e a statuto speciale; 2) le modalità di accesso ai livelli di istruzione secondaria da parte di adolescenti con background migratorio che dipendono fortemente dalle caratteristiche socio-demografiche e amministrative dei territori; 3) aver avuto esperienza diretta di insegnamento in entrambe le realtà provinciali. Il campione della ricerca è stato individuato a partire dalla combinazione degli aspetti considerati.

La scelta si giustifica perché la PAT è stata la provincia italiana che per prima ha sviluppato una normativa e risorse specifiche per "l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"<sup>36</sup> e la si può considerare precursore della legislazione nazionale in materia. Per la provincia di Trento il campione è costituito da classi che rispecchiano le caratteristiche di un percorso "ordinario" all'interno dello statuto speciale, mentre per la provincia di Mantova il campione è stato individuato nel Centro d'Istruzione Adulti (CPIA) che è parte integrante del sistema di istruzione pubblica, ma presenta caratteristiche peculiari per la tipologia di utenza che è costituita in prevalenza da alunni con background migratorio di prima e di seconda generazione; inoltre i CPIA sono gli unici istituti scolastici statali con un'organizzazione curricolare su due livelli didattici (I e II livello di istruzione) a cui si aggiungono i corsi di italiano Lingua Seconda; questi aspetti lo rendono quindi un percorso "stra-ordinario" all'interno dello statuto ordinario.

Per l'individuazione delle classi campione sono stati rispettati inoltre i seguenti criteri: 1) essere classi del terzo anno della Scuola secondaria di Primo Grado (SSPG) poiché questo è l'anno in cui si svolgono gli esami finali del primo ciclo di istruzione e si rendono evidenti i percorsi di apprendimento degli studenti e le scelte per il proseguimento dei percorsi di istruzione secondaria; 2) la presenza di un numero significativo di studenti con background migratorio sia di prima che di seconda generazione; 3) avere al proprio interno almeno uno studente/una studentessa neo-arrivo oppure di recente immigrazione (da meno di tre anni in Italia); 4) possedere caratteristiche socio-demografiche e geografiche comparabili.

Nello schema seguente sintetizzo le fasi di accesso al campo e i tempi in cui si sono realizzati per i singoli istituti coinvolti (fig.11), mentre si veda Appendice II (par. 2.4.1) per un approfondimento di questa fase.

---

<sup>36</sup> Si fa riferimento all'art. 75 della Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5 - Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino <https://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/Pages/legge.aspx?uid=15633>

**Figura 11**

*Fasi e tempi dell'accesso al campo*



## **2.5 I contesti: le scuole e le classi campione**

Il campione è composto da quattro scuole e dalle relative quattro classi campione: una in Lombardia e tre nella Provincia Autonoma di Trento. Chiamerò queste scuole con quattro colori diversi: Verde, Blu, Giallo e Arancione, convenzione non molto fantasiosa ma che mi permette di identificarle in modo semplice e vivace – inoltre giustifico questa scelta dicendo che l'espressione "La Scuola a colori" fa parte di un linguaggio comune relativo alla pluralità delle provenienze e delle diversità degli alunni che la frequentano e di questo anche parla questo resoconto, di come i colori sulla tavolozza possono restare distinti o di come la mescolanza possa diventare invece trasformativa.

1. SCUOLA ARANCIONE, Scuola Secondaria di primo grado (I livello)<sup>37</sup>: la classe campione è composta da 10 alunni (4 M e 6 F) tutti con background migratorio.
2. SCUOLA GIALLA, Scuola Secondaria di primo grado: è una dei sette Istituti Comprensivi della città capoluogo; l'Istituto è caratterizzato da una certa complessità dal punto di vista socio-demografico e da una presenza significativa di alunni con background migratorio: la classe campione rispecchia queste caratteristiche: è composta da 24 alunni (12 M e 12 F) di cui 11 alunni/e con background migratorio.
3. SCUOLA BLU, Scuola Secondaria di primo grado: è uno dei due istituti comprensivi del territorio. La scuola si trova in una zona distante dal centro in un complesso residenziale con una forte prevalenza di edilizia pubblica. La classe campione è composta da 25 alunni (16 M e 9 F) di cui 8 alunni/e con background migratorio.
4. SCUOLA VERDE, Scuola Secondaria di primo grado: si trova in un territorio montano caratterizzato dalla presenza di paesi alpini di piccole dimensioni e periferici. La classe campione è composta da 19 alunni (10 M e 9 F) di cui 7 alunni/e con background migratorio.



Il contesto geografico e sociodemografico è fondamentale nella presentazione di questa ricerca in quanto essa si configura come uno studio di caso multiplo delle quattro scuole. Per un approfondimento della descrizione dei contesti si faccia riferimento all' appendice II (par.2.5.1). Nelle tabelle (tab. 1 e tab. 2) riporto una sintesi dei dati sociodemografici per una maggiore comprensione della presenza della popolazione immigrata nei quattro territori in cui si è svolta la ricerca.

## Tabella 1

*Dati socio-demografici della popolazione e confronto tra le province (anno 2020)*

*Tabella 1 Dati socio-demografici della popolazione a confronto*

	<i>Popolazione totale</i>	<i>Popolazione straniera</i>	<i>Popolazione totale provincia 1</i>	<i>Popolazione straniera totale provincia 1</i>
Scuola Gialla	118.879	14.524 (12,2%)		
Scuola Blu	17.646	2.159 (12,3%)	542.166	49.265 (9,1%)
Scuola Verde	8198	619 (7,5%)		
			<i>Popolazione totale provincia 2</i>	<i>Popolazione straniera totale provincia 2</i>
Scuola Arancione	48.755	7640 (15,5%)	406.061	13,2%

Fonte: ISTAT <https://ugeo.urbistat.com/AdminStat/it/it/demografia/dati-sintesi/italia/380/1>

## Tabella 2

*Dati socio-demografici delle scuole campione nelle province (a.s. 2021-22)*

*Tabella 2 Dati socio-demografici delle scuole campione*

	<i>Alunni totali (n)</i>	<i>Alunni stranieri (n)</i>
Italia	1.161.781	865.388
Provincia 1	84.375	10.160
Scuola Gialla	1.159	460 (41%) I° gen = 113
Scuola Blu	899	n.d.
Scuola Verde	640	n.d.
Scuola Arancione	1998	1870 (93,5%) Italiani 128

Studenti di II primo grado	449	389 (86,6%) Italiani 60
----------------------------	-----	----------------------------

Fonte: Per la Provincia Autonoma di Trento, Anagrafe unica della scuola trentina <https://www.vivoscuola.it/Scuole> e PAT, Dipartimento della Conoscenza - ISPAT, Istituto di statistica della provincia di Trento [https://statweb.provincia.tn.it/annuario/\(S\(log2he45dvgayvzkjm1hdkns\)\)/default.aspx](https://statweb.provincia.tn.it/annuario/(S(log2he45dvgayvzkjm1hdkns))/default.aspx). Per i dati Italia e Lombardia, Portale Unico dei dati della scuola, <https://dati.istruzione.it/opendata/esploraidati/>

## 2.6. I partecipanti: descrizione del campione

Il campione della ricerca comprende gli alunni e i docenti delle scuole e delle classi, ma dietro gli alunni ci sono delle famiglie o degli adulti di riferimento che non vivono la scuola direttamente, ma in forma mediata, attraverso le parole dei figli e degli insegnanti, attraverso i documenti da firmare e i numerosi impegni che dalla scuola si trasferiscono alle pareti domestiche; anche se non sono fisicamente presenti durante le ore di scuola la loro presenza o assenza è sempre sullo sfondo del discorso: la scuola dialoga con le famiglie (tutti i tipi di famiglia) attraverso i canali istituzionali e i momenti di incontro previsti o che si creano durante il corso dell'anno anche in situazioni cruciali o poco piacevoli della vita di ogni alunno.

Nel campione che presento molte sono le forme della famiglia: ci sono nuclei familiari composti da madri e padri, famiglie con un solo genitore, famiglie vicine e famiglie lontane, adulti chiamati ad essere tutori dei minori per diverse ragioni. Per coerenza con le finalità del presente lavoro di ricerca ho ritenuto ho ritenuto importante che ci fossero, raccogliere informazioni attraverso le risposte dei questionari o direttamente dalle loro voci perché alla fine del lavoro sul campo si sono rivelati essere "il terzo occhio" sulle classi e sugli alunni, i dati raccolti attraverso la loro partecipazione (sempre volontaria e a volte a sorpresa) sono stati rivelatori di molte dimensioni e situazioni che non avrei potuto cogliere da sola tra le pareti delle classi e sono stati "tasselli" fondamentali per la creazione del puzzle di questa indagine.

I nomi delle persone che ho incontrato riempiono le pagine delle storie di vita a scuola. Tutti i nomi utilizzati nel resoconto etnografico e nelle interviste sono di mia invenzione, ma ho preferito dare a ciascuno e ciascuna un nome che preservasse la loro unicità di persona e che rispecchiasse anche le tradizioni dei nomi originali (tab.13, app. II, par. 2.6.1).

Di seguito la descrizione delle variabili demografiche dei tre gruppi di partecipanti: alunni (tab3), insegnanti (tab. 4 e famiglie (tab. 5).

**Tabella 3***Variabili demografiche del campione alunni (N=63)**Tabella 3 Variabili demografiche del campione alunni*

Variabile	Gruppi	Alunni (n)
Background migratorio	I generazione	13
	II generazione	11
	Figli di coppia mista	4
	Nativi	35
Paesi di Provenienza	Italia	35
	Europa Est (Albania, Macedonia, Polonia Romania, Slovacchia)	10
	Asia e Sud-Est asiatico (Pakistan, Cambogia)	7
	Sud America (Brasile, Cile)	4
	Africa (Marocco, Tunisia, Camerun, Ghana)	7
Religione	Cattolica e Ortodossa	44
	Islamica	16
	Altre	3
Lingua della migrazione	Arabo	3
	Albanese	4
	Francese	1
	Italiano	38
	Inglese (Ghana)	2
	Macedone	2
	Portoghese	3
	Romeno	1
	Spagnolo	1
	Slovacco	1
Tedesco/Ladino	1	
Urdu	6	
Sesso	Maschi	28
	Femmine	35
Età	13/14	54
	15/16	5
	17/20	4

Il campione è composto da 63 alunni di cui il 55.5% sono nativi, cioè, sono nati in Italia con entrambi i genitori nati in Italia, il 44.5% ha background migratorio: il 17.5% degli alunni sono di II generazione, nati in Italia da genitori stranieri, il 20.7% sono di I generazione, nati nel Paese di origine, il 6.3% sono figli di coppia mista di cui uno dei due genitori è immigrato in Italia e l'altro è nativo. L'età media è di anni circa 13 anni (M=12.9). Questo dato è importante in quanto rispecchia la differente età di entrata nel sistema scolastico italiano con gli alunni del CPIA (N=8) che hanno un'età media più elevata (M=17.37), mentre nelle classi trentine (N=55) la quasi totalità degli alunni ha 14 anni (98,18%) che corrisponde all'età prevista per la frequenza del terzo anno della SSPG, mentre un solo alunno ha 16 anni (1,82%).

I Paesi di Provenienza sono stati raggruppati in 5 categorie: il 55.5% è cittadino italiano nato in Italia, il 15.9% proviene da un Paese dell'Europa Est (Albania, Macedonia, Lituania, Slovacchia,), l'11.1% proviene dall'Asia e dal Sud-Est asiatico (Pakistan), il 6.3% degli alunni viene dal Sud America (Brasile e Cile) e l'11.1% da un Paese dell'Africa (Marocco, Camerun, Ghana). Per quanto riguarda le lingue di origine il 60.3% del campione è di madrelingua italiana, mentre le lingue della migrazione sono così rappresentate: il 9.5% urdu, il 4.8% arabo (marocchino), albanese e macedone (6.3%), portoghese (4.8%) e il restante 7,9% delle lingue presenti nel campione sono il tedesco e il ladino, il francese, il lituano, lo slovacco, lo spagnolo, il romeno e l'inglese (9.4%). Gli alunni di religione islamica sono il 25.4% del campione, mentre il 4.9% del di loro professa altre religioni o si professa non praticante rispetto al 69.8% che è di tradizione cristiana (cattolici e ortodossi).

#### Tabella 4

##### *Variabili demografiche del campione insegnanti (N=36)*

*Tabella 4 Variabili demografiche del campione insegnanti*

Variabile	Gruppi	Insegnanti (n)
Sesso	Maschi	6
	Femmine	30
Età	25/35	6
	36/50	14
	51/65	16
Discipline	Umanistiche	18
	Scientifiche	9
	Specialistiche e IRC	9
Tipologia di contratto	Tempo indeterminato (ruolo)	25

	Tempo determinato (incarico annuale, supplenza)	11
Esperienza di insegnamento	1/5	7
	6/15	15
	Più di 15 anni	14
Presenza (in anni) nella scuola	1/5	12
	6/15	17
	Più di 15	7

I partecipanti di sesso femminile sono l'83.4%, mentre il 16.7% è di sesso maschile. Il 16.7% dei partecipanti ha un'età compresa nella fascia 25/35 anni, il 38.9% ha un'età compresa nella fascia 36/50, il 44.4% nella fascia 51/65 anni.

Il 50% dei docenti insegna una disciplina dell'area umanistica ((Italiano, storia, geografia, lingue comunitarie, ed. musicale, ed. arte), il 25% dei partecipanti insegna una disciplina scientifica (matematica/scienze, tecnologia, ed. fisica), mentre il restante 25% dei partecipanti è insegnante di sostegno o referente per l'area BES o Intercultura, oppure insegna italiano L2 quando nella scuola è attivo un laboratorio di italiano L2 per la lingua della comunicazione e/o dello studio. Degli insegnanti di italiano L2 nessuno ha una formazione specifica riconosciuta da un master/specializzazione universitaria o da concorso a cattedra (A023 per alloggiotti).

Il 69.4% degli insegnanti ha un incarico a tempo indeterminato e il 30,6% ha un incarico a tempo determinato (incarico annuale o supplenza breve). Per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento il 19.4% lavora come insegnante da meno di 5 anni, il 41.7% da 6 a 15 anni e il 38.9% da più di 15 anni. Si è considerata anche l'esperienza continua di insegnamento nelle scuole campione (presenza a scuola): il 33.4% dei partecipanti lavora nella stessa scuola da meno di 5 anni, il 47.2% da 6 a 15 anni, il restante 19.4% degli insegnanti ha una continuità da più di 15 anni.

## Tabella 5

*Variabili demografiche del campione famiglie (N=53)*

*Tabella 5 Variabili demografiche del campione famiglie*

Variabile	Gruppi	Famiglie (n)
Tipologia	Famiglie immigrate	18

	Coppia mista	4
	Famiglia adottiva	1
	Nativi	30
	Europa Est (Albania, Macedonia, Romania, Lituania, Slovacchia,)	9
	Asia e Sud-Est asiatico (Pakistan)	4
Paesi di Provenienza	Sud America (Brasile, Cile)	4
	Africa (Marocco, Camerun, Ghana)	5
	Italia	31
Religione	Cattolica e ortodossa	37
	Islamica	13
	Altre	3
Lingua della migrazione	Arabo	3
	Albanese	4
	Francese	1
	Italiano	30
	Inglese (Ghana)	1
	Lituano	1
	Macedone	4
	Portoghese	3
	Romeno	1
	Spagnolo	1
	Slovacco	1
	Urdu	4

Il campione è composto da 53 famiglie di cui il 56.7% sono famiglie native, cioè entrambi i genitori sono nati in Italia, il 34% sono famiglie immigrate, entrambi i genitori hanno un diverso Paese di origine, il 7.5% del campione è rappresentato da coppie miste in cui uno dei due genitori è immigrato in Italia, mentre una famiglia di origine italiana ha fatto esperienza di adozione internazionale (1.8%). L'età media dei genitori è di 47 anni circa (M=47.83). I Paesi di Provenienza sono stati raggruppati in 5 categorie: il 17% proviene da un Paese dell'Europa Est (Albania, Macedonia, Lituania, Slovacchia,), il 7.5% dall'Asia e dal Sud-Est asiatico (Pakistan), il 7.5% delle famiglie viene dal Sud America (Brasile, Cile) e il 9.4% da un Paese dell'Africa (Marocco, Camerun, Ghana), mentre il restante 58.6% del campione è rappresentato da famiglie italiane. Per quanto

riguarda le lingue di origine il 56.6% del campione è di madrelingua italiana, mentre le famiglie di origine straniera parlano arabo (5.6%), albanese e macedone (15.2%), urdu (7.5%), portoghese (5.7%) e cinque famiglie parlano rispettivamente il lituano, lo slovacco, lo spagnolo, il francese, il romeno e l'inglese (9.4%). Le famiglie di religione islamica sono il 24.5%, mentre il 5.7% del campione professa altre religioni o si professa non praticante rispetto al 69.8% che è di tradizione cristiana (cattolici e ortodossi).

## **2.7 Gli strumenti dell'indagine qualitativa**

Secondo il disegno di ricerca misto descritto nei paragrafi precedenti (cfr. paragrafo 1.2) due sono stati gli strumenti di indagine qualitativa che ho utilizzato: l'osservazione partecipante nelle classi campione e le interviste semi-strutturate.

Di seguito descrivo nel dettaglio gli strumenti utilizzati e la tipologia di analisi che ho condotto sui dati raccolti.

### **2.7.1 Indagare i contesti scolastici attraverso un'etnografia *case-oriented*.**

Questo mio lavoro è prima di tutto un lavoro di ricerca sul campo a stretto contatto con gli spazi, i tempi e i protagonisti della scuola. Le domande di ricerca che mi sono posta all'inizio di questo percorso traducono ciò che ha motivato per molti anni il mio stare in classe con gli alunni come facilitatrice di italiano Lingua Seconda provando a comprendere come insegnare la mia lingua madre, l'italiano, a chi a scuola era arrivato da poco, ma non solo, anche ad accompagnare gli alunni neoarrivati a "stare a scuola", a leggere e interpretare una realtà che era per loro nuova, insolita, a volte bizzarra. Ritengo che per ogni insegnante l'osservazione sia il primo strumento a disposizione per avvicinarsi ai propri alunni e per comprendere i complessi processi che si svolgono nei mesi di scuola, ma è diventata per me strumento di indagine scientifica quando l'ho impiegata in questa ricerca nelle scuole con un approccio etnografico (Bove, 2009; Gobbo, 2000; Sorzio, 2006).

Un altro elemento fondamentale per descrivere la presente proposta è la scelta di rendere l'osservazione nelle classi, l'etnografia nei contesti della scuola, un'esperienza partecipante con tutti i limiti e le contraddizioni che ne conseguono, ma soprattutto con la forza di un approccio interattivo-dialogico (Semi, 2010), di co-costruzione della conoscenza. M'inserisco con questo mio lavoro in quel filone di ricerche che partendo dagli studi di Callari Galli (Gobbo, 2012) si sono occupate per prime<sup>38</sup> delle politiche della scuola nei confronti delle minoranze (etniche, linguistiche, di specifici gruppi sociali) e degli studi riguardanti la disuguaglianza educativa nella scuola (Bove, 2019) comprendendo anche le sfide interculturali e rendendo la ricerca etnografica una prassi naturale all'interno della ricerca pedagogica (cfr.; Benadusi, 2012; Bonetti, 2014; Bove, 2009; Gobbo, 2012; Leoncini, 2011; Piasere, 2014; Simonicca, 2011; Sorzio, 2006). Quello che ho cercato di fare durante l'osservazione nelle classi è stato mantenere sia il livello "micro" dell'analisi, in aula,

---

<sup>38</sup> Per una panoramica degli studi si cfr. Bove, 2009

ma anche a più livelli allargando l'osservazione al di fuori della classe nello spazio che la circonda per un'etnografia "multilivello" (Gobbo & Gomes, 2003) che si è costruita attraverso una dimensione multivocale nata dall'interazione con il contesto in senso più ampio, con i contatti che sono nati durante il lavoro sul campo: la riflessione che ne è scaturita è il riflesso di questi rapporti con gli informatori sociali di interesse che sono gli unici a poter dare un contributo promuovendo un approccio alla conoscenza "con" (cfr. Alderson, 1995; Mortari & Ghirotto, 2019), cercando di approfondire e soprattutto negoziare i significati delle osservazioni in modo collettivo e collaborativo con i partecipanti. Allargare lo sguardo al di fuori dell'aula scolastica mi ha permesso di riflettere sul processo di inclusione e integrazione, di avere una visione comprensiva dei processi educativi e delle relazioni interculturali (Leoncini, 2011) che era l'obiettivo che mi sono posta.

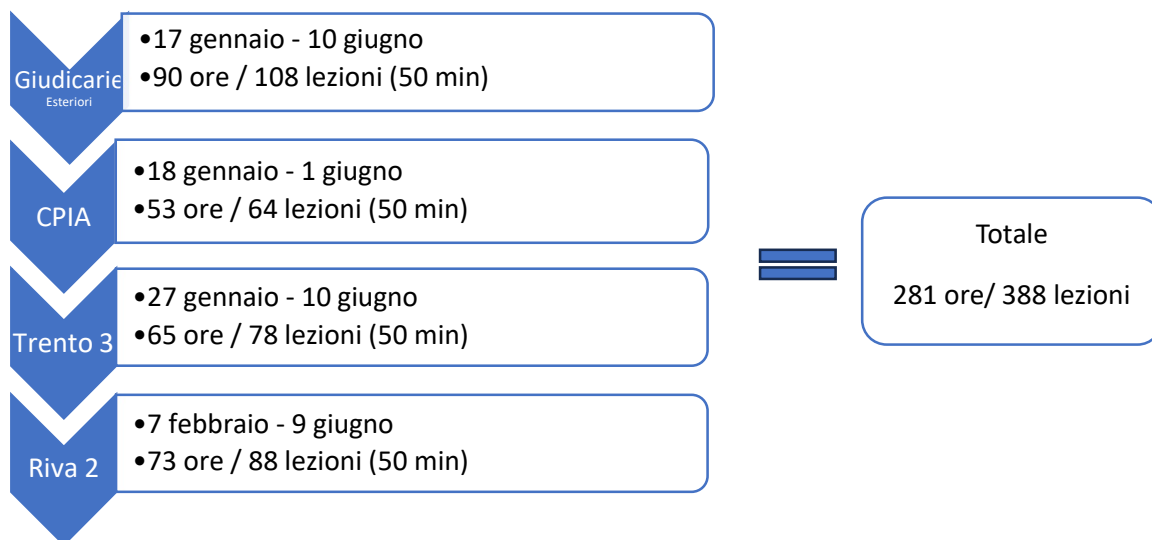
L'osservazione nelle classi si è svolta in modo parallelo per tutto il periodo seguendo l'orario settimanale ho organizzato l'osservazione per brevi cicli di 2 o 3 giorni continuativi per classe cercando di alternare le scuole in modo da poter coprire tutte le lezioni della settimana; ho dato priorità ad alcune discipline come lettere o matematica/scienze e lingue comunitarie rispetto alle cosiddette Educazioni (arte, musica, motoria) poiché il mio interesse principale riguardava le modalità in cui gli alunni affrontavano i compiti di apprendimento sia dal punto di vista linguistico che del metodo di studio. L'entrata sul campo è stata molto graduale, potrei dire che sono entrata in punta di piedi in classe, cercando di volta in volta un posticino dove potermi sedere tra gli alunni e poter conoscere gradualmente gli insegnanti. L'orario delle osservazioni non è stato concordato con gli insegnanti perché il mio scopo era quello di vivere la spontaneità dei contesti compresi tutti i "guai della diretta" – non volevo infatti che la mia presenza influenzasse in nessun modo l'equilibrio di lavoro e di relazione all'interno delle classi né tra gli alunni, né tra loro e i docenti. Questa scelta si è rivelata funzionale allo scopo in quanto con il trascorrere delle settimane ho potuto cogliere moltissimi elementi e informazioni senza che i partecipanti si sentissero in dovere di essere "attori" di una scena a causa della mia presenza. L'osservazione nelle singole classi è iniziata in momenti diversi dell'anno scolastico e ha avuto una durata diversa sia per il tempo scuola delle quattro classi campione che per i periodi di quarantena che si sono succeduti nell'anno scolastico.

In totale ho potuto effettuare 281 ore di osservazione pari a 388 lezioni di 50 minuti ciascuna a cui si aggiungono i momenti extra scolastici, informali o uscite didattiche che non rientrano in questo conteggio. Nella seguente tabella riporto i periodi di lavoro sul campo e una sintesi delle ore di osservazione per le rispettive scuole (fig.12).



**Figura 12**

*Osservazione delle lezioni per classe e periodo di riferimento*



Durante l'osservazione non ho utilizzato delle griglie ma solo degli appunti presi a mano su foglietti o su un quadernetto, il mio diario di ricerca, che tenevo nascosto dai partecipanti ma che era sempre con me. Ho cercato di essere rigorosa il più possibile poi nella trascrizione di questi appunti che trasformavo in note etnografiche appena possibile usando il mio portatile con un programma di scrittura. Per ogni giornata prendevo in considerazione: a) cosa accadeva effettivamente in classe (le attività didattiche) considerando i rapporti di relazione tra i partecipanti (docenti-alunni e relazioni tra pari alunni-alunni e docenti-docenti) e di organizzazione dei tempi e degli spazi in cui le attività venivano svolte; b) le emozioni che trasparivano e si sviluppavano creando il clima di classe; c) gli stimoli ad approfondire alcuni elementi dal punto di vista teorico (ad esempio la comunicazione tra alunni e docenti o il linguaggio usato); d) il mio stare con la classe (interazioni con i partecipanti, scelte su come proseguire e pianificare la ricerca, riflessioni personali...). Questo regolare lavoro di revisione e di sintesi delle note di campo mi è stato utilissimo non solo per l'analisi qualitativa delle note di campo e la creazione dei primi codici di analisi tematica, ma soprattutto per tenere traccia di tutto il processo di ricerca nel suo evolversi.

L'insieme delle note etnografiche dei sei mesi di lavoro sul campo si sono trasformate in 577 pagine dense di avvenimenti, situazioni, volti e intrecci relazionali. Le note sono accompagnate anche da alcune fotografie degli ambienti, di pagine di quaderno degli alunni, di appunti alla lavagna, di alcune attività svolte in classe che ho documentato perché mi sembravano particolarmente significative o perché sono stata coinvolta in prima persona durante lo svolgimento. Mancano in questo resoconto alcune persone, mancano, per motivi legati al consenso alla ricerca, nelle parole, ma non nelle situazioni di cui sono stati protagonisti e che ho documentato. Mi auguro, nonostante queste limitazioni, di essere riuscita a restituire, attraverso il

mio sguardo sugli avvenimenti, diventato un lungo racconto etnografico, quello che insieme ai partecipanti abbiamo vissuto in aula e non solo in quei sei mesi dell'anno scolastico 2021/22 di lavoro sul campo.

Il resoconto etnografico rappresenta il cuore pulsante della presente indagine perché è sulla base di questi scorci di vita di scuola che ho potuto analizzare tutti i dati che stavo raccogliendo con lo scopo primario attraverso l'etnografia di rivelare come fattori esterni quali le forze politiche, economiche e sociali abbiano un impatto sul contesto oggetto di studio (Burawoy (1998)). Un punto cruciale è stata la scelta delle unità di analisi per l'osservazione; scelta che si è definita gradualmente attraverso le riflessioni che scaturivano dalla scrittura delle note etnografiche: da un lato, mi trovavo a vivere direttamente quattro ambienti di scuola in quattro aree geografiche lontane, dall'altro quelle stesse osservazioni mi avrebbero portato a interpretare i dati per formulare delle possibili risposte alla domanda di ricerca che mi guidava. Dovevo scegliere quelle che Jerolmack e Khan (2017) chiamano *Analytic Lenses of Ethnography*: quelle lenti di analisi che delineano lo stile di ogni ricerca etnografica (Jerolmack & Khan, 2017 p.1). Trattandosi di un'etnografia multisituata (*multisited ethnography*) avevo l'obiettivo di un operare una comparazione e un confronto attraverso un modello di analisi coerente che rendesse conto sia delle differenze che degli elementi in comune alle quattro classi. Ogni *setting* di indagine rappresenta quindi uno studio di caso (*case*) strategico dal punto di vista teorico in cui le variazioni tra i dati empirici possono essere interpretate come il risultato delle differenze tra le macrostrutture sociali (cfr. Salzinger, 2003 citato da Jerolmack & Khan, 2017, p.3 tda) rappresentate in questa ricerca dalle quattro classi campione. La sfida vera è stata capire scegliere come posizionarmi poiché la mia domanda iniziale riguarda le politiche di inclusione e di integrazione riferite al macrocontesto scuola è informata teoricamente, ma si riflette sul micro contesto delle classi e degli alunni che informano dei significati e delle interpretazioni pratiche di quelle teorie politiche e pedagogiche a cui la scuola aderisce; per questo ho La mia posizione di osservatrice partecipante e il fatto di aver scelto le classi campione secondo dei criteri precisi (vd. Paragrafo 1.4) mi hanno portato a scegliere un terzo approccio all'analisi, quello abducente (Dubois & Gadde, 2002). Kilduff (Kilduff et al., 2006) afferma che le buone teorie nascono dal coinvolgimento con i problemi del mondo, non da lacune in letteratura. In questo senso l'approccio abducente assegna il primato al dato empirico, ma finalizzato all'elaborazione di una teoria. [...] Proprio ciò che non incontra le nostre aspettative e perciò ci sorprende costituisce il primo indizio per costruire una teoria e perciò deve essere colto dal ricercatore" (cit. da Van Maanen et al., 2007, p. 1149, tda). In questo senso l'etnografia nelle scuole che presento è *case-oriented*, cioè, orientata ai casi specifici dei *setting* campione che rappresentano le modalità empiriche, le evidenze, attraverso cui le politiche di inclusione e di integrazione del sistema scolastico si traducono in prassi diverse nel microcosmo dei contesti e nei risultati di apprendimento degli alunni con background migratorio e nativi.

Per un approfondimento teorico-metodologico si rimanda all'Appendice II (par.2.7.1)

### 2.7.2. Dialogare con i partecipanti: incontri e interviste

L'osservazione diretta in classe è stata integrata con un corpus di interviste che si sono svolte in modo formale e informale durante il processo di indagine. Intendo con interviste informali tutti i momenti di scambio che si sono verificati durante i mesi in cui ho svolto l'osservazione nelle scuole; a volte in modo spontaneo nelle interazioni con gli alunni durante le attività in aula e fuori dalla classe e con i loro insegnanti durante lo svolgimento delle attività didattiche e di quelle multiformi susseguirsi di azioni che si sono realizzate nella vita scolastica di ogni giorno. Le parole, i gesti, le forme di questi continui atti linguistici colti nelle ore di osservazione mi hanno permesso di entrare in relazione più stretta con i partecipanti tanto da chiedere la disponibilità a svolgere le interviste semi-strutturate. Ho trascritto queste preziose interazioni nelle note giornalieri sul diario di ricerca ed esse hanno costituito la base di molte altre riflessioni che ho riportato nella rielaborazione delle note di campo.

Le interviste si sono svolte sia in presenza che online tramite la piattaforma digitale dei singoli istituti<sup>39</sup>. La partecipazione è stata su base volontaria. Un aspetto interessante è stata la modalità in cui gli alunni si sono approcciati a questo momento, in bilico tra grande curiosità e timidezza ad essere attivi protagonisti del processo di indagine che si stava costruendo nei mesi di osservazione partecipante nelle loro classi. Tenendo in considerazione i rapporti e le relazioni all'interno dei contesti scolastici ho introdotto anche la possibilità di svolgere l'intervista a coppie, con un compagno/a in modo da creare le condizioni di maggiore agio possibile.

Le tracce delle domande per le interviste (allegato 1, appendice II) presentano una prima parte con alcune domande comuni per ogni gruppo di partecipanti (alunni-docenti-famiglie) che riguardano informazioni personali (età, provenienza, percorso di studio, repertorio linguistico) e una seconda parte in cui la traccia delle domande riguarda aree specifiche di interesse per ogni categoria di partecipante:

- per gli alunni: eventuale storia migratoria della famiglia/apprendimento dell'italiano L2, esperienza pregressa e nella scuola italiana, interessi e difficoltà nello studio, valutazione, orientamento, bilancio del percorso di apprendimento, relazioni con i pari e con i docenti e famigliari;
- per i docenti: formazione professionale, esperienza lavorativa, relazioni con i colleghi e con le famiglie, prassi di inclusione, didattica e valutazione;
- per le famiglie/tutors: eventuale percorso di migrazione, attività lavorativa, esperienze positive e negative con la scuola dei figli, ruolo genitoriale nella scuola, relazioni con i docenti/altre famiglie, valutazione e scelte orientative dei figli.

Il corpus finale è costituito da 47 interviste semi strutturate che si sono svolte da gennaio a giugno 2022. Tutte le interviste sono state registrate con il consenso dei partecipanti e poi trascritte *verbatim* con l'utilizzo del

---

<sup>39</sup> Gli istituti della Provincia di Trento utilizzavano la piattaforma di Google G-Suite e le relative applicazioni anche per la comunicazione scuola-famiglia. Le interviste si sono svolte online tramite credenziali protette dall'IC di appartenenza in videoconferenza G-Meet per tutti i partecipanti. Solo nel caso di connessione poco stabile ho dovuto ricorrere alla videochiamata con tre genitori.

software *Sonix*<sup>40</sup>. La durata media delle interviste è di circa 45 minuti, mentre per alcune situazioni l'intervista è durata anche più di un'ora. In totale le interviste e alcuni colloqui che ho registrato in classe coprono 60 h circa (tab. 6).

Per un approfondimento sulle interviste si rimanda all' Appendice II (par.2.7.2)

## Tabella 6

*Il corpus delle interviste con alunni, docenti e genitori (N=47)*

*Tabella 6 Il corpus delle interviste*

Scuole	Alunni (n)	Genitori (n)	Insegnanti (n)
SCUOLA ARANCIONE	1	-	6
SCUOLA GIALLA	2	7	1
SCUOLA VERDE	7	5	7
SCUOLA BLU	5	2	4
Totale	15	14	18

La maggioranza delle interviste è costituita dai colloqui con gli insegnanti (N=18). Nello specifico ho intervistato 4 insegnanti di lettere (italiano, storia, geografia), 4 insegnanti di lingua comunitaria (inglese e tedesco), 2 insegnanti di matematica e scienze, 2 insegnanti di educazione tecnica, 2 insegnanti di sostegno, 1 insegnante di italiano L2, a cui si sono aggiunte le interviste con 3 insegnanti referenti per l'area BES/Intercultura degli istituti della provincia di Trento.

I genitori che hanno dato la loro disponibilità all'intervista sono nella maggioranza madri degli alunni (N=12) e padri (N=2); 4 genitori sono migranti (3 di loro coppia mista e 1 di loro con partner della stessa provenienza), mentre tutti gli altri sono nativi italiani ma non tutti sono nati nello stesso territorio in cui si trova la scuola (migrazione interna sud-nord Italia), tra di loro tre genitori hanno figli che hanno un piano didattico personalizzato (BES).

Gli alunni che hanno partecipato all'intervista sono alunni di I generazione (N=2), alunni di II generazione (N=5), alunni figli di coppia mista (N=2), mentre i restanti sono alunni nativi (N=5). Di questi alunni intervistati due hanno un percorso didattico personalizzato (BES).

<sup>40</sup> <https://sonix.ai/>

## 2.8 L'analisi qualitativa

Le note etnografiche e le interviste sono state trascritte integralmente con il programma di scrittura (*Word*) per l'elaborazione dei documenti sui quali svolgere l'analisi qualitativa con l'utilizzo del *Software NVivo* (versione 1.6.1) e anche manualmente sia utilizzando colori e simboli che raggruppando fisicamente le etichette dei codici utilizzando un album di fogli a spirale. L'analisi tematica ha seguito la proposta metodologica con approccio riflessivo (*Reflexive Thematic Analysis*) di Braun & Clarke (2006; 2019; 2021) in 6 fasi (Braun & Clarke, 2006)<sup>41</sup>. Nel processo di coding mi è stato utile riferirmi inizialmente alle indicazioni di Semeraro (2011) che divide una prima fase di individuazione di nuclei di significato attraverso la segmentazione analitica del contenuto, una seconda fase di messa in relazione tra codici e una terza finale aggregazione di codici.

La prima fase di codifica di tipo induttivo si è svolta attraverso un'analisi del contenuto (Braun & Clark, 2006; De Lillo, 1971; Elo & Kyngäs, 2008) che ha portato a 841 codici iniziali; è seguita una seconda fase di coding *top-down* basandomi sulle categorie di analisi desunte dalla normativa sull'Inclusione di riferimento (cfr. cap. 1) ottenendo così una riduzione a 524 codici e 14 aggregazioni. Su questi ho operato una seconda codifica di tipo *bottom-up*, di nuovo attraverso un'analisi del contenuto e di tipo manuale, creando 6 nuove aggregazioni dalle quali ho definito i quattro temi fondanti dell'analisi.

Si rimanda al capitolo III per il resoconto etnografico e al capitolo IV per l'analisi dei temi.

## 2.9 Gli strumenti dell'indagine quantitativa: i questionari

L'utilizzo di questionari è coerente con l'approccio pragmatico dello studio che presento e con le domanda di ricerca; risponde all'esigenza di identificare quali sono i fattori di sistema, interni ai sistemi scolastici, o di tipo individuale, comportamenti e caratteristiche personali, che hanno un impatto significativo sulle prassi di integrazione/inclusione e per questo siano da riconoscere, valorizzare e promuovere perché in grado di rispondere con maggiore efficacia ai bisogni specifici di alunni adolescenti con background migratorio. I dati quantitativi, utilizzando un tipo di campionamento ragionato per criteri (Patton, 1990), hanno lo scopo di descrivere statisticamente il fenomeno e costituiscono il dataset di confronto con la raccolta dei dati qualitativi. Per questo i questionari individuati hanno avuto lo scopo di indagare tre macro-dimensioni specifiche dello "stare a scuola" dei partecipanti: la prima macroarea indaga la percezione di inclusione dei partecipanti rispetto alla scuola di appartenenza, la seconda area descrive le dimensioni di benessere e disagio nella scuola, mentre la terza riguarda nello specifico il costrutto di resilienza.

---

<sup>41</sup> 1) Familiarizzare con i dati; 2) Generare i codici iniziali; 3) cercare i temi; 4) Rivedere i temi; 5) Definire i temi e 6) Scrivere (Braun & Clarke, 2006 cit. in Maguire & Delahunt, 2017, p. 3354).

La somministrazione dei questionari è avvenuta nel pieno rispetto delle norme privacy e protezione dei dati come dichiarato e previsto dal protocollo di ricerca approvato (Protocollo Comitato Etico per la Ricerca, Università degli Studi di Trento nr. 2021-036 del 3 dicembre 2021).

I questionari sono stati somministrati una sola volta per ogni partecipante (T1) nel primo periodo della ricerca (gennaio-febbraio 2022) in tutti gli istituti partecipanti secondo le modalità e i tempi concordati con i Dirigenti e gli insegnanti del Consiglio di classe. Per agevolare la comprensione dei questionari per tutti i partecipanti (soprattutto per chi non aveva la lingua italiana come lingua madre) ho rivisto personalmente il livello linguistico usato nel questionario originale e dove possibile senza alterare il significato degli *items* ho semplificato il lessico (uso di sinonimi di uso comune e ripetizioni) e lo stile (informale con uso della forma “tu”). Allo scopo di agevolare la compilazione dei questionari ho creato sia la forma cartacea che quella digitale usando l'applicazione *G-Moduli (Google-Suite)* adottata negli istituti scolastici della Provincia di Trento e quella più immediatamente accessibile (su invito e senza necessità di registrazione) per i partecipanti della scuola lombarda.

Sono stati somministrati i seguenti quattro questionari:

- 1) *L'Index* per L'inclusione. Percorsi di Inclusione e partecipazione a scuola (Booth & Ainscow, 2002)
- 2) *Come Ti Senti? (CTS)* (Stanzione, 2021)
- 3) *Child and Youth resilience Measure (CYRM-R)*
- 4) *Resilience Process Questionnaire* (Laudadio et al., 2011)

Il questionario Index è stato somministrato ad ogni gruppo di partecipanti (alunni, insegnanti e famiglie), mentre gli altri questionari solo agli alunni. La tabella (tab.7) riporta il numero di partecipanti per ogni questionario.

## Tabella 7

*Tabella di sintesi dei partecipanti ai questionari (N=123)*

*Tabella 7 Tabella di sintesi dei partecipanti ai questionari*

Questionario	Partecipanti	n	S. Gialla	S. Blu	S. Verde	S. Arancione
Index	Alunni	54	16	14	18	6
	Insegnanti	30	8	5	11	6
	Famiglie	39	15	7	12	5
CTS CYRM RPQ	Alunni	53	16	14	18	5

Per gli studenti la somministrazione è stata in presenza a scuola e in collaborazione con l'insegnante di informatica/coordinatore; è stata svolta in un'unica sessione di circa 50 minuti utilizzando l'aula informatica o i tablet/PC in dotazione alla scuola. Il link di invito alla compilazione è stato gestito tramite la piattaforma

di classe dall'insegnante utilizzando gli indirizzi di posta istituzionale degli alunni. Per gli alunni che risultavano assenti il giorno della somministrazione i questionari sono stati riproposti sempre a scuola sotto la mia supervisione. Solo per la scuola lombarda la fase di somministrazione ha previsto un incontro in classe in presenza e una fase successiva in cui si è lasciata la possibilità di compilare i questionari in forma autonoma inviando il link all'indirizzo personale del registro elettronico poiché in questa scuola ci sono stati alunni neo-arrivi tra marzo e aprile 2022. I docenti hanno compilato i questionari in formato digitale tramite un link a Google-Moduli inviato da me personalmente tramite indirizzo di posta istituzionale fornito dalle segreterie scolastiche. Le famiglie partecipanti hanno compilato il questionario in formato digitale in modo autonomo secondo le indicazioni fornite dalle segreterie scolastiche con comunicazione sul registro elettronico di classe oppure inoltre per i genitori che ne hanno fatto richiesta come concordato con le segreterie è stata data la possibilità di compilazione anche in formato cartaceo. In un secondo tempo verificando lo scarso numero di risposte pervenute nei tempi stabiliti ho ritenuto necessario stampare e distribuire i questionari cartacei in classe (in una busta con una lettera di presentazione da riconsegnare chiusa e anonima). In questo caso modo sono riuscita ad ottenere un adeguato numero di risposte di genitori/tutors per ogni classe.

### **2.9.1 Valutare la percezione di Inclusione dei contesti educativi: L'Index per L'inclusione. Percorsi di Inclusione e partecipazione a scuola**

L'Index apre la prospettiva del cambiamento fornendo ai singoli contesti educativi uno strumento di autovalutazione del proprio ambiente consentendo ai soggetti partecipanti (alunni, docenti e famiglie) di diventare soggetti partecipanti attivi del cambiamento; come afferma Dovigo (2017) nella prefazione all'edizione italiana dell'Index, "nel nostro Paese la distanza tra i centri decisionali (in primo luogo MPI) e la realtà delle singole scuole è tale che i cambiamenti positivi «dal basso» difficilmente riescono a emergere e lasciare un segno in termini di «politiche» scolastiche" (p.12).

L'utilizzo di questo strumento all'interno della mia ricerca ha avuto una duplice valenza:

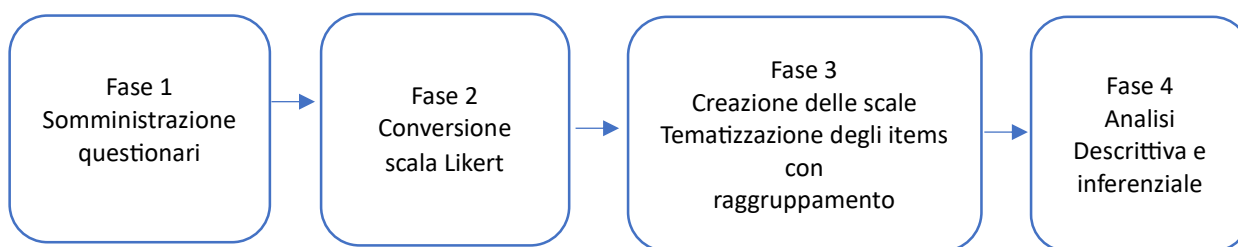
- 1) dal punto di vista qualitativo (QUAL): offrire un momento di autoriflessione attraverso la somministrazione dell'Index; questo strumento, infatti, non era mai stato utilizzato in nessuna delle scuole campione. In questa fase l'Index è stato utilizzato nella sua natura di strumento di autovalutazione dei singoli contesti scolastici;
- 2) dal punto di vista quantitativo (QUAN): rielaborare le dimensioni proprie del questionario come strumento quantitativo di indagine in grado di rappresentare la percezione che i singoli gruppi di partecipanti avevano del proprio grado di inclusione all'interno delle quattro scuole campione.

All'interno di un disegno di ricerca con metodo misto, i due obiettivi di indagine sono complementari e convergenti (QUAL + QUAN); i dati emersi sono stati interpretati secondo le dimensioni proprie delle

metodologie impiegate; le risposte degli items dal punto di vista qualitativo sono state utilizzate per la strutturazione delle domande delle interviste per approfondire oltre alla percezione ottenuta dalle risposte anche i motivi alla base delle risposte dei questionari. Nel presente studio ho utilizzato i Questionari con scala Likert disponibili nella Parte Quinta dell'Index; essi si basano sugli indicatori descritti e gli *items* sono formulati come affermazioni pratiche; le risposte degli item del questionario sono state convertite in scala Likert a 5 di tipo numerico (moltissimo/5 – abbastanza/4 – poco/3 – pochissimo/2 – ho bisogno di maggiori informazioni/1). Successivamente sono state create per ogni questionario alunni – docenti – famiglie delle scale operando una tematizzazione degli items che è servita per operare l'analisi di tipo descrittivo e inferenziale, come descritto in figura (fig.13).

### Figura 13

*Le fasi di analisi dell'Index per inclusione riferita ad ogni gruppo di partecipanti (alumni, docenti, famiglie)*



Il questionario *Index* è stato somministrato ad ogni gruppo di partecipanti nelle singole scuole; è stato riconsiderato in chiave quantitativa per poter essere utilizzato all'interno di un disegno di analisi comparativo e correlazionale.

Gli indicatori originali dell'Index sono organizzati in tre dimensioni e sezioni utilizzate dagli autori (Booth & Ainscow, 2002) per la formulazione degli items dei questionari specifici per le tre categorie di partecipanti e presentano quindi una formulazione diversa degli items perché gli indicatori vanno riferiti ad una specifica categoria di soggetti/partecipanti.

L'analisi si sviluppa lungo tre dimensioni: A) Cultura – creare culture inclusive: A1. Costruire comunità e A2. Affermare valori inclusivi; B) Politiche – creare politiche inclusive: B1. Sviluppare la scuola per tutti e B2. Organizzare il sostegno alla diversità; C) Pratiche – sviluppare pratiche inclusive: C1. Costruire curricula per tutti e C2. Coordinare l'apprendimento. Ogni dimensione viene declinata ulteriormente in indicatori specifici (fino a 14 indicatori per ogni dimensione). Per un approfondimento teorico del questionario (appendice II, par.2.9.1.1). La figura (fig.14) riporta una sintesi della struttura dei questionari (si riportano i questionari somministrati nell'allegato 2, app. II)



## Figura 14

Descrizione sintetica del questionario Index per ogni gruppo di partecipanti

<p><b>Insegnanti:</b>  <b>Questionario 1 - Nuovo Index per l’Inclusione - questionario Insegnanti Scuola</b>          Il numero degli <i>items</i> è stato ridotto da 70 a 60 items selezionando gli items di interesse delle sezioni originali. Più due domande a risposta aperta (Q61 e Q62)</p>
<p><b>Famiglie/tutors</b>  <b>Questionario 2. La scuola di mio figlio</b>          All’inizio del questionario sono stati aggiunti 8 quesiti a risposta multipla e/o aperta che riguardano informazioni personali (provenienza, repertorio linguistico, titolo di studio e professione). Seguono 55 items che si concludono con due domande a risposta libera (Q56 e Q57)</p>
<p><b>Alunni</b>  <b>Questionario 3. La mia scuola</b>          É composto da 63 items con due domande finali a risposta aperta (Q64 e Q65)          *Ad un solo partecipante è stato somministrato il questionario semplificato con 24 item e risposte con scala Likert = 3 con <i>emoticons</i> (😊 - 😐 - 😞) previsto dall’Index (Questionario 4) per ovviare a eventuali fraintendimenti dovuti ad una comprensione linguistica parziale delle domande.</p>

*Nota:* Le domande a risposta aperta sono uguali in ogni questionario e riguardano gli aspetti che più vengono apprezzati della scuola (“Le tre cose che mi piacciono di più in questa scuola”) e la proposta di aree di miglioramento (“Le tre cose che vorrei cambiare di questa scuola”).

Per il questionario 1 – Insegnanti: Dimensione A - Creare Culture Inclusive, indicatori per A2 – costruire comunità (da 1 a 11); Dimensione B - Creare politiche inclusive; indicatori per B1 – sviluppare la scuola per tutti (da 13-25) e B2 – organizzare il sostegno alla diversità (items da 26 a 34); Dimensione C - Sviluppare pratiche inclusive; indicatori per C1 - costruire curricula per tutti (da 35 a 47) e C2 - coordinare l'apprendimento (da 48 a 60).

Data la specificità dei questionari (organizzazione numerica e ordine di presentazione, differente numero di items per ogni dimensione) non mi era possibile operare un confronto tra le risposte nei tre gruppi a causa della grande disomogeneità degli items. Ho deciso quindi di operare un raggruppamento su base semantica degli items per creare delle scale comuni e delle scale specifiche per ogni gruppo di partecipanti. Il risultato di questa operazionalizzazione è descritto nella seguente figura (fig. 15), mentre si veda la tabella (tab. 14, app. II), per il raggruppamento semantico degli items dei questionari Index (insegnanti, Famigli e Alunni).

## Figura 15

Descrizione delle scale del questionario Index

Scale comuni ai gruppi			
Scala	Questionario insegnanti	Questionario Alunni	Questionario Famiglie
	<b>Inclusione</b> Raggruppa gli items derivanti dagli indicatori dell'Index che descrivono le pratiche e gli atteggiamenti percepiti come inclusivi del contesto educativo di riferimento che riguardano		

l'accoglienza, l'aiuto reciproco, il rispetto delle differenze di genere, età, etnia, lingua, religione e background sociale-culturale.		
10 items, come per esempio: Q(i)9: Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere Q(i)16: I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	15 items, come per esempio: Q(a)27: Qui ti rispettano senza guardare il colore della pelle Q(a)29: Gli studenti non guardano dall'alto in basso (criticano) gli altri in base a quello che indossano (vestiti, scarpe...)	15 items, come per esempio: Q(f) 17: È bene che nella scuola ci siano studenti di origini diverse Q(f) 30: In questa scuola sei parte integrante (fai parte della scuola) qualunque sia la tua religione o se non hai una religione
<b>Relazioni</b>		
Raggruppa gli items derivanti dagli indicatori dell'Index che descrivono le diverse forme di relazione tra i pari, tra gli alunni e gli studenti, tra la scuola e le famiglie, tra adulti e minori in genere, tra i gruppi che convivono nello stesso contesto educativo di riferimento. In particolare, l'aiuto tra i gruppi, il rispetto reciproco e la comunicazione.		
5 items, come per esempio: Q(i)4: Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente Q(i)11: Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni	10 items, come per esempio: Q(a)7: Adulti e ragazzi vanno d'accordo tra loro Q(a)9: Mi piacciono i miei insegnanti	17 items, come per esempio: Q(f) 14: Ho degli amici tra gli altri genitori Q(f) 35: Se qualcuno crea problemi a mio figlio so che posso avere aiuto dalla scuola
<b>Cittadinanza</b>		
Gli items raggruppati in questa scala riguardano i temi relativi alla cittadinanza attiva intesa come l'insieme delle pratiche educative volte all' educazione alla cittadinanza, alla sostenibilità ambientale, all'educazione democratica, alla convivenza e alla salute.		
15 items, come per esempio: Q(i)38: Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale Q(i)46: Gli alunni imparano che cosa sia l'etica, il potere e la democrazia	17 items, come per esempio: Q(a)14: Il fatto stesso di stare a scuola aiuta ad imparare come andare d'accordo con gli altri Q(a)47: Ho imparato a conoscere l'importanza dei diritti umani	11 items, come per esempio: Q(f)20: Mio figlio in questa scuola impara l'importanza per l'ambiente Q(f)21: Mio figlio a scuola mangia sano
<b>Apprendimento</b>		
Gli items inclusi in questa scala si riferiscono alla didattica in generale, ai percorsi di apprendimento, alle pratiche di insegnamento in classe, lo studio personale, la motivazione e le forme dell'apprendimento collaborativo.		
16 items, come per esempio: Q(i)48: Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni Q(i)53: La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	14 items, come per esempio: Q(a)1: Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno Q(a)42: Durante le lezioni gli alunni spesso si aiutano a vicenda a coppie e in piccoli gruppi	7 items, come per esempio: Q(f)46: Gli alunni sono spesso stimolati ad imparare da soli Q(f)54: I compiti per casa aiutano mio figlio ad imparare
<b>Spazi</b>		
Questa scala aggruppa gli items derivanti dagli indicatori dell'Index che descrivono gli ambienti dell'edificio scolastico comprese le aule e le zone in comune, l'ambiente circostante; si fa particolare attenzione alla sicurezza percepita negli spazi, alla loro accessibilità e gestione.		

	2 items, come per esempio: Q(i)22: Gli edifici e le aree circostanti sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	14 items, come per esempio: Q(a)60: Il mio lavoro è esposto/in mostra sulle pareti - in giro per la scuola	7 items, come per esempio: Q(f)7: La scuola e il parco giochi/il parco sono attraenti (belli)
<b>Scale specifiche dei gruppi</b>			
<b>Scala</b>	<b>Organizzazione</b> Raggruppa 10 items che si riferiscono a tutte le azioni organizzative interne ed esterne alla scuola. Riguardano in particolare la partecipazione alle decisioni, la collaborazione tra il personale, i rapporti con il territorio (istituzioni, enti, associazioni) Ad esempio: Q(i)12: La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato Q(i)28: La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali	<b>Attività extra</b> si riferisce all'insieme delle attività extra-scolastiche che gli alunni frequentano come sport, musica e altro. Questo item è importante come indice della qualità di inclusione non solo a scuola, ma anche sul territorio della scuola e inoltre può essere un'ulteriore informazione sulle reti relazionali degli alunni al di fuori dell'ambiente scolastico. Q(a)63: Dopo la scuola a volte frequento un'attività per il tempo libero (musica, danza...) o faccio sport	<b>Valore</b> Si riferisce al parere che le famiglie hanno sulla qualità della scuola frequentata dai propri figli. Q(f)6: Penso che questa scuola sia la migliore scuola della zona

### 2.9.2 Misurare il benessere e il disagio a scuola: il questionario “Come Ti Senti?”

Il questionario “Come Ti Senti?” (d’ora in poi CTS) è stato pensato per alunni della scuola secondaria di primo e secondo grado e mira alla rilevazione dei fattori di benessere e disagio all’interno delle condizioni di contesto. L’utilizzo di questo strumento di indagine educativa permette di ricavare informazioni relative ai bisogni, intesi sia come carenze percepite che aspettative, allo scopo di individuare le fonti di maggior benessere e disagio e obiettivi di miglioramento mirati (Stanzione, 2021)<sup>42</sup>.

La prima parte del questionario CTS individua, alcune variabili indipendenti di tipo socio-demografico (per es. genere, nazionalità, background migratorio) e di contesto (per es. ripetenze, percorsi personalizzati, rapporti con la scuola di appartenenza) che permettono di operare dei confronti di tipo within per gruppi differenti all’interno delle stesse classi e anche confronti between tra i diversi gruppi delle scuole. L’utilizzo del questionario in questo studio ha avuto la finalità di operare dei confronti tra gruppi di studenti sia all’interno delle single classi campione che del contesto delle scuole. Lo strumento si è rivelato interessante sia per

<sup>42</sup> La versione del questionario CTS utilizzato nel presente studio è la versione validata da Stanzione (2017) nata dallo sviluppo di uno strumento per l’indagine del costrutto di Benessere educativo all’interno di un’indagine cross-culturale condotta da Antonova (2016) che ha messo in relazione e confrontato caratteristiche simili e diversità delle realtà scolastiche considerate in relazione a specifiche caratteristiche del contesto educativo di riferimento. Il questionario di Stanzione è stato sviluppato con una prospettiva cross-culturale, perché è pensato nello specifico per alunni della scuola secondaria di primo grado e infine perché permette di rilevare informazioni relative a contesti specifici delle singole scuole campione.

ottenere una lettura globale e confrontabile del Disagio/Benessere nelle scuole campione, ma soprattutto in ottica di valutazione dei contesti; l'interpretazione quantitativa delle scale del questionario CTS ha permesso di individuare le aree più virtuose che rappresentano le buone prassi e le azioni di potenziale benessere attuate dalle scuole, ma anche aree che potessero diventare oggetto di riflessione critica da parte dei singoli istituti scolastici in ottica di miglioramento anche le variabili di questo questionario sono state utilizzate per l'analisi di regressione lineare.

Il questionario indaga i due costrutti di Benessere e Disagio attraverso 9 dimensioni indagate da 47 items con scala Likert a 5 passi che permettono di indicare con quanta convinzione un soggetto è d'accordo o meno con la dichiarazione sottoposta (per niente – poco – né poco, né molto – molto – del tutto) oppure con una scala di frequenza (quasi mai o mai – raramente – qualche volta – spesso – quasi sempre o sempre).

Il costrutto di Benessere (B) comprende 4 dimensioni e 23 items specifici, mentre il costrutto di Disagio (D) comprende 5 dimensioni organizzate in 24 items. I punteggi medi per ogni dimensione vanno riferiti al punteggio standardizzato per ogni scala ottenendo 5 fasce di intervallo (da basso a alto). Ai fini dell'analisi i livelli (da 1 a 5) sono state utilizzate come variabili dipendenti di tipo categoriale.

Per una descrizione più dettagliata delle dimensioni e degli items si rimanda all'Appendice II (par.2.9.2.1) I risultati del questionario sono riportati nel cap IV, l'allegato 2, app. Il riporta il questionario CTS somministrato agli alunni.

### **2.9.3 La resilienza dei contesti educativi: i questionari *Child and Youth Resilience Measure (CYRM)* e il questionario *Resilience Process Questionnaire (RPQ)***

All'interno della ricerca proposta la resilienza diventa una chiave di lettura del processo attraverso cui gli adolescenti riconoscono le proprie risorse individuali, ma anche quelle dei contesti in cui vivono; allo scopo di indagare se diversi profili di resilienza negli studenti fossero significative per spiegare le modalità di risposta degli alunni alle politiche di inclusione/integrazione nella quotidianità scolastica si è scelto di individuare due questionari specifici sulla Resilienza.

Il primo strumento è stato sviluppato nell'ambito dell'*International Resilience Project (IRP)* presso il Resilience Research (Dalhousie University). Condotta dal Dr. Michael Ungar ed è stato utilizzato da ricercatori e professionisti in tutto il mondo. Il questionario "*Child and Youth Resilience Measure*" (CYRM-R) è un questionario self-report che misura il grado di resilienza secondo la prospettiva ecologica-sociale (Bronfenbrenner, 1996) e individua quali fattori individuali, interpersonali e familiari, oltre a quelli del contesto della comunità culturale di riferimento influiscono sul costrutto di Resilienza; tra le diverse versioni disponibili ho scelto per il presente studio la versione CYRM-R per bambini e adolescenti dai 10 ai 23 anni (Jefferies et al., 2018).

Il questionario nasce da uno studio di tipo cross-culturale e la versione originale è stata tradotta dall'inglese in più di venti lingue diverse<sup>43</sup>; esso costituisce uno strumento attendibile nell'ambito della ricerca internazionale e nel mio studio la possibilità di somministrare il questionario anche in lingua originale rappresentava un ulteriore criterio di attendibilità dei risultati.

Il questionario è composto da 17 affermazioni poste in modo positivo a cui rispondere secondo il grado di accordo su una scala Likert a 5 passi corrispondente ad un punteggio numerico da "Per niente d'accordo (1)" a "Molto d'accordo (5)". il punteggio totale deriva dalla somma delle risposte: il minimo punteggio ottenibile è 17 e il massimo è 85. Dalle risposte totali è possibile derivare due sotto-scale<sup>44</sup>: la prima sottoscala riporta i punteggi riferibili alla Resilienza Personale (RP) che è associata agli aspetti sociali e relazionali dell'individuo e presenta affermazioni del tipo "So come comportarmi in diverse situazioni sociali", mentre i punteggi della seconda sottoscala fanno riferimento alla Resilienza Caregiver (RC) che viene associata alle relazioni importanti con caregiver o con i familiari con affermazioni del tipo "Mi sento al sicuro con i miei genitori/con chi si prende cura di me".

Ai fini dell'analisi quantitativa sono stati presi in considerazione sia il punteggio complessivo del test sia quelli ottenuti nelle due sotto-scale. I risultati del questionario sono riportati nel cap. IV, e l'allegato 2, app. Il riporta il questionario RPQ somministrato agli alunni.

Allo scopo di ottenere una misura maggiormente diagnostica della resilienza degli alunni è stato somministrato anche un secondo questionario "Resilience Process Questionnaire (RPQ), valutazione della resilienza negli adolescenti" (Laudadio et al., 2011) di tipo psicometrico da cui ottenere dei profili di resilienza degli alunni. I due questionari, CYRM-R e RPQ condividono la prospettiva ecologica e relazionale del costrutto di Resilienza (Bronfenbrenner, 1996; Fergus & Zimmerman, 2005); i profili risultanti dal questionario RPQ si basano sul modello proposto da Richardson e collaboratori (1990; 2002) che rappresenta la resilienza come un processo basato sul concetto di omeostasi bio-spirituale con cui viene descritto l'adattamento mentale, fisico e spirituale ad una serie di condizioni esterne positive o negative che possono rappresentare eventi stressanti, avversità, opportunità o altre forme di cambiamento (per un approfondimento teorico del questionario si veda Appendice II, par. 2.9.2.1). I possibili profili di resilienza risultanti sono tre: a) Reintegrazione con Perdita o disfunzionale (RPD); b) Reintegrazione Resiliente (RR); c) Ritorno all'Omeostasi (RO). Il questionario RPQ è costituito da 15 items in forma di affermazioni con una leggibilità stimata per la fine della scuola primaria; i rispondenti concordano con gli items proposti utilizzando una scala Likert a 5 passi che va da "Per niente d'accordo" a "Del tutto d'accordo". Le affermazioni sono del tipo: "Gli eventi critici mi lasciano il segno", "Gli eventi spiacevoli che mi capitano

---

<sup>43</sup> Le traduzioni dall'inglese del questionario sono disponibili in più di venti lingue sul sito del Centro di Ricerca sulla Resilienza all'indirizzo <https://cym.resilienceresearch.org/how-to-use/>

<sup>44</sup> Il questionario ha ottenuto un punteggio di attendibilità e consistenza interna di Cronbach alpha 0.82 per entrambe le sotto-scale (C.C.R., 2018; Mariani et al., 2019)

possono aiutarmi a maturare”, “Quando mi ritrovo in una situazione difficile, faccio di tutto per riconquistare le forze che avevo”.

Nel calcolo del punteggio grezzo del questionario viene attribuito un valore numerico ad ogni passo della scala da “Per niente d’accordo” (1) a “Del tutto d’accordo” (5). Per la definizione del risultato finale, cioè del profilo per ogni partecipante, si utilizzano le apposite tabelle di conversione del punteggio grezzo in punteggio standard (sten) che viene calcolato in relazione al genere. I punteggi sten sono standardizzati su una scala a dieci passi con  $M=5.5$  e  $DS=2.0$ .

Attraverso la somministrazione di questo questionario ho potuto ottenere quindi un profilo di resilienza di tipo psicometrico per ogni alunno; il profilo non è stato utilizzato a fini diagnostici ma unicamente come variabile categoriale nella fase di analisi inferenziale dei dati quantitativi.

I risultati del questionario sono riportati nel cap. IV, e l’allegato 2, app. Il riporta il questionario RPQ somministrato agli alunni.

#### **2.9.4 L’esame conclusivo del Primo Ciclo di Istruzione**

Alla fine dell’anno scolastico gli alunni delle classi hanno sostenuto l’esame a conclusione del Primo Ciclo di Istruzione. Gli esiti delle valutazioni hanno costituito un ulteriore dataset di dati di tipo quantitativo. Le valutazioni sono espresse in cifre numeriche da 6 a 10 oppure 10 con lode<sup>45</sup>.

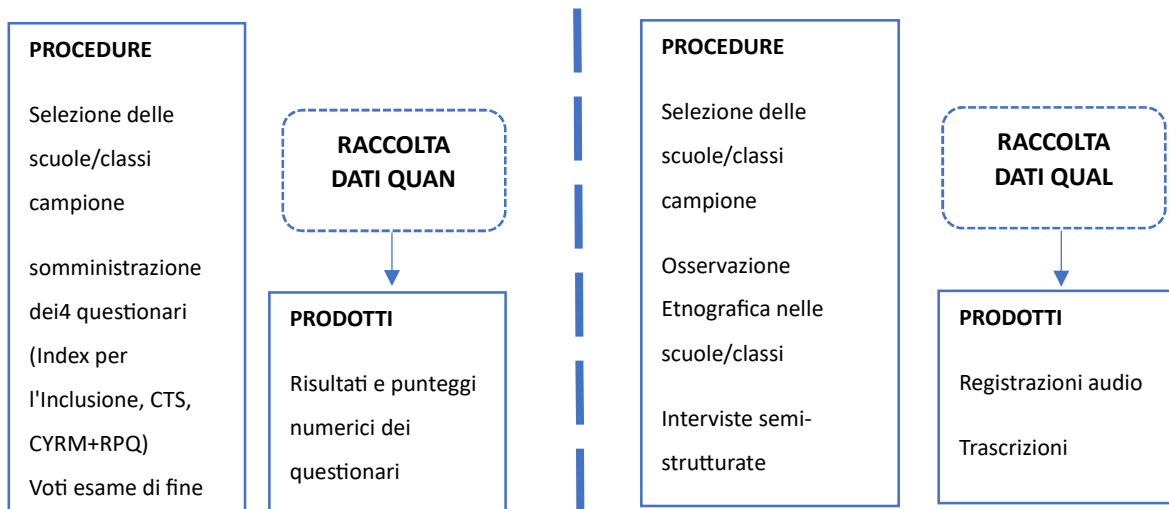
---

<sup>45</sup> La votazione finale (Decreto ministeriale 741 del 2017, articolo 13) è espressa in decimi ed è determinata dalla media tra il voto di ammissione e la media dei voti attribuiti alle prove scritte e al colloquio. Supera l’Esame chi ottiene un voto pari o superiore a sei/decimi.

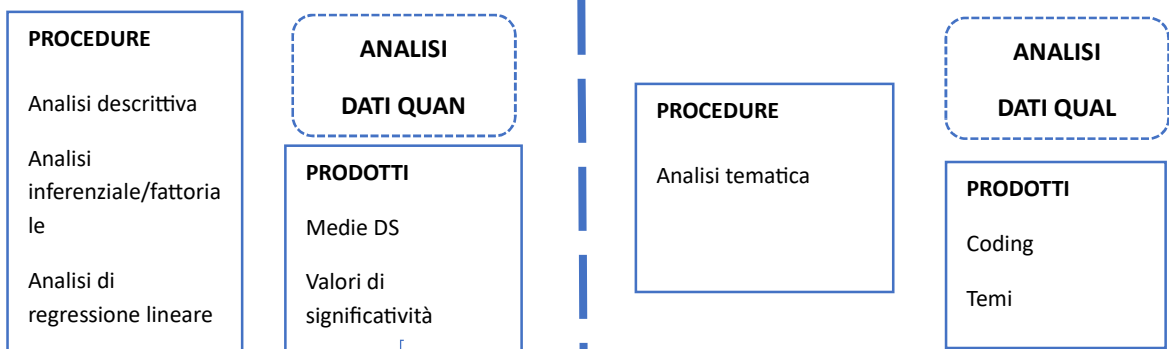
**Figura 16**

*Design della ricerca*

Fase 1



Fase 2



Fase 3



Fonte: Adattamento del diagramma di Wittink et al. [2006] in Creswell & plano Clark

## CAPITOLO TERZO

### “Cose da Scuola”

#### *Kintsugi*<sup>46</sup>

*Quando ho scritto, letto e riletto le numerose note di campo, le pagine del diario e le interviste per trasformarle nel resoconto che presento, ho sentito più volte la mancanza di chi nel racconto non ci poteva entrare, di chi mi sembrava esserne rimasto fuori. Per me che tento di ricostruire i tanti episodi accaduti durante l'evolversi di un anno di scuola, sono un vuoto enorme. Mi mancano i nomi e le loro storie, le voci e i gesti. Cerco comunque di ricucire con tutto il rigore possibile quello che mi rimane: ogni tanto il filo non trova più la trama in cui infilarsi, rimane un buco. Sono le storie che non posso raccontare e che taccio perché l'etica della ricerca mi impone di farlo. Volevo dire però che tutte le cose e le persone che mancano rimarranno nei ricordi di molti e nelle esperienze di tutti quelli che c'erano e ne sono rimasti forse coinvolti o passivamente indifferenti. Quello che scrivo è perciò un racconto frammentato e tenuto assieme con l'oro che mi è stato donato da tutti quelli che ho incontrato, di chi in queste pagine c'è e di chi in queste pagine ha preferito non esserci. Di Tutti, nessuno escluso.*

*Il resoconto etnografico che ho scritto ha bisogno di un'altra premessa. Ho scelto di fare osservazione partecipante: stare nelle classi in immersione, in un mondo che non mio per quella specifica contingenza (quell'edificio, quell'aula, quella classe di alunni, quei docenti), ma che mi apparteneva da sempre nell'essere stata alunna, nella mia esperienza di insegnante e anche di genitore, nella volontà di fare questo tipo di ricerca sommersa e immersa nei fatti e nelle parole. Quando dico la scuola in queste pagine la intendo come istituzione e edificio sì, ma la intendo soprattutto come contesto educativo costruito giorno per giorno dalle persone che lo abitano: gli insegnanti, gli alunni e le loro famiglie in senso lato (tutti i tipi di famiglie e tutti i tipi di adulti tutori di minori) che stanno dietro le quinte dello scenario che il contesto scolastico mette in atto.*

---

<sup>46</sup> È una tecnica artistica che ha origine in Giappone nel XV sec. quando i maestri ceramisti giapponesi riuscirono a riparare preziose ceramiche usando l'estetica del wabi sabi e la lacca urushi con cui le linee di rottura venivano ricoperte con polvere d'oro. Attraverso questa tecnica le imperfezioni della ceramica diventano simbolo di bellezza, forza e unicità. Kintsugi non è solo un concetto artistico ma ha profonde radici nella filosofia Zen; il wabi sabi racchiude tre concetti: *Mushin*, essere senza mente, è un concetto che esprime la capacità di lasciare correre, dimenticando le preoccupazioni, liberando la mente dalla ricerca della perfezione; *Anitya* è l'impermanenza; l'esistenza è transitoria, evanescente e incostante: tutte le cose sono destinate alla fine. Accettare tale condizione è avere un approccio sereno e consapevole alla vita; *Mono no aware*, l'empatia verso gli oggetti, è una malinconia triste e profonda per le cose; apprezzandone la loro decadenza si arriva ad ammirarne la bellezza. L'arte del *Kintsugi* viene spesso utilizzata come simbolo e metafora di Resilienza (Santini, 2019; Jester, 2020; Wilkinson, 2022).



Il capitolo è stato organizzato seguendo i pattern interpretativi scaturiti dall'analisi qualitativa: il tema della PORTA, quello degli SCOLLAMENTI e dei SEMI che verranno poi ripresi nel cap. IV. I paragrafi che vanno dal 3.1 al 3.4 sviluppano il tema della Porta e descrivono, all'interno della dimensione spaziale e temporale, la quotidianità scolastica, le condizioni dell'organizzazione nelle quattro classi e come tutti questi elementi si riflettono sul complesso sistema relazionale degli attori coinvolti. I paragrafi 3.5 e 3.6 approfondiscono le sfide, gli Scollamenti, che i contesti affrontano nella concreta quotidianità delle azioni e degli atteggiamenti, ma anche nella narrazione del sistema di credenze e opinioni che emergono sia dagli alunni che dagli adulti (docenti e genitori). Nei paragrafi 3.7 e 3.8, invece, emergono i Semi, cioè le soluzioni e le trasformazioni che i quattro sistemi hanno messo in atto e che potrebbero delineare il profilo di scenari di inclusività futuri.

### 3.1 Stare dietro e dentro la porta

*"Com'è andata?  
-Bene  
Cosa avete fatto?  
-Cose da scuola"*

(dialogo tra un genitore e il figlio, 7/4/22)<sup>47</sup>

Gli esterni delle scuole li conosciamo tutti. Edifici più o meno ingombranti che hanno in comune tre elementi: il cancello, il cortile e l'entrata sopra cui penzolano le bandiere, simbolo di ciò che la scuola è: un'istituzione pubblica gestita amministrativamente e giuridicamente dallo Stato in forme e misure diverse: ad esempio se si rompe una tapparella bisogna chiamare il Comune perché è proprietario dei beni materiali; allora il comune si palesa a scuola, proprio in quell'aula, nelle sembianze del tecnico che sa aggiustare la tapparella. Se invece si rompe la gamba un docente, bisogna chiamare il supplente e questa *rottura* la gestisce lo stato tramite gli uffici provinciali (che sono in sequenza, anche per questo caso, delle persone in carne ed ossa a partire dal dirigente e dal personale di segreteria); e poi ci sono i colleghi e gli alunni che per una ventina di giorni vedranno la loro quotidianità in parte scossa e in qualche modo rotta per l'arrivo di un intruso, maschio o femmina che sia, nel proprio mondo circoscritto da un cancello, da un cortile e da un portone.

Probabilmente, passando davanti ad una scuola, ognuno di noi elabora un pensiero più o meno consapevole a riguardo: ricordi piacevoli e spiacevoli. Vediamo la scuola con gli occhi della memoria (Benadusi, 2012). Quando a scuola ci devi andare per forza, però, o perché sei ancora un adolescente di quattordici anni o perché, nonostante tutto quello che ti avevano fatto passare quando la frequentavi, e

---

<sup>47</sup> Intervista con mamma Rita e suo figlio Cristiano (7/4/22)

detto poi sul precariato, sei diventato comunque insegnante, ecco che lo sguardo cambia perché agli eletti si svela il mistero: cosa succede *dietro* alle porte degli edifici e soprattutto *dentro* la porta dell'aula.

Quando si è genitori, la posizione diventa molto più curiosa: in parte si sa cosa c'è dietro la porta perché forse ci siamo stati qualche volta per i colloqui e invitati alle riunioni. Quello che invece succede dentro alla scuola dipende da una catena infinita di domande: se lo chiediamo ai nostri figli, come glielo chiediamo e soprattutto se loro rispondono come lo fanno e di cosa ci parlano. A volte c'entra anche il quando, quando si parla di scuola a casa, e il quanto la scuola incide sul *tran-tran* familiare. Forse potrei dire che in questo caso i genitori di alunni adolescenti sono o *sulla porta* o letteralmente *messi alla porta*.

Formulavo questo tipo di pensieri sconnessi mentre, seduta su qualche corriera o in treno, mi recavo a scuola nell'anno scolastico 2021/2022. Non una sola scuola ma quattro scuole diverse per circa sei mesi durante i quali non solo sono stata dentro, ma li ho vissuti e ne ho scritto tutti i giorni (o quasi).

Entrare nelle scuole da intrusa proveniente dall'università ha comportato mesi di passaggi comunicativi e scambi di "carte" con i custodi di queste istituzioni. La preparazione per intraprendere questo viaggio esplorativo è iniziata nella primavera del 2021, verso la fine dell'anno scolastico precedente quando ho preso i primi contatti con le segreterie e i dirigenti scolastici. Varcare la soglia della scuola, senza aggiustare le tapparelle o insegnare, ha richiesto che io mi mettessi ancora di più dalla parte degli alunni di cui mi interessavo per la ricerca: ho vissuto quei mesi di preparazione all'entrata a scuola come un alunno "venuto da lontano" (Favaro, 2001) che chiedeva di essere ammesso a vedere cosa c'era dentro. L'entrata sul campo per la ricerca e il tema dell'accoglienza hanno molti parallelismi. Posso dire ora che scrivo, che questa è stata la dimensione in cui ho vissuto i mesi dell'osservazione: ho sperimentato in prima persona le modalità che ogni singolo contesto ha messo in campo per *includere* nel suo mondo in prima persona o attraverso le esperienze di altri.

Nel raccontare la dimensione dell'accoglienza e dell'inclusione nelle scuole mi servo proprio della *porta* come simbolo del confine spaziale, ma anche temporale, tra lo stare dentro e lo stare fuori, sulla soglia, dietro la porta, senza porte, dentro e fuori contemporaneamente.

### **3.2 I contesti: Spazi e Tempi**

Le prime porte che presento sono quelle d'entrata agli edifici (fig. 39, app. III): non sono le stesse per tutti, i ragazzi non entrano dalle stesse porte degli insegnanti. Per loro viene riservata la porta sul cortile oltre i cancelli per fare in modo che si possano formare le classi prima di accedere all'edificio con l'insegnante che svolge anche il servizio di "sorveglianza":

Mentre osservo questo momento di entrata a scuola cerco con gli occhi i componenti della classe Verde – non è facile perché ci sono molti ragazzi in questo momento che arrivano e scendono dalle corriere e altri che si aggiungono dalla strada. Noto però che Karin, quando scende dalla sua

corriera, si dirige dritta alla solita finestra della mensa e non saluta o cerca nessuno dei suoi compagni. Lo stesso fanno Asma e Samina; non vedo né Niko né Zeno, mentre Daniyal che resta isolato e in disparte dai gruppi dei compagni si posiziona nell'area della classe vicino ai maschi, ma sul limite del gruppo, non con loro, dopo un cenno di saluto che fa con la testa.

La prof. della prima ora è Regina, insegna lettere. È un'insegnante che ha questa classe dalla prima – quando i ragazzi la vedono avvicinarsi alla porta d'entrata si raccolgono da soli e si dirigono dietro di lei verso l'aula in mezzo alle altre (classi) in fila. (nota di campo, 9/3/22, ore 7.35)

Nella scuola Verde le lezioni iniziano all'alba delle 7.40 e proseguono fino alle 13.00 nei giorni "corti" e fino alle 15.30 nei giorni "di prolungato" quando ci sono le lezioni anche di pomeriggio; questo succede due volte alla settimana con servizio mensa interno alla scuola. La maggior parte viaggiano dai paesi limitrofi che si trovano a mezza montagna su un vasto altopiano. Sono tutti paesini di pochissime centinaia di abitanti tra i campi e boschi distanti fino ad una mezz'ora con i mezzi che fanno tutte le fermate. La sveglia, quindi, è presto perché la corriera non aspetta. Chi abita invece nel paese in cui si trova la scuola se la può prendere con più calma.

Le distanze sono importanti anche per la scuola Arancione che è frequentata non solo dai ragazzi che vivono in città, ma anche da chi vive nei paesi della periferia o in campagna e raggiunge la scuola in autobus o in bicicletta. Gli orari qui sono tutti diversi. Le porte si aprono nel pomeriggio verso le 15.00 e si chiudono alle 21.00. La classe Arancione è composta in maggioranza da adolescenti tra i 15 e i 18 anni che hanno per questo un orario diversificato rispetto alle classi con prevalenza di adulti. Questa decisione è stata presa per agevolare la frequenza e anche il rientro dei ragazzi che si muovono in autonomia nelle distanze, soprattutto perché gli ultimi autobus passano alle ore 20.30, poi non c'è più nulla.

Questo comporta che la gestione del "tempo scuola" sia per questi alunni in qualche modo *rovesciato* rispetto ai coetanei che frequentano la scuola di mattina e hanno il pomeriggio sia per i compiti che per le attività extra scolastiche. Anche questo è un elemento che ritorna più volte nel corso dell'anno scolastico perché l'adattamento a questo tipo di organizzazione sarà chiamato più volte in causa da tutti per vari motivi. La questione degli orari, infatti, è spinosa in questo edificio perché è sede delle lezioni per due istituti scolastici: un istituto di secondaria di secondo grado che lo usa come succursale e occupa tutte le aule fino alle 14.00, orario in cui le classi del succursale escono e i collaboratori scolastici delle due scuole puliscono a turno e velocemente gli spazi perché poi alle 15.00 gli insegnanti del CPIA possono (letteralmente) entrare a scuola per iniziare le lezioni. In questo caso c'è un rovesciamento delle porte: qui sono i docenti che entrano dal cortiletto che i ragazzi non usano, mentre i ragazzi sono fatti entrare dalla porta di fronte secondo gli orari stabiliti (fig.39, app. III)

I ragazzi aspettano l'apertura del portone sul davanti dell'edificio. Ci sono alcuni scalini e dei pilastri su cui si siedono, si appoggiano oppure stanno in piedi e aspettano – non passano macchine perché l'area è delimitata come pedonale. Il portone viene aperto da un collaboratore scolastico che li fa entrare uno per uno nel primo tratto di corridoio e poi c'è una seconda porta – lì per le procedure covid si deve misurare la temperatura con la colonnina a schermo e far disinfettare le mani a tutti prima di poter prendere le scale e accedere al primo piano dove ci sono le aule. Soprattutto il collaboratore deve stare attento che prima siano usciti i corsisti precedenti per non creare

affollamento sulle scale. L'entrata a scuola direi che non è piacevole perché, se piove, ad esempio, non c'è un luogo in cui ripararsi e non si fa entrare nessuno dal portone e queste procedure covid rendono la situazione poco fluida e ancora più complicata. Gli insegnanti invece entrano dalla porta che dà sul cortile della scuola a cui si accede da una stradina laterale e da un cancello che rimane aperto durante il pomeriggio; nel cortile ci sono un paio di panchine, un prato e una piccola statua della Madonna sotto gli alberi. Gli insegnanti quando arrivano si aspettano e si salutano prima di accedere alle classi; ci sono sia gli insegnanti del I e del II livello che quelli dei corsi di italiano – hanno tutti orari diversi perché ogni corso/classe ha orari diversi, in parte per far funzionare la procedura covid e in parte per la rotazione degli insegnanti nelle lezioni. (note di campo, scuola Arancione, 1/2/22, ore 14.50)

Dietro la porta della classe Arancione cambiano soprattutto i tempi: non solo le lezioni sono pomeridiane, ma l'orario è ridotto rispetto ai percorsi ordinari della secondaria di primo grado perché mancano alcune discipline: educazione fisica, arte, musica e la seconda lingua comunitaria. Una settimana di lezione è costituita da: 4 ore di italiano, 4 ore di matematica/scienze, 2 ore di storia/geografia e 2 ore di tecnologia, 3 ore di inglese, di cui una lezione in compresenza con un'altra classe.

Questo comporta un effettivo tempo scuola di 13 ore scarse settimanali nella scuola Arancione contro le 28 ore settimanali nelle altre tre scuole. In tutte le scuole le lezioni sono di 50 minuti. Anche il numero dei docenti del consiglio di classe cambia: cinque insegnanti per classe nella scuola Arancione e nove insegnanti nelle altre classi. Un aspetto da tenere in considerazione durante le osservazioni perché sia il tempo scuola che il tempo trascorso tra i compagni e con ogni singolo insegnante si restringeva o si dilatava secondo un'altra legge di relatività spazio-tempo: più il tempo era lungo, più i tempi sembravano frenetici, più il tempo era breve più sembrava fermarsi.

Il dentro delle classi si caratterizza quindi per un fluire del tempo dettato dal ritmo che ogni classe si costruisce entro i confini che sono di tipo organizzativo e normativo. Il tempo assume molto spesso nelle mie note il volto di un nemico con cui fare i conti, come dice Letizia, insegnante della scuola Verde in questa intervista "Sì, al 100%. Io l'ho sempre detto era molto meglio quando c'era il sabato mattina [...]. Però guarda allora la prima ora 7.40 è micidiale. Non esiste, non esiste!". La stessa insegnante quando osservo che il suo entrare in classe è calmo e si prende del tempo per iniziare la lezione e interagire personalmente con gli alunni mi risponde: "Troppa calma? (ridacchia) [...]. No, però io lo (il tempo) considero un limite. [...]. Non so loro come la vivano, ecco questo fuori-dentro gli insegnanti che chiedono cose diverse, magari pensano che di loro (non) interessi niente a nessuno " (intervista con Letizia, insegnante, 21/04/22).

Letizia mette bene in chiaro come nel passaggio fuori-dentro dalla porta ci sia anche lo svelarsi di una relazione con il tempo ambivalente: nemico che mette l'acqua alla gola oppure da fermare per qualche minuto per portare calma ed esprimere interesse verso gli alunni.

Il tempo accompagna il passaggio nello spazio tra dentro e fuori e questo è uno degli elementi chiave che ho voluto cogliere nelle pratiche di accoglienza della scuola.

Il primo giorno in cui sono entrata nelle scuole mi sono presa il tempo per girare un po' e capire dagli spazi che mi circondavano quali fossero gli elementi che li caratterizzavano e come avrebbero potuto essere significativi per capire le "cose di scuola".

Il primo giorno nella scuola Blu vivo l'esperienza dell'accoglienza a tre dimensioni: amministrativa, estetica e caotica:

Il primo incontro con la classe è nella loro aula al I piano. Ero arrivata un'ora prima a scuola per salutare il dirigente e per guardarmi un po' attorno. La scuola ha una struttura anni '80 e appena entrata mi erano piaciute subito le finestre molto ampie e i murales che sono sulla parete di destra all'entrata. L'entrata è un atrio molto ampio che si affaccia alla piazzetta proprio di fronte alla piscina comunale – c'è una bella luce naturale perché si intravede anche un cortile interno interamente finestrato. I toni sono sul verde bianco e grigio – quando entro a destra trovo un tavolo con due sedie. Eseguo le solite operazioni covid in automatico ma qui però trovo anche un altro modulo da compilare per entrare in classe...lo compilo e mi avvicino alla portineria che non è una stanza ma un lungo bancone come una reception di un albergo totalmente schermato da vetri – sembra anche lo sportello della posta. Le signore della portineria controllano l'entrata di ogni persona nell'atrio e ho sentito il loro sguardo indagatore su di me fin dal primo momento, ma siccome erano impegnate con un altro genitore finora non avevano avuto tempo per me; mi salutano in modo un po' freddo mi pare tendendo il *cordless* del telefono sempre in mano [...] perché continua a suonare e loro devono rispondere alle chiamate e passarle agli uffici mentre svolgono anche le operazioni di controllo dell'entrata. L'impressione della bella luce delle finestre si scontra con questi modi bruschi e frettolosi dell'accoglienza alla scuola, ma avendo passato questa specie di dogana chiedo dove si trova la classe -altro interrogatorio del perché ci vado - spiego anche a voce quello che ho scritto sul modulo – colgo che le mie spiegazioni non rientrano in un "normale" quadro della scuola e quindi dico che dovrei chiedere delle informazioni in segreteria, quindi mi danno indicazioni di come trovare gli uffici [...]. Manca ancora quasi un'ora all'appuntamento con la classe, ne approfitto per guardarmi un po' attorno negli spazi del piano terra. Superata la reception della bidelleria si percorre un breve corridoio in vetro che dà su due cortili/cavedio – il pavimento di sassi sembra un mosaico e rappresenta i simboli della scuola e del comune, al di là dei vetri si intravede la mensa e l'entrata alla palestra. Sulla parete di muratura c'è solo una piccola bacheca in sughero che riporta un paio di articoli di giornale fotocopiati che parlano di alcune gare sportive disputate dagli studenti della scuola – le notizie di questa bacheca sono tutte di sport. A destra del corridoio trovo lo sportello della segreteria – c'è un bancone e un vetro e alla scrivania vedo una signora di spalle – mi avvicino al banco e saluto; vorrei solo presentarmi alla signora con cui avevo parlato al telefono e chiedere se è possibile salutare il Dirigente. La segretaria mi dice che non sa nulla del mio progetto e che se ne era occupata una collega che ora è assente... io la ringrazio comunque e le chiedo se posso avere la scansione oraria della scuola e l'orario della classe con l'elenco dei docenti – mi dice che l'unica cosa che mi può dare è la fotocopia della scansione oraria e i riferimenti di segreteria ma che non può darmi il resto... mi sembra un po' strano, ma poi il suo telefono suona e lei va a rispondere – finita la telefonata mi fa la fotocopia e me la consegna – la ringrazio e basta – mi dice solo di bussare alla porta del DS che è la seconda a destra del corridoio – le porte degli uffici sono rosse.[...]. Sulla parete di questo corridoio c'è un murales ancora più grande (fig. 37, app. III) in bianco, nero e rosso. Trovo anche un banco piccolo su cui c'è la cosa più preziosa di tutte: l'orario settimanale della scuola che fotografo immediatamente! Non so ancora i nomi dei prof ma è un 'inizio...

Il testo del murales è in due lingue, inglese e italiano più piccolo -forse sono i valori della scuola?

Quando si entra in un nuovo contesto scolastico anche da prof l'accesso alle informazioni è essenziale: mi ha molto stupito il fatto che in segreteria non avessero un elenco dei prof da darmi o il piano settimanale da mandarmi o fotocopiarmi, ma nemmeno mi ha detto che potevo trovarlo qui... mi chiedo quanti passaggi ci vogliono per delle info così semplici...

Questo corridoio si apre a sinistra su una saletta relax (così si chiama sul sito della scuola) – c'è nell'angolo la macchinetta del caffè, super moderna, un bancone con due sgabelloni alti, due piccoli

divanetti disposti ad angolo davanti alle vetrature che danno sul cavedio. Sulla parete opposta c'è un lungo scaffale libreria a vetri con delle collane di pedagogia disposte in ordine —ci sono tre tavoli disposti per il lungo in modo da formare un tavolone unico con numerose sedie attorno. Quando entro in questa sala non c'è nessuno ma sento delle voci che provengono da altre due stanze che si affacciano al corridoio alle mie spalle, una è l'ufficio dei collaboratori del dirigente e ha la porta chiusa, l'altra è la sala insegnanti con la porta aperta – poi c'è in fondo alla sala relax un'altra porta verde semichiusa e da lì vengono le voci, [...] voci di ragazzi e voci di adulti, forse c'è un'aula per i piccoli gruppi?

Nel frattempo il corridoio si popola perché sta per suonare la 3° ora e quindi i prof incominciano a prepararsi -intuisco che questa è una zona strategica per la scuola perché è il passaggio tra il mondo dei prof e quello dei ragazzi – qui per loro non c'è nulla, è un area da adulti [...] -qui potrei cogliere “gli umori” della scuola senza dover entrare nell'aula prof a cui ora non posso avere un accesso che sia giustificato – questa area macchinetta del caffè è l'ideale per osservare il modo dei docenti – un'area free in cui si scambiano informazioni e umori tra un'attività e l'altra.

[...] Mi dirigo al piano superiore perché sta per suonare. In cima alle scale c'è una cattedra dove siede una signora con il grembiolino a scacchi, tutti i collaboratori indossano questa specie di divisa – mi chiede subito chi sono e dove devo andare – tutti mi prendono per una supplente...allora devo spiegare nuovamente cosa faccio lì ma poi mi lasciano anche in pace. Ho ancora qualche minuto prima che suoni la campanella – il piano superiore ha la stessa pianta di quello inferiore, quindi una volta arrivati in cima alle scale l'atrio si divide in tre corridoi e quello di destra porta alla classe 3 Blu, a sinistra verso l'aula informatica e di arte.

Sono pronta per cominciare – mi dirigo alla porta della classe; in fondo c'è questa cucinetta che intravedo (forse ci fanno dei laboratori) e ci sono altre tre classi – la parete dell'aula è in realtà di vetro ma è schermata da una tenda esterna a listarelle come si vedono spesso negli uffici. Aspetto il suono della campanella per bussare, ma dall'aula sento provenire molta confusione, c'è molto rumore di voci e di sedie spostate, di schiamazzi. In tutto il corridoio l'atmosfera è questa – giustifico la confusione con l'avvicinarsi del suono della campanella.

Sono un po' emozionata? Non lo so, forse. Ecco suona...La confusione si alza ancora, aspetto che la porta si apra perché sanno che devo arrivare – avevo scritto direttamente al coordinatore per metterci d'accordo su questo incontro. Quando la porta finalmente si apre ne esce un boato, la prof esce e si mette sul corridoio con me.

(note di campo del 7/2/22, ore 8.20)

Entrare significa anche trovare lo spazio sufficiente per poter stare in un luogo, infilarsi e farsi spazio. Accogliere significa ricevere in sé<sup>48</sup>. È quindi un movimento reciproco in cui il soggetto entra e l'ambiente lo accetta. Le porte della scuola sono due: la prima è il portone dell'ingresso, la seconda è la porta dell'aula, lo spazio in cui quasi tutto accade, tanto che il significato di aula e di classe viene a sovrapporsi<sup>49</sup>, creando un'unità semantica (la classe Verde è quella che sta nell'aula Verde). Diventa anche un'unità spaziale (in quello spazio circoscritto) e temporale (per quell'orario specifico). Le aule delle quattro scuole rappresentano di conseguenza lo spazio in cui una classe si riunisce e agisce in un determinato tempo.

---

<sup>48</sup> Definizioni tratte da Vocabolario Treccani (<https://www.treccani.it/vocabolario>)

<sup>49</sup> *Classe*, unità elementare di una scuola, risultante dal raggruppamento degli alunni che seguono lo stesso programma: il complesso degli alunni che frequentano una classe. *Aula*, sala destinata a riunioni importanti e solenni, come quelle dei tribunali e dei parlamenti, o alle lezioni nelle scuole e nelle università

Questa unità strutturale viene spezzata e ricostituita nel corso della vita scolastica in base alle dinamiche che costruiscono il senso di appartenenza a questa unità, dinamiche che si manifestano sia all'interno che all'esterno della classe, ma soprattutto nelle forme ibride dei passaggi tra dentro e fuori e tra fuori e dentro l'unità spazio-temporale.

Tra le aule (fig. 40, app. III) si nota una differenza enorme nella predisposizione e nel vissuto degli spazi: l'aula Arancione è completamente spoglia, priva di qualsiasi elemento iconico (cartelloni, avvisi....); questo è dovuto al fatto che lo spazio è condiviso a turni con un'altra scuola e quindi non è possibile lasciare nessun segno di appartenenza dell'uno o all'altro contesto per non invadere, paradossalmente, lo spazio che è anche di altri.

*Le comunicazioni possono essere appese solo sulle porte con l'indicazione della scuola che le fa. Le classi sono anonime – sono spazi vuoti che non parlano di chi le vive, in aggiunta diventa difficile comunicare con i corsisti che non parlano ancora in italiano o mantenere nella classe i materiali che vengono prodotti – dal punto di vista didattico, emozionale e dello spazio linguistico lo ritengo devastante. (Diario, scuola Arancione, 18/1/22)*

Nel caso, invece, dell'aula Gialla lo spazio è in sé ostico come mi spiega Laura, l'insegnante di lettere il primo giorno in cui entro in classe per la presentazione del progetto agli alunni:

Mi dice che questa classe è difficile per come è disposta fisicamente, in realtà l'aula era un laboratorio di arte, per questo ci sono i lavandini. Sopra i lavandini ci sono le piastrelle dove vedo attaccati alcuni fogli con disegni – chiedo alla prof. Laura cosa siano – mi dice che sono le loro schede libro. Ora non c'è tempo ma spero di avere presto l'occasione di approfondire. È lunga e stretta ma l'unico modo per disporre i banchi è in orizzontale per il lato corto...così la LIM è in un angolo vicino alla finestra e non è molto visibile... Anche l'acustica è pessima perché rimbomba tutto – infatti avevo fatto fatica a parlare, non solo per la mascherina. (Note di campo, 10/11/21, ore 9.20)

Segni di appartenenza e di appropriazione dello spazio, l'aula è spoglia, è in prestito, l'aula è brutta e inadatta, ma ci sono i cartelloni di cosa è stato letto in quell'aula, l'aula è colorata, le pareti raccontano una storia.

L'unità spazio-temporale della classe è un'entità dinamica, è soggetta a continue trasformazioni. Me lo dice la dirigente della scuola Gialla in un nostro incontro di inizio anno scolastico:

L'incontro con la dirigente si tiene nel suo ufficio al piano terra. Lei è seduta alla scrivania e mi fa accomodare di fronte a lei su una delle poltroncine. Mi chiede di illustrarle il progetto di ricerca e come mi può essere utile per l'organizzazione. Siccome questo è il primo anno dopo l'emergenza covid in cui la scuola sarà in presenza mi spiega un fatto importante che riguarda le classi terze di quest'anno e in particolare la terza Gialla. Infatti, questa classe è il frutto di una riorganizzazione che hanno dovuto operare per permettere il rientro a scuola.

La classe si compone di due diverse sezioni che sono state accorpate – quindi mi dice che in prima c'erano 6 sezioni diverse, che in seconda per il covid hanno fatto diventare 9 e che ora sono ritornate 6 – quindi i ragazzi della classe possono essere stati compagni negli anni precedenti, ma non si conoscevano tutti all'inizio del corrente anno scolastico - “È una classe nuova per certi versi con le sue complessità” – a questo punto passa a contare gli alunni che secondo le sue conoscenze sono di seconda generazione (in base ai nomi e cognomi che vede negli elenchi). Mi spiega che la terza Gialla ha circa la metà degli alunni con background migratorio e che in più è presente un\* ragazz\* di arrivato per ricongiungimento familiare durante il covid, che ha iniziato a frequentare le lezioni solo a primavera 2021 (l'anno della seconda).

(nota di campo del 14 ottobre 2021, ore 15.00)

Di questo accorpamento mi riferisce anche un genitore in un'intervista:

"Poi adesso che finalmente insomma poverini loro, non so se hai presente cosa è successo con l'organizzazione delle classi in questa scuola, ti hanno spiegato? Niente, loro hanno fatto la prima media in un modo: erano 6 sezioni e a marzo sono rimaste a casa e hanno fatto qualcosa in DaD, ma non moltissimo. Poi la seconda: le classi sono state completamente riorganizzate, da sei ne ha fatte nove. E quindi loro hanno cambiato... per esempio ha cambiato tutti gli insegnanti! E un unico compagno, no alcuni compagni di classe, però *di maschio c'era uno solo con cui andava d'accordo*, però ha cambiato tutti gli insegnanti! E poi alla fine della seconda di nuovo hanno deciso di ritornare alle sei classi; quindi, le hanno dovute tutte di nuovo rimescolare e quindi mentre in seconda erano classi nuove ma erano 16 per classe, in terza erano classi nuove con 24 per classe! *Quindi si immagina anche gli insegnanti a settembre han dovuto di nuovo conoscere i ragazzi nuovi riallineare, perché alcuni non li conoscevano*. E quindi insomma c'è stato questo".  
(intervista Lorena, mamma scuola Gialla, 27/4/22)

La classe Gialla diventa una classe nuova proprio nell'ultimo anno di scuola secondaria di primo grado, quando ci sono gli esami di fine ciclo in vista e quando la scelta del percorso di studi per la secondaria è impellente. Le trasformazioni che si verificano nella gestione degli spazi e dei tempi sono le possibilità di risposta che il contesto educativo riesce a mettere in atto sotto la pressione di eventi esterni, come in questo caso dettati da un'emergenza globale, ma anche nelle forme che ritiene più opportune rispetto alle proprie risorse, ad esempio la gestione del personale docente. In questo senso le forme della resilienza nei contesti educativi diventa una chiave di lettura delle trasformazioni inevitabili che interessano la scuola in generale, ma anche ogni microcosmo della classe.

"Loro invece sono dei ragazzi [...] e si impara a resistere alle difficoltà spicciole e si impara la pazienza che molti hanno, che forse noi abbiamo perso: pazienza con i compagni, con gli orari, con gli insegnanti, [*ridacchia*] con il personale".  
(intervista Livio, insegnante classe Arancione, 7/2/22)

### **3.3 Essere una classe con le proprie complessità**

Le parole del dirigente (scuola Gialla, 14/10/21) aprono una prospettiva di interpretazione per cui le classi sembrano frutto di un'autogenesi, un adattamento alle caratteristiche proprie del contesto, che genera per questo le "sue" specifiche risposte nella complessità dei fattori in gioco. Alunni, insegnanti e genitori si definiscono nell'essere *classe* attraverso le parole della relazione, come esito di un processo di allineamento reciproco, "C'era uno solo con cui andava d'accordo", "gli insegnanti a settembre han dovuto di nuovo conoscere i ragazzi nuovi, riallineare, perché alcuni non li conoscevano" (intervista Loretta, 27/4/22).

Quando la prof. di religione torna verso la collega osservano insieme il lavoro della classe – si scambiano delle opinioni su come sono attivi e sono contente di come stanno lavorando. Dicono anche a me che una delle caratteristiche della classe è proprio il fatto di avere intense relazioni tra di loro, non ci sono gruppetti separati e si aiutano a vicenda - "E' una classe molto unita, non ci sono gruppetti, si aiutano". (note di campo, classe Blu del 23/02/22)



"Perché a scuola diciamo che è un contesto un po' diverso e ti trovi queste persone [...]. In classe stavo per mio conto, [in] prima zero, poi il covid e tutto...[in] seconda abbiamo un po' legato, quest'anno andiamo tutti d'accordo. Cioè, diciamo tutti dai, diciamo". (intervista Clara, alunna classe Verde, 7/2/22)

Oppure

"No, cioè, diciamo io come gruppo classe intendo i compagni, cioè che sappiano convivere. Cioè non intendo i prof. [Sono] come... una cosa un po' aggiuntiva alla classe proprio" (intervista Agata, alunna classe Verde, 17/5/22).

"Classe, nel senso di compagni, non cioè i professori sono altro" (intervista Eleonora, alunna classe Verde, 17/5/22)

Posizione questa condivisa parzialmente da un insegnante:

"La classe la deve un po' costruire e avviare le relazioni tra di loro con la relazione con te" (intervista Livio, insegnante classe Arancione, 7/2/22)

"Ecco, il gruppo classe va bene, alcune classi magari di meno, però in altre c'è proprio un clima di aiuto reciproco". (intervista Stefania, insegnante classe Arancione, 7/2/22)

G: Sì a volte non... bisogna un po' indagarli. Ecco, io soprattutto all'inizio dell'anno questi 25 anche 50 occhi che mi fissavano. Mi dicevo - ma forse gli sto simpatica, forse gli sto antipatica, si stanno annoiando, si stanno addormentando, sono presi? Non si capiva proprio, ecco.

|H: Beh, sì, poi ci vogliono alcuni mesi prima di conoscere una classe [...] Quanto ci hai messo secondo te, a entrare un po' dentro?

PG: Ah tantissimo! Con un paio di ragazze, cioè, io sono arrivata a marzo che dovevo ancora sentire la voce di un paio di ragazze per dirti. Allora sto pensando per darti una risposta abbastanza precisa. Marzo, febbraio-marzo, credo.

(intervista con Giulia, insegnante classe Blu, 18/5/22)

Essere altro, una cosa aggiuntiva alla classe, essere dentro la classe con loro ma non parte della classe, occhi che guardano. Intercorrono delle relazioni che sono doppie: da una parte la classe, o il gruppo classe, dall'altra gli insegnanti che entrano ed escono dalla porta e nelle dinamiche della classe per fare lezione. Gli insegnanti hanno uno sguardo valutativo delle relazioni, mentre gli alunni riconoscono la qualità dei legami che si creano tra di loro, entrambi riconoscono come criterio la possibilità della convivenza, della condivisione e dell'aiuto reciproco:

E: E poi, cioè, riuscire a condividere, no? Perché, se tutti i giorni vai in una classe dove non ti trovi bene, cioè, non riesci a stare bene.

|H: Quindi riuscire a convivere vuol dire essere anche un po' adattarsi agli altri e gli altri si adattano a te, intendi questo?

E: Conoscere gli altri. Dopo tre anni direi che ci siamo anche conosciuti un po' meglio della prima. (intervista Eleonora, alunna classe Verde, 17/5/22)

|H.: "Beh, sì, ti conoscono i tuoi compagni dici, sì?"

C: Anche troppo, infatti *poreti, poreti*<sup>50</sup>, un po' sono stanchi, un pochino però".

---

<sup>50</sup> *Poreto*, forma dialettale della zona, in italiano corrisponde al diminutivo di "poveretto", ma non è riferito alla condizione economica, bensì è detto in senso bonario, con tenerezza per la condizione emotiva che la persona deve sopportare.

(intervista Clara, alunna classe Verde, 31/5/22)

Le scuole (Blu, Verde e Gialla) fanno parte del sistema ordinario dove gli alunni completano il percorso della secondaria di primo grado in tre anni con circa 28 ore settimanali di lezione; la scuola Arancione, invece, ha un solo percorso chiamato di primo livello che gli alunni, a cui gli insegnanti spesso si riferiscono con il termine "corsisti", frequentano con l'obiettivo di essere ammessi e di superare l'esame conclusivo del primo Ciclo.

Il periodo della chiusura delle scuole durante l'emergenza Covid-19 ha fatto sì che durante l'anno scolastico in cui ho svolto l'osservazione le classi dividevano tra loro il fatto di essersi ricostituite o costituite recentemente e di essere per questo nuove: questa condizione vale soprattutto per la classe Gialla per la sua storia e per quella Arancione che ha un percorso diverso, mentre vale parzialmente per le classi Blu e Verde, ma è importante dire che gli alunni si erano conosciuti molto poco durante l'inizio dell'anno scolastico 2019/20 perché erano al primo anno e quindi stavano già vivendo il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, come mi racconta Eleonora nell'intervista "Sinceramente la parte iniziale dell'anno non me la ricordo perché non è stata così bella. Diciamo arrivi e non sai cosa fare, non sai con chi parlare cose così... E poi siamo andati in Dad, quindi ancora peggio. Quindi noi non ci conoscevamo quasi" (intervista Eleonora, classe Verde, 17/5/22)

Quello che succede nella scuola Arancione è un'accelerazione di questo processo di inserimento e di formazione del gruppo classe perché gli alunni vengono inseriti in modo continuo almeno fino agli inizi del II quadrimestre. Le parole della relazione e del grado di benessere che comporta (riallineamento, conoscenza, aiuto, legame, accordo, convivenza e condivisione, trovarsi bene, stare bene) diventano quindi sfide e obiettivi quotidiani per tutta la classe. Sono entrata effettivamente nella classe Arancione a gennaio, quindi dopo tre mesi dall'inizio dell'anno scolastico. Uno dei primi episodi a cui assisto è questo:

La prof. Roberta è alla LIM e con l'ausilio dei colori e delle immagini si sta svolgendo un esercizio di collegamento immagine/parola per il lessico (suffissi: caffetteria, fioraio, calciatore). La prof è alla LIM e gli alunni stanno seduti al banco; la prof vedendo che gli alunni sono molto attenti a quello che fa lei, ma nessuno parla con i compagni cambia l'attività collettiva in un lavoro a coppie. La prof dice "mettervi a coppie" e accompagna le istruzioni con una grande gestualità – parla lentamente con frasi molto brevi – lascia delle pause da una frase all'altra – Gli alunni si organizzano in coppie, ma con lentezza - Abigail si gira subito verso la compagna Ana, mentre Zahira aspetta che qualcuno vada da lei – Philip e Tahir non si muovono dalle loro posizioni, è quindi la prof ad invitarli a stare insieme ed avvicinarsi almeno un pochino – altre due alunne\* stanno da sol\* anche se la prof dice loro di lavorare insieme e così fa anche Yassir perché Zahira sola non si gira e lui non va da lei – continuano a lavorare da soli – l'unica coppia che mostra collaborazione è quella Abigail con Ana, Philip e Tahir sono vicini ma non parlano tra loro. (note di campo del 18/1/22, scuola Arancione, ore 16.30 durante la lezione di italiano)

Perché Yassir non è andato lui da Zahira? Perché Zahira aspetta? Perché altri non collaborano anche se sollecitati? La prof è agente attivo nel rendersi conto che la partecipazione collettiva era poco produttiva e

stimola il lavoro a coppie. Zahira e Yassir sono marocchini; Zahira è appena arrivata, a settembre, mentre Yassir che ha 16 anni è nato qui, ma è un alunno arrivato alla scuola Arancione dopo essere stato bocciato due volte nel suo percorso, alla secondaria di primo grado, quindi per lui è stato predisposto un percorso breve che gli permetterà di svolgere l'esame conclusivo nella sessione straordinaria di marzo e poi se andrà bene di passare al percorso di II livello, che tutti chiamano qui "biennio"<sup>51</sup> sempre nella stessa scuola, oppure se verrà accettato in una scuola professionale.

La complessità di questa classe è data dalla diversità dei percorsi precedenti: Zahira e Abigail sono alunne neoarrivate e, oltre a queste lezioni, frequentano i corsi di italiano L2 presso un'associazione della città, mentre Philip e Tahir già sono stati compagni di corso quando due anni prima frequentavano i corsi di italiano L2 sempre alla scuola Arancione. Tahir però al mattino va anche i corsi di grafica alla scuola professionale. Si trovano quindi ad essere compagni di classe solo per tre ore pomeridiane: tutto è concentrato, molto si sovrappone: competenze linguistiche, obiettivi di apprendimento, vissuti personali e altrui.

Dopo la lezione accompagno Roberta verso un'altra classe e lei mi dice – "Hai visto che fatica...è una classe questa, non parlano, non parlano neanche tra di loro, ancora non si sono conosciuti, solo Abigail e Ana, ma loro sanno anche parlare meglio, ma gli altri, un muro, un muro – che ci vuoi fare, è così, vedremo nei prossimi mesi. Ma 'sta grammatica, cerco di fargliela il più semplice possibile, ma questo è che devono sapere!" (note di campo, scuola Arancione, 18/1/22)

Ancora non si sono conosciuti a gennaio, ancora c'è un muro, ma Roberta che è una prof che insegna da più di dieci anni in questa scuola non si dà per vinta e sprona al "dover sapere" nonostante sia "così".

### 3.4 Bussare alla porta

I giorni passano e alla fine del mese di gennaio (2022) entro in classe e trovo che tra i banchi c'è una ragazzina che prima non avevo mai visto. La lezione è storia e la prof. Stefania mi presenta alla nuova alunna che si chiama Estela:

Si è seduta vicino al muro nell'ultima fila dove di solito è seduto Yassir che oggi è assente –La ragazza annuisce ma non dice nulla– io la saluto con la mano girandomi verso di lei che è seduta due file più in là alla mia destra (note di campo, scuola Arancione, 31/1/22 ore 16.00).

Lo stesso giorno si verifica un fatto piuttosto eccezionale per la scuola Arancione perché

Alle 16.50 entra in classe Roberta, [...] spiega che Estela deve uscire che la mamma è fuori che la aspetta... chiama Estela – chiama anche me che mi alzo e le raggiungo – Estela è sorpresa, ma fa quello che le ha detto la prof ed esce con noi...saluta con la mano e la prof di storia anche, mentre i compagni no, non dicono niente [...]. Quando la raggiungiamo nell'atrio la mamma accoglie la figlia

---

<sup>51</sup> Corsi di II livello: si tratta di un biennio "comune" di raccordo tra il I livello (secondaria di primo grado) e l'entrata alla scuola secondaria di secondo grado per alunni in obbligo scolastico o formativo (< 18 anni); dà accesso ai percorsi serali per adulti. Le discipline sono quelle comuni al curriculum dei bienni di scuola secondaria di II grado: italiano, matematica, inglese, educazione alla cittadinanza, storia e geografia secondo il curriculum di studi previsti dal MIUR.

con un grande sorriso e le chiede qualcosa in portoghese. Dice che era in zona e allora voleva aspettare Estela e andare a casa insieme che ancora non sa bene le strade [...] perché l'inverno è buio e non vuole che vada da sola. (La mamma di Estela si esprime in un italiano facilmente comprensibile e non ci sono problemi di comprensione) Roberta [...] deve andare in classe, si scusa e se ne va. Io mi presento di nuovo alla mamma e le spiego della ricerca e poi lei rispiega tutto alla figlia in portoghese; alla fine dice "Bem", quindi capisco che è d'accordo e ci sorridiamo. Inizia tra di noi un dialogo che riporto Estela sta vicino a noi per tutto il tempo, si siede su una seggiola vicino e ci ascolta.

Dialogo con la mamma di Estela:

|H: Oggi ho incontrato Estela per la prima volta...è arrivata questa settimana?"

M: No, no...è arrivata il 9 dicembre – a stare con me – è stato un brutto periodo – il 20 dicembre voleva tornare a Brasile perché io ho chiesto dappertutto e *nessuna scuola la voleva..., non sapevo cosa fare perché non trovava la scuola per lei.*

|H: Come hai trovato la scuola Arancione?

M: "Alla fine nell'internet...ho provato almeno con corso italiano e così ho trovato, sono andata alla (omesso nome quartiere), là alla segreteria e così fatto l'iscrizione, ma poi la scuola è chiusa per le vacanze e passato ancora tempo...ma almeno Estela ha capito che poteva stare alla scuola e allora si è calmata perché era tanta nervosa e arrabbiata con me (guarda la figlia e sorride, lei ricambia lo sguardo ma non sorride) – allora la mamma mi dice "Ti dico come è per noi: Estela ha adesso 15 anni, è tranquilla, calma, proprio non capivo che rea così nervosa tutti i giorni...sì un po' è adolescente ma neanche voleva parlare con me finché non ho trovato la scuola – poi ho provato a cercare la squadra di calcio che lei gioca in Brasile – ma qui non c'è in città, è solo a (omesso nome paese) che è di pomeriggio, ma ora la scuola è in pomeriggio, allora, pazienza non va – almeno c'è la scuola, magari troviamo altra cosa da fare – sai, lei è già stata in Italia un anno in seconda media – ma poi è voluta tornare in Brasile con il nonno che io lavoro sempre e lei era sola...invece là c'è anche suo fratello che è più grande – in tutto siamo state lontane cinque anni in tutto – adesso tre anni, prima due che io sono partita...*non è facile, è arrivata una ragazza che è grande e che devo imparare a conoscere...* è diventata un po' impaziente, si arrabbia e non è facile con la scuola e tutto, ma *io crede che ce la faremo* [...] vediamo con la scuola, sono così contenta che ho trovato così lei ci prova a stare..."

Mi dice che lavora come cameriera in un ristorante – e che la mattina fa le pulizie da una signora...che è qui da sola, ma che non ha problemi con i soldi ce la fa, ma che adesso voleva Estela vicino per l'educazione che in Italia è buona e per passare del tempo con lei, troppi anni lontane [...]. Ringrazio la mamma e faccio un sorriso a Estela – le voglio lasciare andare a casa perché è tardi e credo che sia stanca...le guardo allontanarsi dalla finestra, parlano tra di loro, anche se Estela tiene le mani in tasca e la testa bassa, mentre la mamma si gira spesso verso di lei e le tocca la spalla o il braccio.

(note di campo, scuola Arancione, 31/1/22 ore 17.20)

La voce della mamma di Estela riassume molti degli aspetti che il ricongiungimento familiare comporta per una ragazzina che a 15 anni ricomincia tutto o quasi da capo, la nuova classe e i nuovi insegnanti, la lingua da recuperare e un rapporto con la madre da ricostruire dopo tre anni. L'odissea per trovare una scuola che le permetta di farlo perché "nessuna scuola la voleva". Per Estela però sono trascorsi alcuni mesi dall'inizio dell'anno scolastico e quindi il suo percorso inizia in ritardo, ci sono delle cose da recuperare anche se è avvantaggiata perché ha già frequentato la scuola in Italia e ha finito la scuola in Brasile.

Alla Scuola Arancione l'anno scolastico inizia con delle modalità diverse rispetto agli altri istituti comprensivi. Le iscrizioni ai corsi di primo livello sia in presenza che online o via mail a partire dal mese di giugno dell'anno precedente e continua fino ad esaurimento delle domande che si protraggono per tutto

l'anno scolastico. La segreteria però è centralizzata rispetto ai nove plessi della scuola Arancione e si trova in un quartiere della città isolato e separato rispetto agli altri quartieri da un ponte. Il nome del quartiere rimanda infatti al suo essere "piccolo satellite" rispetto alla città ed ha una sua storia di trasformazione

"Nato nel 1975 come quartiere satellite nella periferia Nord della città, al di fuori delle mura della città vecchia. Il piano iniziale prevedeva un processo di urbanizzazione a tappeto di edifici e coorti, ma nel tempo sono apparsi sempre più edifici popolari assegnati alle fasce deboli e povere della popolazione. Ciò che inizialmente era nato per dare spazio e far respirare la popolazione, nel giro di qualche decennio subì un (involontario) fenomeno di ghettizzazione ed isolamento dalla città, peggiorato successivamente negli inizi anni '90 con l'arrivo dei primi flussi migratori: alle difficoltà quotidiane si unirono le differenze culturali [...]. Oggi la multiculturalità lo rende un quartiere unico".  
(descrizione tratta da <https://www.disagian.it/>)

Il posizionamento scelto dal Comune per la segreteria della scuola (fig.38, app. III) è molto agevole per chi conosce il quartiere o ha già frequentato i corsi, ma può diventare un pianeta più difficile e scomodo da raggiungere se si viene da fuori città, soprattutto perché considerando il tipo di utenza la modalità di presentarsi personalmente agli uffici è sempre preferita rispetto alla telefonata o alla comunicazione via posta elettronica anche per eventuali difficoltà con la lingua.

A settembre inizia quindi una fase di Accoglienza che dura almeno due o tre settimane: vengono organizzati degli incontri a scuola in cui gli insegnanti di tutti i corsi (primo livello, secondo livello e corsi di alfabetizzazione) incontrano gli studenti che hanno espresso interesse nell'iscrizione in precedenza per completare l'iscrizione formalmente con gli insegnanti.

Gli incontri vengono calendarizzati e gli studenti informati tramite una chiamata o con un sms per presentarsi a scuola per il colloquio. Si tratta di un momento conoscitivo individuale in cui gli insegnanti raccolgono le informazioni principali sul percorso di studi pregresso compilando un'apposita scheda studente già predisposta sul registro elettronico. La scheda raccoglie anche elementi conoscitivi che riguardano la migrazione (data di arrivo e modalità) e di tipo sociodemografico: componenti del nucleo familiare, titolo di studio e professione; altre domande riguardano le competenze informatiche e anche informazioni di come sono venuti a conoscenza della scuola Arancione. Le domande dell'intervista colloquio sono raccolte in una scheda allegata al Protocollo di Accoglienza. Le domande sono poste in modo informale (forma del Tu) per agevolare il colloquio come in questi esempi:

- Che scuola hai fatto / Dove hai studiato? (percorso pregresso)
- Cosa vorresti ottenere alla fine di questo anno scolastico? (Obiettivi di apprendimento)
- Sai usare il computer? / conosci altre lingue? (Competenze)
- Come hai saputo di questa scuola? (Informazioni per comunicazione della scuola)

Per gli adolescenti, inoltre, si cerca di ricostruire il percorso pregresso di studi e si chiede di portare la documentazione disponibile (valutazioni/pagelle, certificati di frequenza o diplomi già conseguiti). Una

parte della scheda è dedicata al repertorio linguistico, quindi la lingua madre e le eventuali altre lingue parlate o studiate, in particolare si chiede per la frequenza dei corsi di primo e secondo livello che lo studente sia in possesso di una certificazione di livello A2<sup>52</sup> conseguita presso la stessa scuola Arancione o altri enti di certificazione (Protocollo di Accoglienza, scuola Arancione)<sup>53</sup>

Nella fase di accoglienza gli obiettivi sono diretti all'analisi della situazione (bisogni e posizionamento) e alla predisposizione di Azioni di tutoraggio e valutazioni individuali (Patto Formativo):

"Per quanto riguarda la Scuola Secondaria di primo grado, nel Patto Formativo sarà indicato il percorso che il corsista dovrà fare unitamente ad eventuali corsi integrativi (ad esempio di rinforzo della lingua italiana), come parte integrante e vincolante del suo *percorso scolastico personalizzato*. Viceversa, qualora siano evidenti crediti in altre discipline (es. inglese, matematica, italiano) per conoscenze pregresse del corsista, documentate e verificate, sarà possibile un esonero, totale o parziale, dalla frequenza per un monte ore concordato con l'insegnante della disciplina". (p.3, corsivo mio)

Per l'anno scolastico 2021/22 questa fase era stata molto difficile da completare per le norme di restrizione previste dal piano Covid-19 che contingentavano il numero di presenze per i colloqui sia in segreteria che a scuola. Inoltre, il registro elettronico era in fase di rinnovo, si era deciso di adottare un altro software e quindi le schede non erano state compilate digitalmente, ma stampate e compilate a mano. Questo aveva comportato un ritardo non indifferente con l'inserimento delle schede nel database della scuola anche per una carenza del personale di segreteria dovuto alle nomine del personale Ata che doveva far fronte però ad un numero elevato di domande che era arrivato a settembre/ottobre e non a giugno o durante l'estate.

L'inizio effettivo delle lezioni viene deciso quindi in base allo stato di avanzamento delle domande di iscrizione e poi pubblicato sul sito della scuola, ma occorre comunque una comunicazione personale ai corsisti interessati o via sms/mail o con una telefonata. Il lavoro a carico delle segreterie è davvero impegnativo e fuori dalla porta degli uffici si formano lunghe file. Le comunicazioni tra il personale e le persone interessate non sono facili, molte persone vengono proprio per iscriversi ai corsi di italiano quindi i tempi si allungano tra incomprensioni e chiarimenti, anche se vengono usate tutte le lingue franche possibili

---

<sup>52</sup> Il riferimento è il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER, 2001). Il requisito di conoscenza della lingua italiana è riportato anche nel Protocollo di Accoglienza della Scuola.

<sup>53</sup> "Per gli iscritti alla Scuola secondaria di primo grado, la fase di accoglienza sarà a cura dell'intero consiglio di classe durante appositi colloqui. Il referente di sede si occuperà dell'accoglienza di eventuali nuovi iscritti ad anno scolastico iniziato. Nella fase di accoglienza si utilizzerà lo schema di intervista allegato, impostato secondo l'approccio biografico, in sintonia con lo schema di riferimento fornito dal registro elettronico. Gli studenti stranieri saranno invitati a compilare personalmente tale intervista: ciò consentirà agli insegnanti di verificare un'iniziale comprensione scritta della lingua italiana. Nel caso di corsisti minorenni al colloquio sono invitate anche le famiglie [...]. Per quanto riguarda i corsisti stranieri la normativa prevede il possesso di certificato di conoscenza dell'italiano al livello A2 del Quadro Comune Europeo di riferimento. Nel caso in cui la conoscenza della lingua italiana non corrisponda al livello A2, l'iscritto sarà orientato verso il corso di italiano a lui più consona" (pp.2-3)

(inglese-francese soprattutto), le mani, gli schermi del pc. Per ovviare ad ogni incomprendimento la segreteria consegna a tutti un *memo* come quello dei dentisti su cui scrivono l'appuntamento e l'indirizzo della scuola dove presentarsi. In alternativa la stessa procedura può essere completata anche presso le sedi delle attività didattiche.

Accogliere nella scuola Arancione è un cammino lungo che inizia già nei mesi precedenti agli inizi delle lezioni, di anno in anno. Significa attivare molti canali comunicativi affinché ci sia conoscenza sui corsi (anche tramite vari collegamenti con siti del Centro per l'Impiego, questura, sindacati e quotidiani della città). Le porte si aprono e si aspetta che qualcuno inizi ad entrare. Di solito le iscrizioni prendono un'accelerazione proprio con l'inizio dei corsi grazie al passaparola tra i corsisti.

Accogliere è Includere, soprattutto quando significa aprire la porta ad un progetto personale o familiare affinché si possa realizzare. Quando la porta si apre si va al di là di un clima di classe sereno, la capacità è quella di accettare tutte le situazioni così come si presentano ed è la scuola che si contorce e piega e si adatta per poterci far stare dentro tutti. Il contorcersi e trasformarsi è l'esito di un processo non solo di inclusione normativa, ma di un *credo* inclusivo come l'unica forma possibile del fare scuola, come spiega Roberta nell'intervista:

L'inclusività [...] è una caratteristica delle nostre classi perché senza di questa noi non riusciremmo sicuramente a lavorare. Le nostre classi sono formate da alunni che vengono da ogni parte del mondo e che, da anni, vedo che si integrano in maniera (respiro profondo) quasi naturale...quindi questo è per me un aspetto molto importante capire come mai questa inclusione sia quasi naturale [...]. Il discorso etnia io qui non lo sento, cioè qui c'è in prima persona l'alunno che segue, non segue, che fa amicizia...però si lavora in una dimensione di, diciamo di, serenità. [...] . Quindi il discorso è uguale, cioè il disagio adolescenziale poi li accomuna e quindi secondo me non dipende più dalla lingua ma proprio dal contesto di disagio da cui provengono, secondo me. (intervista Roberta, insegnante scuola Arancione, 8/2/22)

Roberta parla di un'inclusività che sembra essere quasi intrinseca alle classi, al condividere tutti la stessa condizione, non è il paese di provenienza, non è neanche la lingua che per forza si deve imparare a scuola, ma condividono il disagio dell'essere adolescenti nello stesso percorso di crescita. Non sempre questo punto di vista corrisponde però a quello degli studenti:

|H: Ti sei chiesto perché alla (scuola Arancione) hai conosciuto più amici che all'altra scuola?

T: Perché [...] anche loro stanno facendo un po' il discorso dell'italiano, per questo.

|H: Vi sentivate, in italiano si dice, sulla stessa barca?

T: Sì [Ride]

(intervista Tahir, scuola Arancione, 4/7/22)

Dal punto di vista dei ragazzi le priorità cambiano, perché senza una buona competenza linguistica non è possibile gestire il carico di lavoro di una scuola secondaria. Tahir frequenta il secondo anno della scuola professionale e in pomeriggio la scuola Arancione che aveva interrotto durante la Didattica a distanza l'anno precedente. Per lui stare alla scuola Arancione è stato importante perché è l'unico posto in cui ha

conosciuto un paio di amici che frequenta ancora e soprattutto perché lì non deve nascondere le sue insicurezze con la lingua, ma all'altra scuola si comporta in modo diverso:

| H: Come ti sei trovato alla (nome scuola professionale)? Quando è iniziato (nome scuola professionale), che comunque è una scuola superiore...

T: C'è un po' difficoltà. Perché un problema di lingua, ancora.

| H: Non ti sentivi ancora pronto?

T: Sì [...]. Se ho difficoltà da tradurre uso telefono *Google*.

| H: E tu sei abbastanza autonomo su questo. Però lezioni in più di italiano non ne avevi più fatte?

T: Mmh [fa cenno di no con la testa]

T: Perché prima loro non sanno che ho un problema d'italiano, che se non ho fatto compito non ho capito cosa c'è da fare. Lo dico domani per questo<sup>54</sup>.

| H: Quindi tu ti ritrovi in difficoltà quando sono già date. Non sei mai andato dai prof a dire guarda che io ho fatto solo due anni di scuola in Italia ho fatto un anno d'italiano...

T: [Scuote la testa e guarda in basso, per terra]

| H: Non sei mai andato a dirglielo?

T: No.

(intervista Tahir, scuola Arancione, 4/7/22)

La difficoltà linguistica nella scuola Arancione diventa un terreno fertile di condivisione, si abbassano le barriere comunicative per fare spazio alla possibilità che gli alunni le possano superare con gli altri compagni, con gli insegnanti con cui possono lasciarsi andare, senza fingere come fa invece Tahir nell'altra scuola.

"È capitato venerdì scorso o giovedì. Non mi ricordo, comunque, sono venuti a fare la presentazione del corso del teatro. Eh... (l'esperto) che gli ha presentato questa attività, [...] non ha ricevuto risposte. Al che io ho detto a (nome dell'esperto) "non ti scoraggiare. Sono una classe abbastanza silenziosa, quindi non ti preoccupare". Appena andato via (nome dell'esperto) una di loro [...] comunque, "noi non siamo silenziosi!" (Fa l'imitazione della ragazzina con tono stizzito) ho detto " *Nooo* (enfaticizzando la lunghezza vocalica) forse con me [...] con me probabilmente siete una classe che bene o male risponde attenta, [...] con cui riuscite a rispondere, ad essere, seguire, fare ecc. Perché almeno abbiamo una abbastanza buona interazione tra di noi [...]. Quindi sì sono una classe silenziosa, però credo anche che bisogna trovare gli *escamotage* per riavere avere la vostra attenzione, anche... la vostra partecipazione". (intervista Beatrice, insegnante scuola Arancione, 8/2/22)

Sentirsi definire silenziosi dall'insegnante e soprattutto con un intruso nella classe, ha aperto un'altra porta, quella del confronto e della valutazione, un guardarsi allo specchio, tra l'alunna e l'insegnante che con molta trasparenza ha messo sul tavolo le sue carte, rivelando chiaramente che usa delle strategie: l'*(abbastanza buona) interazione* è un atto di volontà, è cercata, ottenuta e viene difesa anche dagli studenti. Quelli che Beatrice ha chiamato *escamotage* sono l'insieme delle prassi che lei personalmente mette in campo affinché gli studenti della classe continuino a frequentare, imparino a vivere la scuola come luogo di

---

<sup>54</sup> "Lo dico domani per questo" – si intenda "l'ho detto dopo, in seguito"



apprendimento, del fare, della relazione, ma possono essere letti anche come uno specchio delle strategie individuate, programmate e attuate nei contesti scolastici per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento: uno degli strumenti promossi a tale scopo è proprio la formalizzazione di un percorso personalizzato che nella scuola Arancione è parte integrante del percorso formativo in quanto permette di riconoscere dei crediti formativi allo studente, ma anche di proporre nuovi obiettivi che sono integrativi e di rinforzo rispetto ad un curriculum di studi comune.

Anche gli altri contesti in cui ho condotto la ricerca hanno l'esigenza di trovare i propri escamotage, che siano in linea con quanto dichiarato nei piani dell'offerta formativa e dei piani per l'inclusione: ciò che li differenzia in sostanza dai percorsi di personalizzazione della scuola Arancione è il fatto che sono rivolti a determinati alunni all'interno di un più ampio contesto classe. Succede così che le scelte didattiche degli insegnanti siano più o meno dirette alla differenziazione dei percorsi siano essi espliciti, cioè, formalizzati attraverso un documento il PDP (piano didattico personalizzato), oppure impliciti, come "occhio di riguardo" verso chi si trovi ad affrontare ostacoli derivanti da un'eterogeneità di cause e concause comuni a molti studenti. Da queste scelte individuali e poi condivise collegialmente scaturiscono le azioni concrete attraverso cui leggere e interpretare la qualità e l'impatto, l'effetto finale, dell'azione inclusiva non solo sugli studenti, ma su tutto il sistema scuola compresa l'organizzazione, i valori personali e professionali del personale (docente e non docente), i rapporti con le famiglie, la valutazione dei singoli percorsi e della scuola in generale come previsto dal rapporto annuale di valutazione (RAV).

La domanda che ha accompagnato la mia osservazione durante questi mesi era constatare se e come le esigenze di adattamento dei singoli contesti portassero anche un effetto a lungo termine, replicabile e di nuovo modificabile, se l'insieme di queste azioni fossero manifestazioni di aderenza al programma oppure trasformative sia per i singoli alunni a cui erano rivolte, sia per il contesto in sé.

### 3.5 Scollamenti

*Niko*. Lo avevo notato il primo giorno di osservazione nella classe Verde. Siccome non avevo comunicato l'orario alla coordinatrice, al mio arrivo avevo trovato la classe fuori dall'aula in fila per entrare; sulla porta c'era l'esperta di storia che per un'attività di laboratorio dedicata al Giorno della Memoria<sup>55</sup> stava distribuendo dei bigliettini da attaccare sulle maglie. L'attività prevedeva che ogni alunno/a ricevesse questa etichetta con il disegno di un simbolo e in base alle indicazioni si andavano formando due gruppi divisi tra loro da una schiera di banchi che disegnavano un grande cerchio al centro dell'aula: all'interno di questa recinzione stava il gruppo dei "privilegiati" che ascoltavano musica con il cellulare e mangiavano dei *wafers*, mentre tutti gli altri all'esterno erano ammassati al muro in fondo alla classe in piedi e senza potersi

---

<sup>55</sup> Il Giorno della Memoria è una ricorrenza internazionale che viene celebrata il 27 gennaio in onore delle vittime dell'Olocausto.

muovere. L'attività aveva come obiettivo quello di far rivivere l'impossibilità di ribellione per il gruppo in piedi e la rielaborazione del senso di colpa per quelli al centro. Per tutta la durata del laboratorio le riflessioni e le spiegazioni dell'esperta sono state solamente orali e ricche di espressioni colloquiali tipiche della zona che rendevano il linguaggio vivace e la situazione più vicina ad un gruppo di adolescenti. Sul finire della rappresentazione in gruppi, un ragazzino è balzato con un salto fuori dalla fila e ha chiesto con finta sfacciataggine e un tono vivace di poter avere anche lui i biscotti, l'esperta lo ha preso un po' in giro chiamandolo "furbetto" e ne ha regalato poi a tutti un pacchettino. Tutto è accaduto tra le risate generali perché la prof Regina ha esclamato bonariamente - "Sempre il solito! Che figure!". La classe era molto presa dall'attività quindi anche la mia presenza non era stata notata più di tanto, a parte per i saluti iniziali. Stavo come la prof Regina appoggiata al muro rimasto libero dai banchi vicino alla porta d'entrata. Guardavo ad uno ad uno questi alunni in piedi e in silenzio come in mostra, quasi, per il mio primo giorno. Quel ragazzino l'avevo già notato prima che si mettesse al centro dell'attenzione, più piccolo e mingherlino di tutti gli altri compagni di classe, tanto che vicino a loro assomigliava più ad un alunno di prima che non di terza e soprattutto mi aveva colpito per il suo sguardo che mi era sembrato molto concentrato durante la prima parte dell'attività tanto che più volte aveva stretto gli occhi facendoli diventare come piccole fessure, sembrava una sentinella che dovesse catturare qualcosa di impercettibile.

*Guardavo, anzi scrutavo di nascosto, questi ragazzi a me così sconosciuti cercando di trattenere nella memoria i loro nomi abbinandoli a ipotesi di provenienze, lingue, storie. Della classe non avevo molte informazioni se non che questa sezione era stata scelta, rispetto alle altre classi terze, per una forte prevalenza di alunni con background migratorio, tra cui un ragazzino arrivato dalla Macedonia due anni prima. Ne riuscivo già a immaginare qualcuno o per alcuni tratti somatici o per l'abbigliamento orientale, mentre per altri non riuscivo a cogliere nessun indizio. Nella seconda parte dell'attività di laboratorio la disposizione dei banchi è tornata a file e l'esperta ha proposto la lettura di una poesia di Primo Levi che è stata proiettata alla LIM. Solo quando è cominciata la lettura a voce alta (con la mascherina) allora ho notato qualcosa: ho visto che alcuni alunni ascoltavano con lo sguardo fisso sulla lettrice che in piedi leggeva da un libro, mentre altri, tra cui il ragazzino dei biscotti, avevano spostato la testa verso la lavagna luminosa e allontanandosi dalla voce di sottofondo erano impegnati a decifrare le file di parole proiettate, gli occhi scorrevano il testo e il corpo era proteso in avanti pronto a far combaciare la voce con quel susseguirsi di versi; le labbra del ragazzino, in più, si muovevano piano piano in una lettura solitaria, quasi sillabata, scollegata da ciò che accadeva intorno a lui. La concentrazione per non farsi scappare le parole prima, lo sforzo nel leggere la poesia, ecco gli indizi che cercavo, forse avevo incontrato Niko anche senza che nessuno me lo indicasse. (Diario, 3 febbraio, Il ora 9.20-10.10)*

Tra i miei obiettivi come avevo spiegato agli insegnanti e ai genitori nell'incontro di presentazione al progetto c'era l'interesse per gli alunni di I o II generazione, ma lo sguardo sarebbe stato rivolto a tutta la classe, nell'insieme delle loro interazioni reciproche. Di questo primo giorno riporto anche la lezione successiva di inglese di cui ho annotato due episodi: il primo riguarda le manifestazioni di competitività durante una semi-interrogazione in un trio di alunni, una ragazza pakistana, un ragazzo magrebino e una compagna italiana:

Il cambio dell'ora è molto fluido, si aprono la porta e le finestre, si rimettono in ordine i banchi (gli alunni sono ordinati ed autonomi in questi gesti). Anche io mi devo cercare un posticino in questa classe, vedo un banco vuoto ma è proprio in prima fila davanti alla cattedra e non mi sembra proprio il caso di mettermi lì, ma c'è una seggiolina in più che è rimasta vicino alle finestre; è un buon posto, abbastanza lontana dalla cattedra, la classe è disposta a file ma con i banchi separati alla mia destra, l'angolazione è buona, posso osservare e non essere di intralcio.

La prof di inglese, Letizia, entra e saluta. Si siede alla cattedra e inizia a fare l'appello. Intanto è entrata anche un'altra prof nell'aula, si avvicina ad una ragazzina vestita di rosa, intuisco dal modo confidenziale in cui si avvicinano che possa essere l'insegnante di sostegno. Per prima cosa si ripetono ad alta voce i paradigmi dei verbi in preparazione alla verifica, la prof si gira verso di me e dice "È un mese che li studiano! E sono 30 verbi...". Noto che una delle ragazze, ha lunghi capelli neri e folti raccolti in una grossa treccia, è particolarmente pronta a rispondere e così anche un suo compagno che mi sembra di origini magrebine seduto nell'ultimo banco ad angolo in fondo; rispondono anche al posto di altri compagni che interrogati non sanno i verbi. Questa "garetta" tra i due prosegue anche dopo quando la prof Letizia chiede alla ragazza dalla grossa treccia (scopro che si chiama Asma) di leggere un racconto che aveva scritto per casa; legge con voce quasi impercettibile e la prof più volte le chiede in inglese con gentilezza di alzare il tono della voce. Eleonora, una compagna seduta davanti a lei, ad un certo punto si gira e la interrompe per chiedere in italiano se per caso parlasse di una gita che avevano fatto al primo anno, ma Asma non risponde; anche l'altro compagno (Daniyal) puntualizza intromettendosi che sì la gita l'avevano fatta alle elementari! Ma Asma non ribatte nemmeno a lui, né nega, né afferma. La prof riprende il filo del discorso, fa i complimenti ad Asma per il lessico usato e chiede ad Eleonora di leggere il suo racconto, lei dice che preferisce non leggerlo a voce alta, ma poi inizia con una pronuncia stentata, in netto contrasto con la compagna Asma, che la ascolta attenta; quando Eleonora fa un errore scambia sguardi di intesa con la sua amica che le assomiglia molto nell'aspetto seduta due file più in là, mentre Daniyal sbuffa e non ascolta più. (note di campo, classe Verde, 3/2/22)

Il secondo episodio riguarda invece un altro trio in cui è compreso Niko. Infatti, nella seconda parte della lezione la prof di sostegno (Barbara) chiede alla collega Letizia di poter ripassare i verbi con "il gruppetto". Individuo che si stanno alzando tre persone: una ragazza vestita tutta di rosa (Karin), una compagna che sembra molto più grande degli altri (Violeta) e per ultimo si alza anche Niko quando la prof Barbara lo chiama con la mano; seguo così movimenti del "gruppetto" (chiedendo il permesso con gli occhi a Letizia) e sguscio fuori dalla porta per ritrovarmi in una piccola auletta con alcuni banchi a sinistra dell'atrio; appeso alla porta si trova un calendario settimanale con le prenotazioni per l'uso della stanza. La porta è aperta e chiedo se posso sedermi con loro. Violeta e Niko sono seduti vicini, mentre Karin è di fronte a loro:

Con la prof seguono un'altra strategia per impararli, non a voce come i compagni, ma ne stanno scrivendo dieci da una lista ridotta che ha dettato in italiano la prof. Dopo qualche minuto la prof chiede di fare un'autocorrezione controllando dal libro i paradigmi corretti.

Niko si emoziona molto mentre controlla – esprime ad alta voce gioia per quelli giusti e rabbia per gli errori, è molto emotivo e condivide con il gruppetto i suoi risultati – dice che non li aveva studiati prima, ma qui in soli 15 min ne ha sbagliato solo 1 su 10.

Gli chiedo come ha fatto ad impararli; mi risponde che prima in classe li ha letti e ripetuti a memoria nascondendo la colonna poi ha provato a riscriverli. Violeta invece è molto insicura anche se li ha fatti quasi tutti giusti. Barbara ribadisce che bisogna rifare questa riscrittura almeno altre 2 o 3 volte (erano 10 verbi). Karin invece è più in difficoltà, ma la prof la rassicura dicendole che ci sarà per lei una prova differenziata con solo questi 10 verbi. Mancano pochi minuti al suono della campanella,

Violeta chiede di poter ripassare ancora insieme ai compagni senza l'aiuto della prof, che comunque sta nell'auletta e controlla più da vicino la lista dei verbi di Karin. (Diario, 3/2/22, III ora, inglese)

Dal primo giorno quindi capisco che Niko lavora spesso con le compagne Karin e Violeta con l'insegnante di sostegno. Violeta e Niko hanno un rapporto speciale che è nato quando Niko è arrivato in prima media e Violeta lo ha aiutato fungendo da mediatrice linguistica tra lui e gli insegnanti perché anche se lei è nata in Italia i suoi genitori vengono dalla Macedonia come Niko, come mi spiega nella nostra intervista:

|H: E con i tuoi compagni di classe che parlano la tua lingua ti viene da parlare o no?

V: Sì, quella con Niko che è l'unico, sì con lui sì, ci parlo cioè sempre!

|H: Ah sempre macedone parlate?

V: Sì, con lui sì, invece con gli altri va beh, no, perché non lo capiscono.

|H: Eh certo, con lui, Niko, posso chiederti una cosa visto che lui è arrivato, che eravate in prima media o sbaglio?

V: Sì.

|H. Ok tu, secondo te, hai avuto un ruolo importante ad accoglierlo nella classe?

V: Beh, sinceramente io dovevo tipo tradurgli delle cose perché lui cioè non sapeva tanto l'italiano, quindi dovevo tradurlo un po'.

|H: E ti piaceva questo ruolo?

V: Sì, cioè mi piaceva aiutarlo.

|H: Ha creato un legame secondo te?

V: Sì!

|H: Il fatto che tu sapessi questa lingua? Sapevi anche, cioè dal posto dove arrivava, facevano affidamento su di te?

V: Poi tipo certe volte certe parole anche io non sapevo il macedone.

|H: E quindi lui te le ha insegnate?

V: Anche lui, certe volte capiva e quindi mi aiutava anche lui.

(intervista con Violeta, alunna classe Verde, 31/5/2022)

Niko è stato aiutato da Violeta al suo arrivo, ora Violeta si lascia aiutare da lui per i compiti e per le cose che lei non capisce; si è instaurato tra loro un legame su cui entrambi fanno affidamento e che l'insegnante di sostegno promuove anche quando porta "il gruppetto" fuori dalla classe per specifici obiettivi che di solito riguardano il ripasso per le verifiche o più avanti durante l'anno scolastico la preparazione più in generale per gli esami di fine anno.

Il gruppetto, così come viene chiamato dagli insegnanti, è un trio che unisce bisogni completamente diversi: bisogni educativi speciali, specifici e linguistici. Ogni componente ha un proprio percorso didattico personalizzato che corrisponde ai suoi bisogni, ognuno di loro condivide la disponibilità e le competenze dell'insegnante di sostegno, ma non condivide né le misure compensative o dispensative, né gli obiettivi. Questo accade sui documenti, ma nella realtà dei fatti spesso condividono gli spazi, i tempi e gli strumenti scelti dai docenti di disciplina o da Barbara che, come insegnante di sostegno, è di supporto alla classe e ai colleghi.

Violeta, inoltre, rappresenta un doppio bisogno: è un'alunna di II generazione, bilingue, con un percorso personalizzato relativo a bisogni di apprendimento specifici<sup>56</sup>. Condivide con Karin il fatto di poter avere delle prove differenziate, come ad esempio una riduzione del carico di lavoro da 30 verbi a una lista di 10; con Niko condivide la lingua che le è utile a volte per comprendere meglio anche ciò che sta studiando in classe o nel piccolo gruppo. Violeta nei mesi delle osservazioni fatte in classe, spesso con lei e gli altri anche fuori dalla classe, si rivela essere molto consapevole del suo percorso e delle opportunità che ne possono derivare, come ad esempio quando al momento dell'assegnazione dei compiti a fine lezione chiede "E noi prof, quali facciamo?" – con quel noi identifica sé, ma anche i due compagni del gruppetto. L'uso che fa del noi definisce anche Niko in un gruppetto che ha compiti diversi e prove differenziate rispetto a tutta l'altra classe che non ha queste possibilità. Le chiedo proprio di questo nell'intervista dopo aver osservato per tre mesi circa le dinamiche che si ricollegano al gruppetto dentro e fuori dalla classe:

|H: Con la prof. Barbara uscite no, tu esci sempre quando lei c'è?

V: Certe volte sì. Però la maggior parte delle volte sì.

|H: Ok. E lei ti aiuta. Ci esci volentieri quando lei c'è?

V: Sinceramente sì perché con lei capisco più cose!

|H: Perché siete in pochi? Quindi c'è più tempo?

V: Ma sì, anche perché è anche perché lei spiega bene la prof. Quindi anche per l'esame mi ha aiutato lei a capirlo [...].

|H: E di solito sei sempre preparata sulle cose che devi fare. Le sai sempre o a volte non sai che cosa devi fare se...

V: Mmh, mmh (annuisce con la bocca e con la testa)

|H: È tutto abbastanza chiaro. Quindi o su *Classroom* o sul diario ci scrivi sempre tutto bene.

V: Poi se non mi scrivo qualcosa, tipo certe volte, siccome io esco fuori con la prof Barbara, chiedo ai miei compagni, cosa c'è da portare per la prof Regina o per altri prof.

|H: E quando sei in piccolo gruppo ti senti esclusa dal grande gruppo o siccome tu ci vai volentieri, è una buona modalità per te per imparare?

V: Eh sinceramente no, non mi sento esclusa. Quindi secondo me meglio uscire perché capisco più le cose. Quindi per la verifica sono più preparata.

|H: Sì è una tua scelta, diciamo? Tutte le volte tu scegli e quindi ti senti libera di fare una cosa o l'altra?

V: Sì. [...]. Allora con la prof. Barbara per prepararci con la verifica certe volte ci fa anche tipo delle tabelle, almeno studi quelle. Oppure boh le mappe certe volte, ma non sempre, spesso oppure ci facciamo, ripetiamo insieme a lei e cose così.

(intervista con Violeta, alunna classe Verde, 31/5/2022)

Violeta coglie nel lavoro di piccolo gruppo con la prof di sostegno un'opportunità per essere preparata nelle verifiche e anche per gli esami finali. Vive la dimensione del piccolo gruppo come una scelta personale di uscire quando per lei è un vantaggio o di stare in classe se lo ritiene opportuno. Sa che il suo percorso è diverso da quello della maggioranza dei compagni di classe a cui ricorre però se le mancano informazioni o

---

<sup>56</sup> Legge n. 107/2010 - disciplina i percorsi personalizzati per alunni con disturbi specifici di apprendimento (dislessia, disgrafia, discalculia).

appunti che riguardano le lezioni svolte in classe mentre lei era fuori. Il suo stare nel gruppetto anche fuori, "meglio uscire", è finalizzato ai suoi scopi, sente che "capisco più le cose", che ci sono modalità che la facilitano nello studio a casa "la prof Barbara ci fa le tabelle, almeno studi quelle". Nel riportare le attività del piccolo gruppo sceglie nella maggior parte dei casi il pronome noi come atto collettivo, mentre solo quando parla dei suoi risultati di apprendimento riprende ad usare la prima persona. Quello che emerge anche dal discorso di Vitoria è che secondo il suo punto di vista le attività fuori dalla classe fanno tutte capo all'insegnante di sostegno e sono comuni a tutti e tre, senza che vi siano ulteriori differenziazioni, né rispetto a Karin, né rispetto a Niko.

Nelle mie osservazioni ho cercato di cogliere invece quali tipi di dinamiche e differenziazioni accadono dentro la classe perché mi sembravano molto più sottili rispetto ad un saltuario uscire con l'insegnante di sostegno per svolgere attività specifiche. Stare dentro la classe rispettando un eventuale percorso personalizzato per bisogni linguistici, ma anche specifici o speciali è la sfida che la normativa scolastica pone ai contesti educativi perché l'apprendimento si realizzi in una dimensione di equità educativa. Nella classe Verde la presenza dell'insegnante di sostegno prevede un monte ore di circa 12 lezioni settimanali; quindi, per la maggior parte delle lezioni la classe rimane, in gergo, *scoperta*. Questo accade per tutte le educazioni (arte, musica, motoria e tecnica), mentre per gli altri insegnamenti la copertura viene predisposta per la metà (circa) del monte ore settimanale con modalità organizzative diverse a seconda dei singoli piani didattici personalizzati (PDP). Soprattutto nelle discipline di studio (italiano, storia e geografia, matematica e scienze) ho riscontrato che la presenza dell'insegnante di sostegno cambiava in modo sostanziale lo stare in classe di Niko, Violeta e Karin.

Quando arrivo trovo nell'atrio antistante l'aula Verde l'insegnante di sostegno Barbara con Karin e Violeta. Nell'atrio sono disposti alcuni banchi che sono un ulteriore spazio di lavoro al di fuori dell'aula propria o dell'aula di piccolo gruppo che spesso vengono utilizzati da più gruppi con o senza insegnante. Saluto discretamente con la mano perché sono impegnate: stanno svolgendo la prova di matematica, ma Niko non è con loro. La porta dell'aula Verde che si affaccia proprio sull'atrio è aperta. Intravedo dalla porta i compagni che stanno ultimando la prova e vedo anche Niko in classe, al suo banco, vicino a lui, accucciata con il viso che sfiora il banco c'è l'insegnante di matematica che lo sta aiutando nel terminare un esercizio.

Finita la verifica, sono le 9.40 circa, rientrano in aula con la classe anche Karin e Violeta assieme all'insegnante di sostegno, si sistemano al posto e Barbara sta in piedi in fondo all'aula. Si passa alla correzione dei compiti, sono esercizi di geometria solida con formule inverse e indirette. La prof Silvia chiede praticamente ad uno ad uno agli alunni quali problemi avessero avuto nello svolgimento. Marco e Isa non hanno svolto i compiti, altri hanno provato senza riuscirci.

Nel frattempo, vedo che Niko sta cercando disperatamente il libro in cartella, prima con movimenti lenti, poi sempre più veloci e convulsi, facendo anche rumore e mettendosi la testa tra le mani. Alla LIM viene proiettato l'esercizio da completare: si tratta di una tabella con alcuni dati da cui ricavare con le formule inverse i dati mancanti. Per lo svolgimento dell'esercizio gli alunni hanno a disposizione un formulario personale, cioè una serie di schede scritte a mano da loro con i disegni dei poliedri e le relative formule scritte da loro.

La prof sta spiegando alla lavagna, ma vedo che Niko non scrive nulla sul quaderno né della spiegazione né del problema che svolgono collettivamente – Daniyal è preparato e lo dimostra

partecipando attivamente al ragionamento e al calcolo. Anche Asma e la sua amica Samina seguono con gli occhi tutti i movimenti alla lavagna e ricopiano controllando con il loro lo svolgimento – si vede che sono entrambe attente, composte, zitte, ma non partecipano allo svolgimento comune del problema.

Ad un certo punto la prof di sostegno si accorge che Niko non sta seguendo, gli si avvicina e gli dice di prendere le cose il libro, il formulario; infatti, davanti a lui non ha nulla, in mano una penna, ma il banco è vuoto. Si rimette a cercare, ma non trova il materiale, allora decide di prendere un foglio di brutta che strappa da un altro quaderno e cerca di copiare dalla LIM.

(note di campo, classe Verde del 4/02/22)

Fino a qui la posizione della prof di sostegno è di supporto a Karin e Violeta fuori dall'aula per avere meno distrazioni e più concentrazione, mentre Niko è con la classe a svolgere la verifica che è la stessa di quella dei compagni, ma la prof si è messa letteralmente al suo banco per stargli vicino e controllarlo affinché porti a termine la prova. La lezione prosegue ed ecco cosa accade quando si verifica quello che ho chiamato *scollamento* nei miei appunti e codici – li ho chiamati così perché sono episodi in cui si verifica uno sdoppiamento della realtà di classe, in cui una parte degli alunni segue lo svolgimento dell'azione riuscendo a seguirne il ritmo, mentre alcuni altri si scollano letteralmente dalla scena e inizia per loro uno sfasamento dell'azione.

#### *Fase 1*

La prof Silvia utilizza la LIM per scrivere gli appunti dell'esercizio, ma usa anche il lato destro della lavagna di ardesia che è in centro all'aula per i calcoli. Anche la prof Barbara si è avvicinata alla lavagna e la utilizza allo stesso scopo nella parte sinistra.

#### *Fase 2*

Niko, Violeta e Karin seduti ai loro posti in mezzo ai compagni seguono la prof Barbara che si è intrufolata quasi nella lezione, mentre la prof di matematica prosegue scrivendo tutte le formule necessarie ricavate dalla tabella che hanno completato insieme alla LIM.

In classe c'è un mormorio continuo, ma molto concentrato, si copia, si scrive, ci si confronta con i compagni. Gira tra i banchi anche un gioco didattico per costruire i poligoni (una specie di puzzle con elementi geometrici di colori diversi con cui si possono costruire figure geometriche tridimensionali).

#### *Fase 3*

Niko si muove agitato sulla sedia e perso nel ritmo delle voci, nelle scritte di gesso e di digitale, nel gioco colorato, prima chiede aiuto al compagno di banco per copiare (Giuseppe), poi non riuscendoci si abbandona sulla sedia, poggia la penna, i colori, si arrende come una marionetta che non è più appesa ai suoi fili e si affloscia sul banco. Violeta, non scrive più, si avvicina la prof Barbara e le dice nervosa "Non so cosa fare!"

#### *Fase 4*

La prof Barbara cerca la pagina dell'esercizio sul libro e spiega a Violeta cosa scrivere e cosa no dalla lavagna.

La prof Silvia si accorge di Niko e gli chiede "Niko, ci sei?" – lui non risponde, china la testa di qua e di là (così così) – la prof dice "Io e te dobbiamo mettere a posto il formulario". Niko la guarda e fa cenno di sì con la testa, tace di speranza e attesa.

(note di campo del 4 febbraio, classe Verde)

Ritmo della lezione, voci che si accavallano, scritte che si sdoppiano, velocità che si rincorrono. Una lezione collettiva richiede uno sforzo di concentrazione enorme per chi deve decifrare ogni volta segni e suoni, suoni e segni. C'è il rischio che si inizino a perdere i pezzi, di scollarsi dal gruppo, di fermarsi. L'intervento della prof di sostegno crea un'ulteriore scena da seguire, bisogna scegliere da che parte stare. La quarta fase, in entrambi i casi, rappresenta la soluzione al momento di stallo; Violeta si affida di nuovo a Barbara e chiede cosa fare, mentre Niko sopraffatto rinuncia a seguire e portare a termine il compito; è la sua insegnante di classe che se ne accorge e interviene offrendo una soluzione che va al di là del bisogno contingente di copiare le formule dalla lavagna, ma va in una direzione che è più a lungo termine determinando un nuovo obiettivo, cioè sistemare il formulario di geometria che lui al momento non ha con sé. La prof Silvia supporta Niko nell'offrire la sua disponibilità a costruire con lui ciò che gli permetterà di avere alla mano uno strumento di apprendimento che lo renda autonomo come i compagni di classe e Niko accetta questo aiuto affidandosi alle parole dell'insegnante.

Gli episodi di scollamento sono numerosi nell'arco di una settimana, a volte anche di una giornata sola. Un elemento importante è capire quali sono le strategie a cui ricorrono Violeta o Niko per uscire dallo scollamento. In questo caso si sono affidati alle due insegnanti, Violeta autonomamente, Niko no. In un altro episodio accade che di nuovo Niko non abbia con sé il materiale, in questo caso un altro strumento di supporto che chiamano termometro e serve per il calcolo con i numeri relativi. Questa volta lo strumento non è per tutta la classe, ma solo per il gruppetto:

*La prof Silvia scrive alla lavagna l'espressione che svolgeranno insieme e si avvicina a me che sono sulla mia seggiolina vicino alla finestra oggi perché non c'erano posti liberi e lo spazio non è enorme... si avvicina e mi dice "I Bes li hanno" (A questo punto credo che parli dei termometri) ma mi stupisco del fatto che usi proprio la parola BES, come se io sapessi chi indicano con questa etichetta, o che Niko sia incluso nel gruppetto perché macedone di recente immigrazione. Anche la prof di sostegno mi si avvicina dopo e mi dice che no, che invece Niko lo ha dimenticato (sempre questo termometro). Mi ero già accorta da sola che Niko non porta sempre il materiale, che dimentica sia quaderni, che libri che soprattutto strumenti di facilitazione e compensativi, mappe, termometri, formulari....  
(Diario, classe Verde, 4/2/22)*

Qui lo scollamento riguarda il fatto che per prima cosa Niko non abbia gli strumenti (anche compensativi) con cui lavorare, nonostante siano stati predisposti, ma anche il fatto di essere allo stesso tempo un Arlecchino goldoniano "servitore di due padroni"<sup>57</sup>:

In questo momento tutti stanno seguendo la spiegazione della prof alla lavagna perché sta svolgendo i passaggi di un esercizio chiedendo la collaborazione di qualche alunno nello spiegare perché di una cosa o dell'altra – vedo che la prof Barbara si avvicina a Niko e con un evidenziatore gli mostra qualcosa. Niko si distrae e perde dei passaggi alla lavagna che finora aveva seguito... e così il suo flusso di concentrazione se ne è andato e non riesce più a ricollegarsi al lavoro collettivo, anzi, viene

---

<sup>57</sup> Carlo Goldoni (1745)



pure richiamato perché parla, ma in realtà sta solo chiedendo al compagno di banco di fargli vedere cosa scrivere. La prof Barbara fa la stessa cosa con Violeta e poi con Karin, si ferma vicino al suo banco e fanno l'esercizio insieme usando il termometro che loro invece hanno.

Ecco allora che in questi momenti la classe non è unita – sono tutti nello stesso luogo, ma con percorsi diversi che non hanno punti di incontro – non sono fuori dalla classe nel piccolo gruppo ma non sono nemmeno dentro e in sintonia con i compagni – sono inglobati in un insieme che fa capo all'insegnante di sostegno e non a quella di classe, con un tempo sfasato rispetto ai compagni, con delle strategie diverse (colori, termometri...). (note di campo, classe Verde, 04/02/22)

In questo caso è l'alunno di due insegnanti che hanno con lui due modalità di approccio diverse, sebbene entrambe lo includano nel linguaggio e nelle azioni del "gruppetto", la prof Silvia predispone gli strumenti compensativi per facilitare il percorso di autonomia, mentre la prof di sostegno interviene con le stesse modalità che usa con le compagne Violeta e Karin.

Durante una lezione di matematica l'insegnante di sostegno è assente, Niko e Violeta lavorano a coppie:

Dopo i saluti alla classe e aver aperto le finestre subito ci si predispone per il lavoro a coppie, ma si può anche svolgere il lavoro da soli – Daniyal non fa coppia con nessuno, rimane da solo. Si tratta di alcune espressioni algebriche. Niko e Violeta ricevono degli esercizi differenziati e nello svolgimento del compito applicano le strategie imparate dalla prof di matematica e di sostegno: usano i colori per differenziare visivamente i gruppi algebrici e hanno delle schede di supporto per i calcoli con i numeri relativi.

I banchi sono disposti di fronte; osservo soprattutto che Niko è lento, si affida alla compagna sbirciando con gli occhi sul suo quaderno. Scrive cancella e riscrive più volte, è insicuro.

Anche la prof Silvia si accerta più volte che stia lavorando e lo osserva. Violeta è più autonoma nel calcolo algebrico (non usa il termometro) – Niko non usa il termometro perché non trova la scheda, ma lo ridisegna su un lato del quaderno con i quadretti – per le somme/sottrazioni algebriche usa i colori e questo (mi dice) lo aiuta a non fare confusione, “perché io faccio sempre un casino eh”.

Quando l'ora sta per terminare, mancano due minuti alla campanella, la prof incita la classe a terminare e prendere il diario per scrivere i compiti per la volta successiva. Con il libro in mano detta il numero degli esercizi. Niko, a questo punto, chiede – “Anche io tutti questi? Ma prof!”. La prof risponde: “No, Niko a te ne do altri ... allora scrivi – e detta il numero degli esercizi del libro – in numero minore rispetto a quello dei compagni. Niko sembra sollevato di aver ricevuto questa consegna e prima di chiudere il libro controlla la fattibilità degli esercizi, sembra soddisfatto. (note di campo del 24/2/22, classe Verde)

Noto che Niko non chiede mai i compiti per il gruppetto, ma per sé, a differenza di Violeta. Parlo dell'approccio ai percorsi personalizzati durante l'intervista con l'insegnante di matematica e scienze:

|H: Ho visto che usi poco i libri, ma hai molto materiale.

S: Eh sì, quello sì, sì [...]. Mi rendo conto che strutturo tanto delle volte e lasciando alla fine poco margine a quelli che riuscirebbero comunque lo stesso a tirar fuori le informazioni, oppure anche quelli che forse mettendosi in gioco un po' di più, riuscirebbero effettivamente a tirar fuori qualcosa di più.

|H: Questo mettersi in gioco, quanto i ragazzi che hanno delle etichette, chiamiamolo PDP, chiamiamoli bisogni educativi speciali [...] quando riescono a mettersi in gioco? Che esperienza hai tu rispetto a questo? Rispetto al coinvolgimento e all'inclusione dei ragazzi che hanno un livello di italiano per cui tanti dei discorsi magari si perdono oppure non hanno un facile d'approccio né al testo né all'ascolto?

S: Ecco, io negli anni mi sono accorta che questo era un po' il mio punto debole e quindi ho cercato [...] che avessero del *materiale strutturato* era più in ottica per aiutare loro insomma in modo che

comunque non fosse una cosa diversa dagli altri e tutti lavorassero sulla stessa cosa per l'inclusione ma poi perché appunto fosse abbastanza alla loro portata. È in questo senso che strutturo secondo me tanto per cercare di venire incontro a loro quando magari *potrei talvolta anche differenziare* nel senso che, perché anche molto spesso le mappe per gli stranieri in particolare dove sono tanto linguaggio tecnico, sì gli do quella vuota in modo che si mettano in gioco per riempirla però dopo spesso ne ho già una compilata che si sono persi dei pezzi glieli do ecco. Sì forse ecco è un po' il mio punto debole da cercare di porci un occhio un po' di più negli anni ho cercato anche appunto preparare magari mappe cioè strutturare un po' di più il materiale [...].

|H: Negli anni hai cambiato l'approccio, da dire, differenzio o semplifico o dal materiale speciale rispetto a cerco di usare lo stesso materiale per tutti e poi strutturare il percorso all'interno della lezione?

S: Sì, nel senso che cerco di creare materiale che sia a portata di tutti, perché in realtà non c'è solo lo straniero che ha bisogno di un materiale più strutturato in modo che comunque quando faccio un'attività tutti riescono a partecipare sulla stessa attività. Ecco cerco di *non differenziare di differenziare meno possibile in modo che coinvolga tutti quanti* ecco e dopo [...] perché abbiamo la possibilità con le compresenze veramente di focalizzarsi e *vedere a che punto sono e quindi dare materiale mirato seguire un percorso individuale* ecco [...]. Dopo dico cioè questo è il mondo ideale, mi piacerebbe riuscire sempre a far così non sempre riesco perciò delle volte mi sfuggono delle cose perché magari si trovano gli stessi compiti degli altri perché non ho avuto ecco però sì.  
(intervista Silvia, insegnante classe Verde, 31/3/2022)

Silvia lavora da più di cinque anni a scuola, nel tempo ha maturato una sua visione per cui il suo compito è riuscire a "mettere in gioco" i ragazzi che per qualche motivo hanno più difficoltà; la sua strategia è il materiale vario e strutturato, non differenziare in classe se non per i compiti (a volte), fare tutti la stessa cosa e poi trovare dei momenti mirati individuali in cui vedere a che punto si è arrivati. Fa il giocoliere con i vari strumenti che si inventa o che mette a disposizione, fa da regista alla scena in cui vuole coinvolgere tutti.

Barbara che ha una lunga esperienza e una formazione specifica nel sostegno si definisce scudo e filtro per i ragazzi:

"Potresti essere come uno *scudo protettivo* nei confronti di alcuni alunni che per vari motivi, per varie motivazioni che non sempre sono legate alla biologia ma talvolta collegate anche alla storia di vita di queste persone, hanno nei confronti della scuola delle difficoltà che esigono appunto uno scudo [...]. fare da scudo e da filtro e trasmettendo loro permettendo loro di affrontare le discipline e di affrontare comunque i contenuti, di affrontare anche la vita scolastica con dei materiali alla loro portata e con una strumentazione e degli approcci che sono più esatto adeguati alla loro al loro punto di partenza [...]. E quindi diciamo che come scudo e come filtro posso essere una persona che permette di rendere la vita scolastica per queste persone più piacevole e non una frustrazione continua, non un continuo scontrarsi con la sconfitta, il fallimento, il senso di impotenza. E con queste questi sentimenti io devo cercare di fare scudo nei confronti di questi sentimenti e far sì che la frequenza scolastica comunque porti permetta a queste persone di vivere con gioia (e) benessere tendenzialmente".

(intervista Barbara, insegnante classe Verde, 31/3/2022)

Entrambe però sottolineano l'importanza dei materiali "alla portata" per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, più dal punto di vista didattico per Silvia, mentre Barbara enfatizza maggiormente la dimensione emotiva.

Gli esempi che ho riportato dalla scuola Verde si sono focalizzati sulla gestione del materiale sia nel piccolo gruppo che lavora fuori dalla classe (verbi di inglese, prova di matematica), sia su come il materiale di studio viene gestito dalle insegnanti di disciplina e di sostegno dentro la classe.

Per Niko il materiale costituisce un problema, è spesso senza libro e schede, mentre per Violeta è un'ancora di salvezza sempre disponibile. Violeta passa le lezioni in classe a copiare e ricopiare gli appunti dai compagni e a farne dei suoi, Niko non scrive mai appunti. Karin ha del materiale sempre differenziato che gli viene dato direttamente dall'insegnante. È proprio la diversa gestione del materiale che differenzia gli alunni del gruppetto rispetto ai compagni di classe che invece non avendo un percorso personalizzato lavorano tutti su un canovaccio standard. In quest'ottica gli alunni di seconda generazione molto numerosi in classe, come Daniyal Asma o Samina, non si distinguono dai compagni madrelingua italiani perché il loro livello linguistico è sufficiente a raggiungere gli obiettivi, anzi tra di loro si innescano invece dei meccanismi di competizione, ad esempio, per quanto riguarda la lingua inglese o la matematica stessa.

Con il passare dei giorni nella scuola ho preso l'abitudine di prendere una pausa caffè con Regina in un angolino di fronte al parco che si trova di fronte alla scuola; anche questo uno scollamento dalla classe fatto di pochi minuti del nostro vizio in comune in cui nel tempo troviamo modo di conoscerci e di parlare apertamente delle cose da scuola, ma fuori dalla scuola:

R: A volte fanno anche troppo e poi non hanno tempo per studiare...a differenza di anni fa, studiano molto meno...poi magari alcuni non stanno con i compagni perché fanno tanti corsi online...

|H: [Cerco di capire meglio] In che senso online?

R: La mamma di Asma quando è venuta ad udienze mi ha detto che in pomeriggio frequentano insieme con Samina anche un corso di inglese intensivo avanzato, non so, e un altro di robotica.

|H: Ma con chi?

R: Boh roba loro, del Pakistan, tutto online tutto il pomeriggio...ma anche Daniyal fa arabo, fa altri corsi di lingua...

|H: Perché secondo te?

R: Perché li hanno iscritti al liceo... perché devono essere meglio degli altri, perché secondo me, devono anche far vedere nelle loro comunità dove sono arrivati, alla famiglia...fanno tanti confronti tra loro...

(note di campo, dialogo con Regina, 10/3/22)

Mi riporta queste informazioni anche nell'intervista:

R: [...] ho notato gli stranieri lavorano tanto, tanto a casa. Io ho dei ragazzini stranieri che fanno corsi e corsi, corsi di inglese, di matematica, una è la ragazzina che abbiamo nominato prima (Asma). Lì ti dirò un po' esagerato perché non hanno tempo di fare nulla, perché sono sempre impegnati con corsi. Collegamento con questo o con quell'altro...

|H: Corsi extra a cui si iscrivono per tenere il passo?

R: Extra? Sì credo con il Pakistan lì... la mamma mi diceva perché oggi adesso ha finito il corso di inglese, di urdu e di *mi non so che* (dial. io non so di che) beh allora iniziano così iniziano matematica quindi e tutto il pomeriggio occupato con questi corsi a distanza però arrivano qui io non li vedo mai fuori non li vedo mai, sempre occupati perché non lo so, non lo so il perché, l'ambizione della famiglia è alta però non sono gli unici. Tra gli stranieri ce ne sono altri che studiano in più. Italiani no.

(intervista con Regina, insegnante classe Verde, 20/4/22)

Lo scollamento si insinua sul piano del dentro e fuori dalla scuola: dentro si confondono, fuori si distinguono nelle scelte di come occupare il loro tempo che poi ha delle conseguenze dentro sul piano relazionale; Asma e Samina sono molto amiche, tanto che a volte anche nell'abbigliamento è difficile distinguerle. In classe sono taciturne e solo se costrette dalle istruzioni di attività in coppia o in gruppo si relazionano con i compagni. Costituiscono un duetto a sé all'interno della classe e anche nei momenti di intervallo si discostano dalle compagne stando appartate ad osservare, senza parlare.

Regina, che ha una lunghissima esperienza, (è da più di vent'anni nella scuola Verde) ha sviluppato un suo modo di essere classe che mi spiega così:

R: Io lo vorrei fare non tanto per gli stranieri in realtà, perché secondo me servirebbe per gli alunni italiani per tutti entrambi, cioè, sia gli stranieri che gli italiani. Però come ti dicevo stamattina secondo me alla scuola media bisognerebbe cambiare qualcosa, tipo di attività, puntare su altre cose.

|H: Stamattina parlavamo più che altro di fare delle dei programmi più specifici, ma più ampi nel senso di inglobare più cose, ma la tua è didattica è abbastanza a grandi temi, mi sembra in questi due mesi in questa classe.

R: Sì però la vedrei più su un lavoro sui testi, scomporli, comprensione no? Ma ci vuole tanto tempo eh lì. Ci vuole tanto tempo spesso quasi sempre faccio a gruppi però ci vuole tempo. Si raggiungono migliori risultati ma poi anche lì non tutte le volte i risultati sono uguali perché va programmata la cosa, va preparata, preparata anche il lavoro gruppi, quando si prepara bene i risultati sono buoni.

|H: Perché stando con te in classe ho visto che comunque i ragazzi, i tuoi studenti che hanno, sono etichettati come BES il più delle volte sono dentro con te fanno le cose esattamente come gli altri. Ecco perché te lo chiedo se avessi seguito dei corsi o se è proprio il frutto della tua esperienza.

R: Quando manca l'insegnante di sostegno quindi sono sempre in classe con me. Però anche quando c'è tante volte se si lavora tutti lavorano con noi.

|H: stando con voi in classe veramente vedo che costruite insieme tantissime cose e che anche quelli che conosciamo di solito escono spesso, escono in altre materie, con te stanno sempre dentro, anche perché hai questa didattica tanto di gruppo [...]. Sei molto fantasista!

R: Inventando delle cose che possono essere comprese da loro e poi spero che non dicano a nessuno che è un metodo particolare perché non è vero, è un metodo che costruiamo un po' insieme.

(intervista con Regina, insegnante classe Verde, 20/4/22)

Per Regina quindi è il gruppo, senza etichette, il gruppo che costruisce i mezzi per fare scuola insieme, inventando anche quello che ancora non esiste. Anche la prof Silvia lavorando a stretto contatto con Regina mi dice:

"Secondo me è fondamentale, cioè non dico che la lezione deve essere calibrata su di loro, cioè devo pensare di fare una cosa che mi porti dietro tutti. Perciò la calibro innanzitutto in modo che loro riescano a seguire portarsi dietro i pezzi. Ecco, questo secondo me è una cosa da fare perché se no rischi veramente di fare, cioè di far sì che ci siano delle lacune che non si riescono più a riempire [...]. Però secondo me il consiglio fondamentale è sarebbe proprio quello di lavorare spesso proprio in gruppi con attività coinvolgenti ma coinvolgenti in cui loro *devono metterci del loro perché imparano quasi di più tra di loro che rispetto a quello che dici* perciò ecco quello secondo me è un'arma importante per tirarsi dietro tutti senza... Non dico senza fare fatica perché è più difficile programmare quelle cose lì, è molto più semplice raccontargli le cose e io non sto dicendo questo perché riesco a farlo sempre, no assolutamente, ogni tanto insomma, ma io sono la prof che spiega spiega spiega e loro devono fare fare fare però insomma penso che sia giusto che ogni tanto ci sia anche quello perché ecco, secondo me è proprio *nella varietà delle metodologie* che tu dai lavori che fai, che i loro *diventano flessibili e competenti*, ti vengono dietro, *si abitano a cose diverse*, secondo me è un po' quello che su cui puntare.  
(intervista Silvia, insegnante classe Verde, 31/3/2022)

Regina insegna lettere nella classe dal primo anno, entrambe sono originarie della zona in cui si trova la scuola, conoscono molte delle famiglie e collaborano molto insieme. Tra loro si è creata una sinergia che si rispecchia nello stare dentro la classe con gli alunni:

|H: la cosa che mi ha stupito qua è vedere sempre porte aperte, cioè una gestione dello spazio diversa, l'ho trovata un po' una novità rispetto ad altre scuole che ho visto anche da insegnante. Nella gestione dello spazio non lo so, vedo che tu in classe lo gestisci in un certo modo lo spazio, che sia fuori dall'aula o dentro, sembra unito comunque.

S: Sì sì poi particolarmente in questa classe con questa classe perché [...] ma con Regina, hanno proprio questa modalità di lavoro che loro veramente hanno fatto propria, è un lavoro che di gruppo che rende nel senso [...] secondo me è proprio è una cosa carina. Hanno proprio una modalità di lavoro qui in gruppo perché sono abituati a "io vado fuori" e tanto se vanno fuori ti fidi che stanno lavorando perché sono abituati.

(intervista Silvia, insegnante classe Verde, 31/3/2022)

Nel lavoro di gruppo che intende Regina e per imitazione anche Silvia che si è adattata alla classe con le sue modalità di interazione, non si chiudono quasi mai le porte, si occupano tutti gli spazi disponibili della scuola in libertà per riportare dentro i risultati del lavoro. Definirei questo modo di fare scuola e di fare inclusione a scuola modello della classe diffusa: i percorsi ci sono, si cambiano gli insegnanti, si cambiano le discipline, si cambiano le metodologie, ma tutto ad un certo punto converge in un solo punto, risultato che è stato costruito insieme attraverso l'abitudine a fare cose diverse con compagni diversi si diventa flessibili e competenti.

Gli scollamenti vanno interpretati secondo una prospettiva più ampia: possono essere visti anche come momenti in cui si richiede al singolo alunno di mettersi in gioco, di stare dentro la classe e trovare nelle proprie risorse e nel proprio percorso personale di apprendimento gli stimoli e gli strumenti per ricollocarsi nel quadro più ampio, di vedere e di imparare ad analizzare le situazioni, ciò che ha a disposizione per arrivare allo scopo.

Questo pensiero rispetto al proprio collocamento all'interno del contesto lo ritrovo in alcuni movimenti che ho annotato durante gli intervalli sia nelle note che in una mia pagina di diario:

Niko sembra molto più piccolo degli altri sia come atteggiamento che fisicamente – è piccolo di statura, molto magro e “mingherlino” – forse anche per questo non sta in gruppo con gli altri, fa la spola tra un gruppetto e l’altro, fa scherzi (sgambetti, corre via...) non sembra avere un amico di fiducia fisso, principalmente cerca Giuseppe o Zeno che sono italiani, ma più simili a lui sia nell’aspetto che nell’atteggiamento più infantile.  
(note di campo, intervallo del 4/2/22)

Dopo aver mangiato sono liberi e possono stare sia in cortile che non...trovo diversi studenti che girano per la scuola e per le classi senza essere ripresi da nessuno. La classe si è divisa nei soliti gruppetti nelle solite posizioni – solo in pomeriggio le ragazze occupano il muretto dell’aiuola vicino alla porta di ingresso anche se in teoria è uno spazio che non dovrebbe essere occupato – Daniyal cerca il gruppo delle ragazze per qualche minuto, poi ritorna nel gruppone dei compagni maschi che stanno al cancello – le finestre della mensa al piano terra invece sono sempre occupate da Asma e dall’amica anima gemella Samina e non si muovono per tutto il tempo; con loro c’è anche Karin, quest’ultima a tratti si stacca da loro, dalle finestre e circumnaviga gli altri due gruppi guardando, senza partecipare dei loro discorsi e scherzi, in osservazione. Vitoria è un elemento ricco di contrasti, spesso in classe appartiene al gruppetto dei fragilini, mentre nello spazio del cortile cerca le compagne più popolari della classe come Clara e Agata, oppure sta con Eleonora o Isabella.  
(note di campo, intervallo dopo la mensa, 11/2/22)

Nell’osservare questi movimenti in cortile, l’andirivieni delle persone tra i gruppi o al contrario quello stare immobili e lontani, ripenso al mio posizionamento e aggiungo una riflessione:

*Stamattina è stata impegnativa. Hanno un ritmo sostenuto nello svolgimento delle attività e io ci devo prendere confidenza, sia nello stare in classe in mezzo a loro che nel concentrarmi per capire cosa devo veramente osservare – l’osservazione non è rivolta agli insegnanti ma il loro stile di insegnamento e l’approccio verso l’inclusività influenza fortemente lo stare in classe dall’altra parte della trincea – noto spesso degli sfasamenti di tempi, una disarmonia tra chi effettivamente riesce a seguire il ritmo e chi invece rimane indietro – espressione usata sia nel linguaggio degli studenti che degli insegnanti – mi chiedo se questo rimanere indietro non sia invece un trascinarsi dietro le cose senza avere il controllo della situazione e quindi il controllo sul proprio processo di apprendimento – credo davvero che la consapevolezza rispetto allo svolgimento delle lezioni e degli obiettivi e un farsi l’abitudine ad apprendere sia fondamentale ed è uno di quei processi che rimangono impliciti, solo l’autovalutazione è quella fase che manca nell’anello per rendere esplicita anche questa abitudine – un’educazione/ una literacy al proprio percorso – da parte mia, inoltre, per poter osservare devo prendere confidenza con ogni loro personale abitudine...e sono tanti.*  
(Diario, intervallo dopo la mensa, ore 13.40 - 11/2/2022)

### 3.6 Labirinti di parole

*I limiti del mio linguaggio costituiscono i limiti del mio mondo.  
Tutto ciò che io conosco è ciò per cui ho delle parole.*  
(Ludwig Wittgenstein)

Uno degli obiettivi più urgenti quando in classe arriva un alunno nuovo è che con questo alunno si possa comunicare e che lui o lei possa comunicare con noi, al limite che ci sia una terza persona che possa

mediare la comunicazione finché quell'alunno/a non abbia le parole sufficienti per farlo in modo autonomo; in casi estremi che ci sia un'altra lingua che si possa utilizzare per arrivare alla stessa finalità.

Nelle quattro scuole in cui ho vissuto i mesi dell'osservazione la questione della comunicazione è stata massiccia e pregnante. Comprendere come le prime generazioni si adattino alle proposte di integrazione ed accoglienza, in generale al modello di inclusione che la singola scuola interpreta secondo le proprie specificità è l'obiettivo di questa mia ricerca. Per farlo mi concentro nelle prossime pagine su come ogni contesto abbia cercato di rimuovere gli ostacoli linguistici che emergono come cause del divario negli apprendimenti, nelle relazioni e nel proseguimento degli studi.

La Scuola Gialla nel suo Piano Triennale dell'Offerta formativa dichiara che:

In risposta ai bisogni di un contesto sempre più multiculturale, l'Istituto favorisce un approccio interculturale come dimensione trasversale della propria attività didattico-educativa. A tal fine [...] predispone percorsi per far superare le condizioni di disagio legate a difficoltà di carattere prettamente linguistico. (p.20)

Per questo una delle mie prime priorità entrando nella Scuola Gialla è stato capire quali fossero i percorsi pensati per gli alunni che dovessero iniziare la scuola e quindi imparare la lingua della scuola, l'italiano, e quali fossero le figure di riferimento con cui potermi confrontare sul tema. Sapevo inoltre dalle prime informazioni raccolte nell'incontro con la Dirigente che nella scuola c'erano degli alunni neoarrivati durante i mesi della chiusura della pandemia Covid-19. Poteva essere per me un'ottima occasione per entrare e osservare anche questo tipo di inserimento che mi prefiguravo come delicato visto che la classe era una terza appena costituita dal rimescolamento delle sezioni dell'anno precedente.

Per prima cosa avevo preso contatti tramite la segreteria con la referente intercultura dell'istituto, con cui sono riuscita ad avere un appuntamento telefonico il giorno 25 gennaio, prima che iniziassi l'osservazione nella classe Gialla. Nella nostra telefonata vocale con Ada, l'insegnante responsabile del laboratorio di italiano L2, mi ha parlato di come sono organizzati i laboratori di italiano nella scuola. Lei ha a disposizione un pacchetto di ore oltre alle ore curricolari in classe perché è titolare di lettere in una sezione prima; sono 9 ore settimanali per il laboratorio; ha fatto dei corsi specifici ma non è inserita come facilitatrice nelle graduatorie. Il laboratorio raccoglie alcuni ragazzi appena arrivati a scuola, cioè tutti da meno di due anni, che appartengono a tutte le sezioni. I gruppi sono organizzati per livello, principianti con italiano di base (A1) per i neoarrivati, mentre i compagni che sono a scuola da almeno un anno frequentano le attività che lei chiama "italiano per lo studio" e che hanno l'obiettivo di migliorare le competenze di lettura (comprensione dei testi) e di scrittura (per la produzione scritta). Oltre a questo laboratorio organizzato dall'istituto, per alcuni ragazzi che presentano difficoltà nell'inserimento a scuola c'è la possibilità di inserire gli alunni in un progetto che si chiama PE.PE. Il progetto nasce all'interno della Rete degli istituti comprensivi della città e si rivolge in particolare ad alunni a rischio di dispersione scolastica, nel caso di alunni con background migratorio e bisogni linguistici il progetto prevede anche la possibilità di frequentare

un percorso di apprendimento della L2 presso la sede del progetto, quindi esternamente alla scuola ma in collaborazione con gli educatori e i facilitatori del progetto con cui gli insegnanti sono regolarmente in contatto.

Ada mi rivela che la possibilità di agganciarsi al progetto è spesso una soluzione per gli alunni neoarrivati per aumentare il monte ore di corso di italiano. Proprio a questo proposito le chiedo se può gentilmente farmi da tramite con le famiglie perché avrei bisogno di ottenere i moduli di consenso alla ricerca dai genitori degli alunni del laboratorio itaL2, ma poi non ho avuto più notizie. Alla fine della telefonata ci mettiamo d'accordo per vederci a scuola, ma passeranno ancora alcuni giorni e numerose e-mail prima di riuscirci.

Dopo la telefonata sono incuriosita dal progetto Pe.Pe e approfondisco con una ricerca online le finalità e le modalità di accesso e fruizione della proposta. Come mi aveva detto Ada il progetto nasce dalla forte esigenza di creare un ulteriore spazio di apprendimento e di socializzazione anche al di fuori del contesto scolastico di appartenenza per alunni che si trovavano in una situazione di forte disagio. Nel documento del progetto (2014) si legge infatti:

Se da un lato si riscontra attualmente una maggior attenzione ai problemi immediati e futuri del disagio scolastico, dall'altro si rileva talora l'inefficacia o almeno la scarsa presa di molti interventi di recupero, spesso anche dispendiosi in termini di risorse, e la conseguente frustrazione degli operatori scolastici e il consolidarsi di situazione di emarginazione di alunni già marginalizzati dalle loro difficoltà.

Di fronte alla sfida posta dagli alunni e dalle alunne a rischio di dispersione scolastica la scuola non può che rendere realmente flessibile la sua organizzazione, modellando su specifici problemi risposte di intervento specifiche e personalizzate in ciò sostenuta da precise indicazioni legislative che individuano forme organizzative e tipologie di percorsi diverse da quelle tradizionali. (p.1)

Il nome del progetto sta per Percorsi Personalizzati – la cooperativa che lo porta avanti è una nota cooperativa sociale della città. Nel 2021 il Comune ha messo a disposizione del progetto una nuova sede con una spesa di circa € 180 mila<sup>58</sup>. Essendo la sede esterna alla scuola è necessario coordinare la frequenza degli alunni che aderiscono al progetto in orario scolastico. In questo caso il progetto<sup>59</sup> prevede che l'educatore del centro annoti la frequenza ed eventualmente avvisi anche il tutor dell'alunno\* in caso di assenza. Anche la valutazione viene condivisa tra operatori del progetto e insegnanti di classe, come mi spiegherà successivamente la prof Laura, insegnante di lettere della classe Gialla.

Ho l'occasione di approfondire questi aspetti organizzativi il primo giorno di osservazione in classe perché Laura mi dice che è stato pianificato un incontro con Ada, l'insegnante del laboratorio di italiano L2 per gli alunni neoarrivati: le dico che mi piacerebbe poter partecipare agli incontri anche perché dopo un mese dall'inizio dell'osservazione dentro la classe Gialla, non ho (ancora) conosciuto Ada di persona per le

---

<sup>58</sup> Articolo di *La Voce del Trentino* (pubblicato 1 marzo 2021) e consultabile al sito <https://www.lavocedel trentino.it/2021/03/01/progetto-pe-pe-pronta-la-nuova-sede/>

<sup>59</sup> Per l'approfondimento Accordo di Rete Progetto PePe [https://www.ictrento6.it/wp-content/uploads/2023/02/Accordo\\_rete\\_progetto\\_pepe.pdf](https://www.ictrento6.it/wp-content/uploads/2023/02/Accordo_rete_progetto_pepe.pdf) e presentazione progetto



difficoltà che incontriamo nel concordare un appuntamento incastrando i nostri impegni e soprattutto perché io, vista la delicata situazione degli alunni e la necessità di ulteriori consensi alla ricerca, non ho voluto andare al laboratorio di italiano L2.

Il giorno 22 febbraio sono in cortile durante l'intervallo con la classe e la prof Laura che fa la sorveglianza. Le chiedo se, secondo lei, è un problema che io vada comunque al laboratorio di italiano per conoscere la prof Ada visto che i tempi per l'incontro con i genitori si stanno allungando. Quindi al suono della campanella della fine dell'intervallo salgo per le scale esterne della scuola e raggiungo il quarto piano che è in mansarda. C'ero già stata in precedenza perché l'aula di tecnologia si trova qui così come la biblioteca. Tutte le aule di questo piano sono adibite a laboratori per attività che si svolgono con gli assistenti educatori o gli insegnanti di sostegno.

*Quando trovo l'aula la porta è aperta e la prof Ada non è ancora arrivata. Io sto sulla porta e decido di aspettarla fuori, ma dentro ci sono seduti alcuni ragazzi, mi salutano, io ricambio dicendo che aspetto la prof Ada. Sbirciando dalla soglia della porta vedo che quest'aula è piccola, ha solo due file di quattro banchi. Sulle pareti ci sono un planisfero e una mappa dell'Italia e anche alcuni cartelloni fatti dai ragazzi con le loro presentazioni. C'è una lavagna bianca a pennarelli, piccola, una cattedra contro il muro appena entrati con un computer fisso, una scrivania per la prof, ma rivolta al muro, non come le cattedre nelle altre aule che sono verso i banchi. In fondo c'è anche un armadio libreria a due ante con i materiali, i libri e giochi didattici.*

*Dopo 5 minuti, arriva la prof. Ada scusandosi per il ritardo. È la prima volta che la incontro di persona. Ci scambiamo i primi convenevoli, ma poi le chiedo facendomi coraggio "Posso sto qui con voi? Ma tu fai le tue cose non ti preoccupare per me", in risposta è lei anzi che mi invita a farlo, dice che le farebbe piacere. Quindi entro, mi presento e chiedo ai ragazzi se posso stare con loro. Non sembrano imbarazzati da questa mia nuova presenza, un ragazzino vivace mi dice "Sì certo certo!". Sono in tutto quattro alunni arrivati nell'ultimo anno tra la primavera e l'autunno del 2021 come mi informa Ada e sono quindi ad un livello base. Io mi siedo in fondo all'aula dietro le file dei banchi. Non voglio essere invasiva e vorrei osservare le attività nel laboratorio senza che gli alunni mi vedano direttamente, sono in piedi verso il muro dove c'è lo scaffale per non stare troppo vicino e disturbare la lezione. La lezione è sugli aggettivi qualificativi. I ragazzi non hanno il loro libro, ma una dispensa con una decina di fotocopie in bianco e nero, mentre la prof ha il libro e lo mostra per indicare gli esercizi da fare. Fanno gli esercizi a turno tutti insieme; il clima di classe è tranquillo, rilassato, lento. C'è collaborazione. Per il primo esercizio la prof li guida e controlla, spiega le parole che non conoscono e che le vengono chieste con un italiano appena nato o con i gesti, a volte la prof capisce che non conoscono alcune parole dai loro sguardi. Poi lascia che i ragazzi da soli facciano un altro esercizio dalla scheda e viene verso di me. Commenta anche gli esercizi "Ma sì ci stiamo provando...ma" - "Eh i livelli sono diversi, si fa ancora fatica anche a scrivere..." - "Però è un bel gruppetto" - "Sono bravini". (Diario del 22/2/22, il laboratorio di italiano L2, ore 10.45-11.35)*

Sono passate le settimane, ma il consenso per la partecipazione al progetto di alcuni alunni non è stato firmato dalle famiglie; quindi, ho continuato l'osservazione in classe dovendo adattarmi a questa condizione che mi portava a rileggere le pratiche di accoglienza e inclusione della classe Gialla attraverso altre prospettive che non riguardavano più il laboratorio di italiano L2 o il percorso personalizzato per alunni di recente immigrazione.

A marzo, però, succede qualcosa di tristemente inaspettato che porta anche la scuola Gialla a ripensare il proprio piano di accoglienza nei confronti dei "bambini della guerra" (Favaro, 2000). L'inizio del conflitto in Ucraina spinge molte donne con i propri figli a fuggire e trovare rifugio e ospitalità anche nella città in cui ha sede la scuola. Mi trovavo a scuola la mattina dell'11 marzo e stavo rientrando dal cortile durante l'intervallo passando dall'atrio principale del piano terra dove si trovano gli uffici della dirigenza.

*Nell'atrio davanti alla sala insegnanti incontro la dirigente che salutandomi mi invita a fermarmi nel suo ufficio. Sapendo della mia esperienza professionale mi domanda se conosco facilitatori linguistici disponibili. Questa richiesta è dovuta al fatto che con l'inizio del conflitto in Ucraina sono arrivati nella scuola, soprattutto nei plessi delle scuole primarie, dei bambini ucraini. Purtroppo, però non ci sono risorse né di mediatori linguistici né di facilitatori disponibili. La dirigente nel pomeriggio avrà l'incontro con i colleghi dirigenti per discutere della situazione e confrontarsi su possibili soluzioni. Al momento non ci sono nuovi arrivi alla secondaria di I grado.*

*Un'associazione che fa capo ad una chiesa vicino all'istituto ha organizzato uno spazio di accoglienza con dei volontari sia italiani che ucraini che vivono già in città da tempo.*

*Durante il nostro colloquio la parliamo soprattutto degli aspetti emotivi della condizione di questi bambini e mamme e dell'urgenza di accogliere nelle scuole i bambini affiancati però da mediatori culturali e linguistici perché aprano più facilmente con loro un canale comunicativo indispensabile sia ai bambini che alle famiglie e alla scuola stessa per dare risposte adeguate ai loro bisogni.*

*Io do comunque la mia disponibilità, come volontaria, se ce ne fosse bisogno.*

*(Diario, 11/3/22 ore 10.45)*

Ho iniziato quindi a documentarmi sulle modalità con cui il Dipartimento di Istruzione della Provincia stesse organizzando le risorse del territorio per l'accoglienza. Il problema principale è proprio l'assoluta mancanza di figure specializzate, come si legge in un articolo apparso sul quotidiano proprio in quei giorni:

Tutto questo a fronte di un solo mediatore di lingua ucraina al momento disponibile. Si cercano volontari anche se sono ben note le difficoltà legate al fatto che in questo caso non ci siano le garanzie professionali necessarie anche al coordinamento tra programmi educativi e lavoro dei docenti. Oltre al materiale scolastico di supporto redatto in italiano ed ucraino, tra le iniziative per facilitare l'ambientamento nelle scuole locali c'è anche quella di creare uno spazio 'pre-classe' dove i giovani e giovanissimi possano avere la possibilità di prepararsi e di rielaborare nella propria lingua lo shock emotivo del distacco e i traumi legati al conflitto.

*(tratto da La Voce del Trentino, 9/3/2022)*

Nel giro di pochi giorni il Dipartimento emana la prima circolare per gli istituti scolastici<sup>60</sup> in cui riassume tutte le principali norme di accoglienza già previste per tutti gli alunni che entrano nelle scuole come nuovi arrivi; inoltre vengono date delle indicazioni di enti e associazioni del territorio che possono essere utili per la disponibilità di figure specializzate come facilitatori di italiano L2 e soprattutto mediatori linguistici (oltre a quelli già previsti e presenti negli elenchi provinciali); negli elenchi ritrovo il progetto Pe.Pe e altre

---

<sup>60</sup> Circ. prot. n. 184182 del 15/03/2022 - Per la lettura integrale del documento si rimanda alla pagina del sito del Dipartimento (<https://www.vivoscuola.it/Atti-e-Normativa/Circolari/Accoglienza-studenti-e-studentesse-ucraini>) e al file [https://www.vivoscuola.it/content/download/123426/2573624/fileCircolare%2015%20marzo\\_scuole.pdf](https://www.vivoscuola.it/content/download/123426/2573624/fileCircolare%2015%20marzo_scuole.pdf)

associazioni che sul territorio operano con i migranti sia a livello di volontariato o del privato sociale. Nella circolare si rende anche noto che "Per quanto riguarda i mediatori interculturali si precisa che al momento nell'elenco è presente una unica mediatrice ucraina. Sono stati raccolti alcuni nominativi di mediatrici anche con conoscenza del russo"<sup>61</sup>. Si evidenzia quindi la mancanza di personale specializzato, tanto che si mettono a disposizione anche persone con conoscenza del russo (!) e diversi volontari.

Si moltiplicano nei giorni successivi sia le Circolari che riguardano soprattutto alcune norme di carattere sanitario<sup>62</sup> come i vaccini o organizzativi per il servizio mensa/trasporto, ma anche altre iniziative di carattere informativo che raccolgono le indicazioni e le possibilità offerte dalle principali istituzioni provinciali e private del territorio<sup>63</sup>.

Il Dipartimento soprattutto crea una pagina completamente dedicata al tema in cui si possono trovare tutti i documenti per gli alunni provenienti dall'Ucraina e in generale tutti i riferimenti normativi nazionali e provinciali, oltre a una serie di materiali didattici da utilizzare nelle fasi di inserimento nelle classi.

Il 16 marzo 2022 il numero degli alunni ucraini erano 358 su tutto il territorio provinciale (146 alla Primaria, 108 alla secondaria di primo grado, 79 alla secondaria di secondo grado e 25 ai centri di formazione professionale).

Avevo l'impressione che questa nuova emergenza avesse risvegliato in qualche modo la coscienza della Scuola trentina rispetto alle prassi di Accoglienza: non solo dall'alto arrivavano costanti indicazioni, ma notavo che vi fosse la necessità di ricordare nelle circolari l'esistenza della normativa specifica, come se fosse stata per lungo tempo sopita e poi risvegliata in questa circostanza a suon di "carte".

Nelle classi in cui ho svolto l'osservazione, comunque, non ci sono stati alunni di provenienza ucraina, ma nelle scuole sì; quindi, ne ho parlato successivamente anche alle referenti interculturali nelle interviste, soprattutto per capire come l'accoglienza di questi nuovi alunni avesse portato a una rimodulazione dell'organizzazione interna della scuola anche per il laboratorio di italiano L2.

La referente della scuola Blu, Ines, mi racconta:

I: Quest'anno sto facendo dico che sto facendo fatica però è troppa roba! [...]. Adesso poi quest'anno c'è tutta questa storia degli ucraini, insomma.

| H: Ne sono arrivati molti?

I: Due. Due le medie, alle elementari hanno qualcuno in più. No, il problema è sempre il solito, la burocrazia, cioè non è tanto accogliere gli stranieri che va bene. il problema è tutta la burocrazia che ci richiedono praticamente inutile, quasi una legge poi cioè la legge, poi nessuno... Siamo tenuti a farla. Però direi che potremmo spendere il tempo in cose migliori di quelle carte, vabbè.

| H: Ma quanti facilitatori ci sono? A (nome città) o li chiamate esterni?

I: Allora noi abbiamo chiamato solo una volta un mediatore.

| H: Ah, interno non ce l'avete però vero?

---

<sup>61</sup> Circ. prot. n. 184182 del 15/03/22, p.2

<sup>62</sup> Circ. prot. n. 193097 del 17/03/2022 - Per la lettura integrale del documento si rimanda alla pagina del sito del Dipartimento (<https://www.vivoscuola.it/Atti-e-Normativa/Circolari/Accoglienza-studenti-e-studentesse-ucraini>) e al file

<sup>63</sup> si veda per esempio l'evento online <https://www.cinformi.it/Comunicazione/Notizie/Emergenza-Ucraina-come-rivedere-l-evento-online>) disponibile sia lingua italiana che ucraina.

I: No!

|H: Vi arrangiate sempre con le ore dell'articolo<sup>64</sup>?

I: Noi ne abbiamo, allora su tutto l'istituto [...] 10 ore? Forse un po' di più..., alle medie noi abbiamo cinque ore di intercultura, di organico che sono date a due colleghi che ormai lo fanno da anni. Uno che insegna musica, lo fa da quattro anni, almeno, forse anche cinque e l'altra sarebbe una professoressa di italiano molto brava, che però purtroppo quest'anno è (assente) e quindi sono state date a una professoressa [...] che aveva già fatto un anno. Allora...

|H: Ho capito, eh certo, poi mancano le figure...[...]

I: Poi noi utilizziamo per l'intercultura tutte le ore di orario che abbiamo di alcuni insegnanti, per esempio più brav\* di tutti è [omesso nome e insegnamento], ha dei titoli, adesso non chiedermi cosa, però ha sicuramente una preparazione per fare questo e lo fa da sempre. Quindi tutti i neoarrivati vanno, iniziano con \* [omesso nome e insegnamento] se riusciamo sulla prima alfabetizzazione è proprio brav\* brav\* oltretutto di suo parla un sacco di lingue, parla lo spagnolo, parla inglese, parla tedesco... Oh beh, insomma, se la cava no, riesce abbastanza. E diciamo che cerchiamo sempre di fare un bel pacchetto carico, ma anche 7-8 ore settimanali se possibile. E è chiaro che, se arriva a inizio anno abbiamo avuto più disponibilità e iniziamo a fare parecchio lavoro e questi ragazzi magari due tre mesi se la cavano già bene, se come gli ucraini che sono arrivati adesso quindi un mese fa, li siamo un po' in difficoltà. Perché ormai le ore di recupero orario sono quasi tutte finite, la professoressa che comunque [età omessa] di certo ore in più... Sì, lei è disponibile, però insomma, non è che ha tempo e voglia di regalare alla scuola.

|H: Credo che arrivare in questo periodo dell'anno non sia tanto, insomma, riuscire a mettere insieme il pacchetto delle ore quello si fa, però fare un ragionamento verso l'anno prossimo che è un po' difficile o no?

I: Sì noi siamo riusciti un pochino, però abbiamo un ragazzo [...] lui sicuramente torna in [nome Paese omesso] e lì insomma abbiamo messo quelle 2-3 ore che siamo riusciti poco poco [...] l'altro che viene dalla [nome Paese omesso] è sempre scappato per la guerra però lui pensa di rimanere quindi diciamo abbiamo voluto dire investito di più su di lui.

|H: Il progetto migratorio fa differenza, è una cosa da valutare credo, no?

I: Sì assolutamente! Non è che... però non so se lo sai ci hanno richiesto dei PDP per entrambi una valutazione che dobbiamo assolutamente dare. C'è scritto addirittura che non possiamo esonerare nessuna materia! Io dico - ma scusa sono arrivati al 20 aprile, dieci di aprile, cioè no dai, sono arrivati un filo prima di Pasqua quindi ecco, cioè...ma cosa li valutiamo?

(intervista con Ines, scuola Blu, 11/5/22)

L'arrivo degli alunni ucraini che vengono inseriti nelle scuole a partire da febbraio-marzo 2022 rappresenta una nuova emergenza che richiede ai singoli istituti di rivedere le prassi di accoglienza: significa per le scuole fare anche un bilancio rispetto alle proprie disponibilità di ore per l'italiano L2, operare delle scelte anche nette rispetto alle direzioni future (rientri in patria o progetti di permanenza), di rimettere in discussione i piani didattici per obbedire alle richieste (dall'alto del Dipartimento Istruzione) di adottare obbligatoriamente dei percorsi personalizzati con la relativa valutazione a fine anno, in contrasto a quanto

---

<sup>64</sup> L'articolo 26 del Contratto Collettivo Nazionale e Provinciale del Comparto Scuola (CCNL e CCPL) definisce le attività di insegnamento del docente tra cui "attività di arricchimento dell'offerta formativa e di recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni con ritardo nei processi di apprendimento, anche con riferimento ad alunni stranieri, in particolare provenienti da Paesi extracomunitari".

previsto dalla stessa normativa che rimanda la scelta alla discrezione del Consiglio di Classe e come misura transitoria.

Dal dialogo con Ines emerge come molti degli aspetti relativi all'accoglienza degli alunni ucraini, ma in generale degli alunni con background migratorio in senso più ampio, riguardino la burocrazia, "le carte" che tolgono invece tempo e spazio alle scelte operative e didattiche, alle "cose migliori", più utili e spendibili per la formazione degli studenti.

Succede così che nella riorganizzazione delle risorse (ore di insegnamento individualizzato e recupero) alcuni alunni si siano visti "togliere" le ore di supporto:

Le ore di questo ragazzino di seconda eh le ho spostate "Eh - ho detto - Dirigente cioè qua cosa facciamo?" Abbiamo queste ore qua, non ne abbiamo di più, perché ormai poi tutte quelle che avevo possibilità le ho esaurite per l'emergenza ragazzi dell'Ucraina che sono state spostate. [nome omissis] non ha più nessuna ora e neanche i ragazzini, forse una è rimasta sul ragazzino di seconda perché è veramente complicata la gestione! [...] Il prof che lo segue da tutti dai tre anni che è da tre anni che lavorava con lui gli piangeva il cuore però gli ha detto guarda, non possiamo più.  
(intervista con Ines, scuola Blu, 11/5/22)

A marzo quindi molte ore sono già state "consumate" e non c'è la possibilità di averne di altre aggiuntive. Dei docenti disponibili alcuni non hanno una formazione specifica e si utilizzano anche le ore di presenza per tutte le situazioni in cui si ritiene necessario attivare dei percorsi individualizzati di recupero e supporto: "stessa cosa si fa gli stranieri perché il dirigente quando si trova a dare le ore di intercultura aveva un\* colleg\* che adesso è (assente), quell\* lì la preparazione ce l'ha, aveva altre ore e le ha date al prof di [disciplina omissis] che va bene ci mette l'anima quindi io devo dire, lo fa bene o lo fa male il lavoro? Così non lo so" (Ines, 11/5/22). Anche la figura del mediatore linguistico-culturale è rimessa in discussione: da una parte la particolare situazione degli alunni ucraini richiede la presenza urgente di queste figure di mediazione che sappiano dialogare con i vari attori nei contesti, mentre Ines dichiara che nella sua esperienza nella scuola Blu solo una volta si è ricorsi all'intervento di una figura esterna con questo profilo.

Visto che nella classe Blu nessuno dei partecipanti al progetto ha un piano personalizzato chiedo agli alunni come vivono quotidianamente in classe e fuori la loro *pluriappartenenza*, di appartenere alla classe, agli amici, a due lingue, a due Paesi. Infatti, ci sono tre alunni che formano un gruppetto molto chiacchierone e attivo anche in classe; sono amici anche fuori dall'aula e passano molto tempo insieme. Si conoscono da tempo e sono tutti bilingue albanese-italiano. Alma (A) è una ragazza di II generazione, Ervin (E) anche, mentre Brayon (B) è macedone, ma ha come lingua madre l'albanese, è arrivato in Italia quando aveva due anni circa. Per loro l'italiano è una lingua d'adozione in cui sono stati scolarizzati, la lingua delle relazioni con i compagni di classe, ma la loro amicizia fa sì che tra loro usino prevalentemente l'albanese come con le mamme, mentre con i fratelli entrambe le lingue:

|H: E in casa che lingua parlate? Soprattutto?

B: Dipende da chi. [...]. Sì! Se con mia mamma parlo più albanese, quelle lingue là da dove vengo. Invece se con mie sorelle o anche mio papà parlo più italiano.

A: Io con la mia famiglia, cioè con la mia mamma, mio papà e i miei fratelli parlo in albanese. Invece, dato che mia nonna vive con noi, no, lei è arrivata dopo. Quindi parlo albanese con lei.

E: Io cerco di parlare in albane... [si corregge] in italiano, ma loro mi rispondono in albanese!

|H: Sempre?

E: No. A volte, dipende.

|H: Dipende da cosa? Secondo te, ci hai mai pensato?

E: Se loro mi iniziano a parlare in albanese continuo. Se iniziano a parlare in albanese rispondo anche in italiano. Magari cambiano, però se gli rispondi in albanese. Cioè ogni cosa che io rispondo loro cambia praticamente! [Sorridente].

|H: Quindi secondo te la volontà dei tuoi genitori che in caso si parli di albanese?

E: No. No, è uguale.

|H: E fra di voi quando siete in classe non vi viene mai di parlare in albanese?

B: [Ride] Cioè, a volte proprio anche con Ervin. Così per ...

A: Sì [Ride] Per ridere, esatto!

B: Per ridere e per non farci capire dagli altri.

|H: Ah, quindi un po' come un linguaggio segreto?

[Ridono]

|H: E fra di voi due parlate in albanese?

E: A volte [Ride]

|H: Quando?

E: Quando giochiamo alla *play*<sup>65</sup>. A volte.

|H: Quindi i momenti di gioco.

E: Sì.

|H: E ti viene naturale o ti sembra strano?

E: Naturale. Ci capiamo!

|H: È più spontaneo quello che l'italiano quando giocate e siete presi dall'emozione della playstation?

E: Uguale.

|H: Anzi proprio uguale o mescolate?

E: Mescoliamo, esatto. Magari se per sbaglio dice una parola in albanese inizia la discussione in albanese. Poi ci fermiamo una frase in italiano tipo, alterniamo.  
(colloquio con Ervin e Brayan, classe Blu, 27/05/22 )

Chiedo loro anche cosa credono che pensino i loro compagni di questa loro altra lingua:

|H: i vostri compagni, secondo voi sono curiosi dall'altra lingua che voi sapete o di altri aspetti culturali?

A: Boh, alcuni.

B: Non gliel'ho mai chiesto, Non saprei.

|H: Loro ti chiedono delle cose, Brayan?

B: Ma no, cioè, non penso gli interessi più di tanto.

|H: E a te Alma è capitato che ti chiedessero, non lo so, qualche parola oppure qualche abitudine...

A: Magari più al primo anno, magari anche sì. Però adesso ormai cioè lo sanno.

Rispetto al valore di essere bilingue, sia Alma che Brayan mi dicono che è "una cosa di pelle":

<sup>65</sup> *Play-station*, console per videogiochi molto diffusa tra gli adolescenti.

B: Una cosa per il mio credo a pelle, perché è una roba proprio. Cioè è brutto dimenticare la lingua del Paese da dove vieni! Quindi almeno un po' mi sembra giusto saperla, perché poi anche quando vedo i miei parenti parlano molto più l'albanese che altre lingue.

|H: Eh certo, anche tu Alma la senti un po' come la lingua di famiglia che ti devi portare addosso sulla pelle?

A: Sì, è bello.

B: Ti si apre proprio la mente! Più lingue sai e più più riesci a comunicare con persone diverse.

(Intervista con Alma e Brayan, classe Blu, 27/05/22)

Nelle dinamiche della classe, nell'apprendimento non costituisce per loro un ostacolo, infatti non hanno mai frequentato il laboratorio di italiano e non hanno percorsi personalizzati rispetto ai loro compagni italofofoni.

Si evince come la Scuola Blu abbia realizzato un modello di accoglienza strettamente rivolto agli alunni che sono di prima generazione. La scuola assomiglia ad una *Matrioska* che fa affidamento esclusivamente sulle proprie risorse interne: sull'*expertise* e sulle competenze dei propri docenti per l'italiano L2 sia per i corsi base di 7-8 ore settimanali, che per i percorsi più avanzati di apprendimento di 5 ore settimanali. Inoltre, dalla ricca panoramica che mi ha offerto Ines nell'intervista e dalle nostre conversazioni nelle varie occasioni di confronto che abbiamo avuto a scuola capisco che la questione dell'apprendimento della lingua italiana, sia all'arrivo che poi durante il percorso di studi, si intreccia inesorabilmente a quello del percorso personalizzato e della valutazione, quasi a formare un tutt'uno. Dopo aver illustrato più nel dettaglio anche le azioni e le scelte per l'italiano L2 nelle altre scuole, vorrei ritornare sull'approfondimento di queste spinose tematiche.

Anche nella Scuola Verde c'è una piccola aula al secondo piano in cui si alternano le attività del laboratorio di italiano L2 a quelle del laboratorio di musica e teatro. Niko frequenta questo spazio un paio di volte alla settimana e così gli chiedo se lo disturba che io stia qualche volta al laboratorio con lui di lunedì durante l'ora di matematica, ma anzi lui è d'accordo. Così a marzo ci andiamo insieme come concordato.

Entrando in quest'aula per la prima volta insieme a lui non riesco a identificarlo come uno spazio riconoscibile all'interno dell'edificio, mi sarei aspettata una libreria con manuali, grammatiche e testi, cartelloni.... Invece ci sono alcuni strumenti musicali, testi di canzoni e musical; dietro ad una seconda porta c'è anche uno spazio per le registrazioni, microfoni e casse e cose così, qualche travestimento.

Poi piano piano arrivano anche altri compagni e compagne e si scambiano saluti e battute in quattro lingue diverse: sento l'arabo, il russo, l'albanese, il macedone. C'è anche un'alunna di origine marocchina di un'altra classe terza e una ragazza ucraina. Infatti, in questo periodo anche in questa scuola sono arrivati nuovi studenti alle scuole medie e anche alle scuole primarie. È una situazione d'emergenza perché non si trovano mediatori e nemmeno facilitatori linguistici; per il momento le scuole si sono organizzate accogliendo i bambini/ragazzi e modificando gli orari delle persone disponibili per i corsi di italiano L2 della comunicazione.

Quando arrivo mi presento alla prof Riccarda che mi spiega qual è lo scopo di queste lezioni. Non seguono un percorso linguistico legato ai livelli di italiano per lo studio (B1), ma Niko sta lavorando in coppia con la compagna sulla microlingua della geografia. Dovranno creare un glossario basandosi sugli argomenti del manuale di classe; spiegare i termini e rappresentarli con delle immagini: questo lavoro sarà condiviso con altri ragazzi delle classi come risorsa didattica, ma sarà anche il prodotto che lui potrà presentare all'esame. Per completare il glossario usano Excel e in un secondo momento dovranno preparare una presentazione, in alternativa costruire un sito con *Google-Sites*<sup>66</sup>.

In coppia seduti vicini sulla cattedra con un portatile aperto davanti leggono un paragrafo ciascuno dell'unità di riferimento del libro (ma sono più indietro rispetto a quello che stanno facendo in classe mi dicono...) – quando trovano le parole che non capiscono vedono se trovano la definizione sul libro o ne cercano una, o la danno con altre parole se ne capiscono il significato dal contesto e poi cercano un'immagine e proseguono così riportando i termini nel glossario.

Interessante è il confronto sulle parole che uno e l'altra riconoscono come importanti e significative da riportare sul glossario. Durante questa attività di coppia Niko utilizza delle strategie che in classe ho fatto fatica a cogliere: ad esempio usa i colori per il glossario, oppure è lui a dettare la definizione da scrivere, spesso usa nell'interazione l'espressione "Secondo me è...".

Chiedo ai due ragazzi se il lavoro svolto finora è stato utile e per cosa; Niko mi risponde che "Sì, quando lo avevo fatto prima qui e poi in classe è stato utile e ho capito meglio le spiegazioni della prof". Mentre lavorano la prof sta seguendo anche l'altra ragazza perché Niko e la compagna sono autonomi.

(note di campo, scuola verde, 4/3/22)

Nel diario annoto anche questo:

*Mi sarebbe piaciuto registrare le loro interazioni, ma la porta dell'aula è aperta e affaccia sull'atrio dove un altro gruppo di studenti sta svolgendo attività in piccolo gruppo fuori dalla classe e quindi c'è troppo rumore per registrarli...*

*Riscontro di nuovo come per la classe Verde al piano di sotto la stessa modalità di organizzazione degli spazi/tempi: è come avere delle aule aperte che si protendono all'esterno: nei luoghi che di solito sono solo di transito sono state create delle piccole isole di studio/lavoro con materiali e libri su alcuni scaffali – l'atrio non sembra più solo una zona di nessuno, ma diventa uno spazio di condivisione dove trovano posto altre opportunità e attività parallele. A volte ci sono gli insegnanti, altre volte invece sono gli alunni in autonomia. Le porte delle aule sono quasi tutte sempre aperte. (Diario, scuola Verde, 9/3/22)*

Di questo protendersi dello spazio dall'interno delle aule all'esterno dei corridoi verso altre porte, di questo fluire di movimenti da una stanza all'altra, vagare eppure lavorare uniti: avevo già avuto molti esempi di questo nel primo mese di osservazione. Conoscendo più a fondo il lavoro di Riccarda in laboratorio con gli alunni di prima generazione della scuola ho compreso più a fondo un episodio che avevo riportato nelle mie note di alcune settimane prima, ma di cui avevo colto, forse solo in parte, la portata della sinergia che lo aveva reso possibile:

In quest'ora Niko è protagonista della prima parte della lezione perché viene interrogato davanti a tutta la classe esponendo il suo lavoro sulle migrazioni. Per l'esposizione proietta alla LIM un foglio di Word che consiste in una tabella divisa in tre colonne: termine – definizione – immagine. La prof Regina pone delle domande stimolo riprendendo alcune lezioni svolte in classe e Niko nelle risposte

---

<sup>66</sup> *Sites* è uno degli applicativi disponibili in Google Workspace, con cui è possibile creare pagine e siti web.



spiega termini e concetti in modo chiaro e preciso; l'esposizione diventa un momento di ripasso per tutta la classe sull'argomento. Alcuni dei termini sono: emigrati/etnia/flusso migratorio/la differenza tra migrazione ed emigrazione...). Niko in piedi di fianco alla LIM si muove, fa dei piccoli passetti, rivolge lo sguardo soprattutto verso prof, meno verso la classe, ma i compagni sono comunque attenti, non disturbano e lo ascoltano. Durante l'esposizione la prof dà dei veloci *feedback* sia sul tipo di termini scelti, sia sulla forma dell'elaborato (ad esempio per alcuni termini mancano le immagini). A volte chiede anche ad alcuni compagni se ricordano il significato di alcuni termini del glossario.

Alla fine, Regina si sbilancia anche con un commento "É più bravo di voi!" e a questo punto i compagni reagiscono con un applauso riconoscendo le difficoltà linguistiche di Niko, ma soprattutto applaudano il risultato molto buono del suo lavoro e studio. Regina gli chiede quanto e come abbia studiato, se da solo o con l'aiuto della prof del laboratorio di italiano L2 –principalmente ha studiato mentre faceva il glossario in laboratorio, ma poi a casa ha ripetuto più volte le definizioni da solo. Regina riconosce che il suo studio non è mnemonico, in questo caso, perché è evidente che sa collegare i significati ai concetti. Infatti, la prof Regina decide di allargare l'interrogazione chiedendogli di leggere e spiegare un grafico ad istogramma che era stato fatto in classe e che riporta alcuni dati sulla natalità in Italia. Durante la spiegazione Niko è molto espressivo, gesticola, sorride, pensa a voce alta, ma in generale è tranquillo, anche quando deve recuperare informazioni di lezioni precedenti e non si ricorda bene, lo dice ad alta voce... Quando sbaglia qualcosa (aggettivi, verbi) si corregge da solo. Sembra felice di poter esporre alla classe e alla sua insegnante il risultato del suo lavoro fuori dall'aula. Alla fine dell'esposizione (20 min circa) Niko è visibilmente felice della sua performance – dice a voce alta "Eh ho studiato tanto!"  
(nota di campo, classe Verde, 4/2/22)

Riportando lo svolgimento di questa interrogazione avevo intuito che fosse il frutto di una integrazione di attività in parte svolte fuori dalla classe, in laboratorio e a casa, in parte dentro insieme ai compagni, riconoscendone un valore didattico e pedagogico che aveva portato Niko ad un momento di riconoscimento delle sue capacità sia da parte dell'insegnante che dei compagni, ma finché non ho condiviso con lui lo spazio e le modalità in cui questo lavoro si realizzava, non avevo capito che era anche il risultato dell'interazione con la compagna, che poteva poi essere a sua volta ricondiviso e riusato dai suoi o da altri compagni. Tutto questo era l'esito di una catena di scelte: i docenti di Niko e della compagna avevano scelto per loro un percorso di apprendimento con un anello in comune, la geografia, la prof Riccarda se ne era assunta la realizzazione nel tempo delle attività di laboratorio, ma anche la prof Regina aveva fatto in modo che diventasse evidente e concreto dentro la classe, aveva in parte sfidato le abilità di Niko ampliando il tema, collegando un grafico fatto a sua volta da altri compagni; quell'unico linguaggio specialistico, la microlingua dello studio in geografia, si era espanso comprendendo il linguaggio informatico, quello matematico del grafico, le immagini con cui Niko rappresentava ciò che aveva studiato e appreso.

Allora ho ripensato a quell'aula come allo spazio del linguaggio universale, senza confini, come la musica in un concerto pieno di gente; mi sono detta che quella percezione iniziale era quasi sbagliata, riduttiva, piena di pregiudizio e me ne sono vergognata un po'.

Con la prof Riccarda ci confrontiamo in più momenti nelle settimane in cui sono a scuola mi dice che stanno soffrendo un po' come insegnanti perché c'è pressione... aggiunge che solo qui lei ha quattro nuovi arrivi (NAI) e che nel corso per le mamme si sono aggiunte le rispettive mamme... che le altre donne si sono un po' risentite le pare perché erano già molto avanti con gli argomenti avendo iniziato ad ottobre e così lei ha dovuto rallentare....e così anche con Niko e l'altra compagna, "non li posso seguire molto perché ho i nuovi ...ma cerco di organizzarmi così, mi pare che siano ormai più autonomi, poi guardo sempre cosa hanno fatto perché abbiamo il file condiviso" (dal Diario, colloquio con Riccarda insegnante scuola Verde, 9/3/22).

L'arrivo dei nuovi alunni ucraini ha avuto delle ripercussioni sull'organizzazione delle attività anche della scuola Verde come è chiaro dalle parole di Riccarda a cui sono state aggiunte delle ore " Poi adesso quest'anno mi hanno dato altre 4 ore tirate su un po' l'articolo 26 il FUIS eccetera per seguire i bimbi ucraini ecco e quindi insomma sono abbastanza presa. Non solo a scuola, con i ragazzi che frequentano il laboratorio di italiano, ma anche nelle famiglie. Infatti, la prof Riccarda non solo è facilitatrice per gli alunni con background migratorio, ma presso uno dei plessi di scuola primaria, tiene anche un corso mattutino di italiano per le mamme mentre i bambini sono a scuola.

L'anno scorso è successo che abbiamo organizzato un corso di italiano per mamme straniere. E la cosa funziona abbastanza bene. L'iniziativa è stata un po' mia eccetera insieme [nome omissso] che è la referente dell'intercultura e l'abbiamo fatto on line è stata una cosa un po'così. E niente quest'anno il dirigente mi ha dato queste 2 ore di L2 sulle mie ore di cattedra e quindi abbiamo - ho pensato - perché questa è una cosa che io ho sempre avuto proprio la consapevolezza e una analoga avevo iniziato a farla a un'altra scuola. E perché mi sono resa conto proprio come molti ragazzi anche italofofoni tra l'altro, ma soprattutto stranieri, avevano delle grossissime difficoltà a comprendere alcuni termini specifici del lessico proprio delle materie. E che noi docenti spesso diamo per scontata questa cosa e quindi ad esempio ti racconto un episodio molto buffo: in una terza media parlo del crollo di Wall Street sì ok? E loro per parecchio tempo erano convinti che fossero gli edifici(che) fossero crollati tutti!

(intervista con Riccarda, insegnante e facilitatore italiano L2, scuola Verde, 20/4/22)

Le chiedo di descrivermi anche il tipo di attività che riesce a portare avanti con gli alunni del laboratorio in due ore settimanali:

Lavoriamo sia sull'aspetto della comprensione del testo dove lavoro su dei facili testi, a seconda perché alcuni lavorano abbastanza benino e di diverse di carattere diverso narrativo espositivo eccetera e poi con delle domande tipo dei tipo INVALSI insomma no anche di comprensione del testo. Ometto sempre invece la parte grammaticale che è la seconda. Ecco quindi magari insieme valutiamo i testi alcune parole magari che loro non capiscono, termini più desueti, tutte questo tipo di cose e poi invece ogni tanto lo faccio produrre un breve temino che ne so, [...] adesso si beccheranno le vacanze di Pasqua, ok, in modo che loro imparino ad esprimere in maniera anche più circostanziata, più precisa, quello che precisamente hanno fatto durante la giornata questo tipo di cose, la descrizione dei momenti ecco in modo che. Perché avendo anche magari anche un vocabolario abbastanza limitato tendono a dare per scontate tante cose anche loro no. E io gli dico ma io non riesco a leggerti nel pensiero che fai che tipo di colazione fai e vado con il papà dove vai con i papà, esco con gli amici - cosa fate quando discuti con gli amici che tipo cioè non sono andati in bicicletta insomma. E loro tendono chiaramente perché hanno paura a esprimersi soprattutto per iscritto no e così e allora aiutarli anche questo no però senza dargli una valutazione. (intervista con Riccarda, 20/4/22)

Riccarda ha una formazione particolare, ha lavorato nel mondo dell'arte e da pochi anni è nella scuola. Non possiede ancora una formazione specifica per l'italiano L2 "perché aveva iniziato un corso di formazione che si è poi interrotto nel periodo della pandemia. "Ho la metodologia, è vero che ho fatto CLIL, quindi bene o male la metodologia didattica l'ho acquisita attraverso i corsi CLIL, però effettivamente mi rendo conto che una cosa è fare CLIL, un'altra cosa è insegnare con una metodologia adeguata Italiano L2. Vedo che ogni tanto un po' improvviso, in effetti mi servirebbe". Per la didattica in laboratorio e anche nelle sue classi attinge quindi dalla metodologia CLIL e questo l'ha aiutata anche con gli alunni di seconda generazione o altri che in casa parlano spesso il dialetto della zona:

Io in classe non ho ragazzini che hanno, che sono, di recente immigrazione, la maggior parte sono nati qua quindi loro italiano della comunicazione è buono. C'è sicuramente dopo chiaro hanno invece in casa magari parlando sempre solo la lingua natale cioè la madrelingua, chiaro su quei termini che non sono della comunicazione quotidiana si scontrano e appunto cerco di risolverli facendo questo [...]. Poi facendo L2 sono solo 2 ore in settimana, ribadisco, è un lavoro che io faccio costantemente in aula attraverso questo, questo sistema di boh oppure anche io ho l'ora di lessico che adesso quest'anno è un po'... Però in genere faccio, normalmente dedico 1 ora di lessico in settimana.  
(intervista con Riccarda, 20/4/22)

Il laboratorio della classe Verde viene portato avanti da una sola persona, Riccarda che insegna sia nella sua classe curricolare che al laboratorio di italiano L2 dei ragazzi e in quello per le mamme. Anche nel caso della metodologia didattica si ripropone il modello della classe diffusa: Riccarda ritrova nella sua classe gli stessi bisogni linguistici di apprendimento sia per il lessico che per la comprensione del testo nei suoi alunni di classe sia di seconda generazione che italofoeni. Adotta quindi le stesse metodologie dedicando al lessico un momento ad hoc, una volta alla settimana per ampliare il lessico, compilano dei glossari che poi vengono messi a disposizione sul sito della scuola; anche il prodotto viene diffuso.

Pochi giorni dopo mi trovo in classe Verde in pomeriggio durante una lezione di disegno tecnico. Sono appoggiata di schiena ad una delle grandi finestre e un gruppetto di ragazzi sta chiacchierando vicino a me mentre eseguono una tavola; ci sono Daniyal (D), Clara (C) e Andrei (A) che stanno parlando delle ragazze ucraine con l'insegnante di tecnica, Maurizia (PM):

D: Ma prof le ha anche lei le ragazze nuove?

PM: Sì, perché non dovrei averle?

D: Ma stanno facendo anche loro queste forme? Ma come fa a spiegargliele?

PM: Ah, in italiano dici, beh piano piano glielo faccio vedere e poi come voi guardano e ci provano...

D: Ma lo sanno l'inglese?

PM: Non lo so se lo sanno Dan, io no, quindi non ci ho nemmeno provato, ma dovrebbe arrivare ancora la prof [Cognome omesso] di inglese ucraina.

D: Ah sì che figo con quella, ci aveva anche insegnato l'alfabeto, quello cirillico.

Clara invece si rivolge ad Andrei dopo aver seguito la conversazione:

C: Beato te che sai bene l'inglese! Non so perché Andrei è così bravo a parlare l'inglese, non lo studia e lo sa (si sta rivolgendo a me).

| H: Davvero Andrei parli bene l'inglese o davvero non lo studi?

A: (ridendo) Ah no, lo studio! Ma tutte le lingue se le pronunci bene sembri bravo!

(note di campo, classe Verde, 21/3/22)

Dallo scambio di battute emerge la curiosità di Daniyal che è un ragazzo di seconda generazione per le "ragazze nuove" arrivate nella scuola Verde, anche se non nella classe, ma che hanno la sua stessa insegnante di tecnica; la prof Maurizia accenna al probabile intervento di una mediatrice che Daniyal ricorda con piacere perché da lei ha appreso i caratteri dell'alfabeto russo. Lui parla arabo e sa anche leggere e scrivere l'arabo classico che ha imparato in un corso online seguito in autonomia a casa "arabo classico, non è il mio arabo" oppure mi dice che a casa "La maggior parte arabo, ma a volte io, cioè anche i miei genitori, si mischiano, mischiamo le parole [...] Allora la maggior parte in arabo, ma ci sono dei casi in cui, diciamo tra virgolette, *si marocchinizza* una parola italiana, un verbo lo metti tipo la prima parte, la radice in italiano, invece la desinenza in arabo" (intervista Daniyal, classe Verde, 31/5/22). Nelle parole di Daniyal colgo che la lingua madre dei genitori gli è cara, la studia e la impara, è lingua viva che si mescola nel quotidiano con l'italiano, diventa un ibridismo, un loro modo di comunicare e stare nelle due lingue molto privato; mentre a scuola non interagisce in arabo con altri compagni perché "No, ci sono anche pochissimi marocchini. I pochi marocchini vengono da altre zone. [...] Non ne incontro tanti, cioè non li vedo, non li incontro quasi mai" (Daniyal, 31/5/22). Clara, invece, esprime la sua stima per il compagno Andrei che è anche lui un alunno di seconda generazione, romeno. Andrei si distingue soprattutto nelle lezioni di inglese e tedesco; nell'intervista con lui approfondisco questo tema e gli chiedo come funzionano le cose a casa "I miei parlano in moldavo<sup>67</sup> ma io rispondo in italiano [...] A metà, cioè so un po' bene, però non so proprio tutto", "A volte, i miei, cioè tra di loro, parlano anche russo" e a scuola "Boh, a volte parlo con il mio compagno, tanto per... [...] Beh, a scuola della maggior parte dei compagni parlano italiano, perciò", "Cioè, ad esempio alle elementari era venuta una ragazza dalla Romania e quindi cioè ero io che traducevo"; quando parliamo delle lingue studiate a scuola mi dice "Sì, l'inglese sì. Molti mi dicono che ho una bella pronuncia, però in tedesco ho trovato più difficoltà [...] Cioè se mi dovessi mettere a fare un discorso...(scuote la testa)"; gli chiedo anche cosa rappresenti per lui l'italiano e mi risponde "Boh", allora gli chiedo di fare un paragone con le percentuali, di riempire d'acqua (l'italiano) una bottiglia e dirmi quanto è "all'italiano 70", resta poi un 30% che non mi riesce a spiegare, risponde solo "Mmh" sorridendo imbarazzato (intervista con Andrei, classe Verde, 12/5/22). Andrei mi sembra avere poca consapevolezza della sua competenza linguistica, sia del suo bilinguismo (romeno-moldavo) e di quello dei genitori che parlano il russo a volte, che lui non capisce, ma la sorella sì, riconosce invece la facilità di pronuncia, i suoni delle lingue che incontra. Affronto questo tema con Regina a proposito dei ragazzi bilingui che ha nella sua classe:

|H: Quando hai ragazzi che sono in Italia da meno di tre anni la loro lingua non è senz'altro quella degli alunni italiani. 100%, ti sei trovata, ma anche le seconde generazioni non la hanno. A volte vedi che c'è qualcosa di diverso proprio sulla lingua, sul livello o su come la usano, su come la

---

<sup>67</sup> Storicamente con Moldavia s'intende la regione storica occidentale compresa nell'attuale Romania. Il processo di unificazione tra Moldavia e Romania non si è ancora compiuto. Il dialetto moldavo è rumeno ma differisce dalla lingua standard solo per l'accento e alcuni modismi assimilati dalla lingua ucraina. A marzo 2023 è stato approvato un disegno di legge per abolire la parola lingua moldava e sostituirla con lingua romena. ([https://www.repubblica.it/esteri/2023/03/03/news/moldavia\\_romeno\\_lingua\\_ufficiale\\_russia\\_transnistria-390264207/](https://www.repubblica.it/esteri/2023/03/03/news/moldavia_romeno_lingua_ufficiale_russia_transnistria-390264207/))

interpretano. Non è la stessa lingua. Ti trovi in difficoltà a correggere il loro, le loro produzioni scritte sono diverse per te?

R: Oddio, io in classe ho tanti stranieri.

H: Esatto.

R: Alcuni però.. No, alcuni scrivono molto bene e hanno un lessico ricco, altri sì. Però secondo me, a parte il nostro Niko che ha il PDP che lì sì, mi trovo in difficoltà, sono in difficoltà. Però il problema del lessico è generale, è il problema più grosso che c'è, secondo me, nella comprensione del testo. Ma per tutti, per tutti, non solo per gli stranieri, è logico che loro sono più svantaggiati. E ancora...Abbiamo Daniyal [...] Non si noterebbe nulla e magari è migliore anche di altri [...]  
(intervista con Regina, classe Verde, 20/4/22)

Il fatto di essere bilingue non costituisce un problema se la competenza linguistica in italiano è adeguata al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, anzi il livello di competenza nella lingua è un problema grosso che accomuna tutti gli alunni e che Regina riscontra particolarmente nella comprensione del testo e nel lessico come diceva anche la prof Riccarda. Può succedere anzi che alunni di II generazione siano migliori di alcuni alunni italofoni della classe; anche Regina associa la parola svantaggiati a quella di stranieri, intendendo però gli alunni che sono di recente immigrazione come Niko, per cui è stato deciso un percorso personalizzato e nei confronti del quale la prof Regina si trova comunque in difficoltà nella correzione valutazione degli esiti di apprendimento.

Gli aspetti relativi al bilinguismo/plurilinguismo e all'apprendimento della L2 sono portati all'estremo nella classe Arancione in cui tutti gli alunni sono di prima o di seconda generazione, o hanno già frequentato la scuola in Italia, oppure hanno seguito un corso di italiano lingua seconda per raggiungere il livello base di A2. Il livello di competenza nella lingua italiana è molto diversificato in classe in partenza e l'obiettivo è quello di superare l'esame di fine del primo ciclo con cui avranno anche il riconoscimento di un livello di lingua B1. Significa che per tutte l'anno scolastico e in tutte le discipline gli insegnanti e loro devono integrare costantemente gli obiettivi di apprendimento disciplinari previsti dal curriculum e parallelamente accrescere la competenza linguistica. Sono gli insegnanti stessi facilitatori della lingua e della loro materia, incarnando l'ideale di docente promosso dalla normativa (cfr. cap.1):

In questa ora di antologia la prof Roberta propone una lettura dal libro di testo con un'attività di comprensione. Il brano è tratto dalle Lettere di Gramsci. La lettura si fa a voce alta, a turni – la prof riformula le frasi in modo più semplice - gli unici ad avere il libro sono Tahir e Ana, mentre gli altri seguono direttamente dalla LIM dove il brano è proiettato. Nella comprensione del testo i ragazzi fanno fatica a capire una domanda – si crea un blocco totale di silenzio in cui nessuno interagisce. Ad un certo punto la prof capisce che è la formulazione dell'interrogativa negativa (con il NON all'inizio) che pone molti problemi di comprensione – si ferma e lo spiega – Ana quando capisce esclama “Ahhh ” con piena soddisfazione, poi riesce a rispondere alla domanda. Dopo questo esercizio la prof propone una seconda attività di produzione scritta in preparazione all'esame finale in cui dovranno scrivere da soli un tema scegliendo tra 3 possibilità di testo; quindi oggi iniziano con la prima che è la lettera personale – fa una domanda sulle pre-conoscenze .... Abigail risponde “no, mail”. Quindi prendono come riferimento la struttura della mail e insieme alla LIM costruiscono una traccia/schema con tutte le parti costitutive di una lettera (destinatario, saluti

iniziali, corpo de testo, saluti finali...firma) e i ragazzi devono cercare nel testo di Gramsci i paragrafi corrispondenti.

Poi la Prof spiega ai ragazzi di completare lo schema della lettera con le loro parole immaginando una persona cara a cui voler raccontare qualcosa di questi primi mesi di scuola o qualcosa di più spontaneo. Allora io mi aggiro tra i banchi perché si sono messi tutti a scrivere con grande entusiasmo e scatto alcune foto delle loro produzioni.

(note di campo, classe Arancione, 01/02/22)

Ana mentre scrive chiede liberamente alla prof i suoi dubbi di ortografia principalmente, mentre Estela che è arrivata il giorno prima usa il cellulare per tradurre; scrive a matita in portoghese e poi cancella lasciando solo l'italiano, si ricorda qualcosa dall'anno in cui è stata a scuola in Italia; il *lay out* della pagina è disordinato, forse un segno di insicurezza (fig.41a, app. III).

Anche Tahir si aiuta con il traduttore del cellulare dall'urdu, ma la traduzione non è letterale – ha cambiato giocare con uscire che è un termine più adeguato alla sua età – anche qui la lingua madre è un supporto alla produzione nella lingua seconda (fig.41b, app. III).

Iman scrive sia in arabo che in italiano – le ho chiesto se ha tradotto con il cellulare, lei mi ha risposto che “mi piace scrivere in arabo, mi manca non vedere la mia scrittura”. Scrivere in arabo come un supporto emotivo, un rifugio nella lingua in cui si sente sicura per poter trasfigurarla in un'altra, l'italiano, in cui si sente ancora incerta (fig.41a, app. III).

Nella scuola Arancione tutti gli insegnanti nelle proprie lezioni seguono uno schema, una metodologia condivisa: i materiali sono tutti preparati dall'insegnante (presentazioni e schede di lavoro, mappe concettuali) e non si usa un libro di testo se non quelli specificamente indirizzati a studenti che non hanno l'italiano come lingua madre, quindi testi che seguono un percorso di presentazione della lingua e dei contenuti secondo le indicazioni glottodidattiche per le lingue seconde. In classe si usano prevalentemente fonti iconografiche (immagini e video) e il docente presenta gli argomenti verificando costantemente la comprensione dei termini e le conoscenze pregresse. Ad una prima parte di lezione più frontale, ma partecipata in cui l'insegnante chiede di leggere, spiegare e collegare immagini/parole – concetti/paragrafi si passa ad attività di rielaborazione sia dal punto di vista linguistico che dei contenuti di solito in coppia o a gruppi di tre.

Una delle discipline più complicate è sicuramente storia, sia dal punto di vista linguistico che delle conoscenze pregresse degli alunni sugli argomenti proposti.

Finita questa prima parte di geografia che è durata quasi 30 min – la prof propone di passare subito a storia. Alla LIM proietta una presentazione power point sulle RIVOLUZIONI (mi dice “Questo è un ppt che ho preparato io perché non hanno il libro, non tutti..., ma ho riassunto il concetto di rivoluzione, quindi c'è la rivoluzione francese, industriale e americana.

Parla poi alla classe: “Vi ricordate cosa stiamo facendo?” Tahir risponde: -“La rivoluzione”. La prof sorride un po' della risposta – “sì, meglio dire le rivoluzioni perché ne faremo tre, grazie”.

(note di campo, classe Arancione, 31/01/22)

In questo tipo di didattica i contenuti sono ridotti, ma non gli obiettivi di competenza:

R: La didattica chiaramente è una didattica improntata ad un'estrema semplificazione dei contenuti e del linguaggio, e questo è l'elemento su cui sto lavorando da anni perché non è così semplice diciamo arrivare ad una semplificazione estrema. Anche perché ti rendi conto che non puoi dare nulla per scontato; ogni termine deve essere spiegato, eh quindi c'è una riduzione in termini di contenuti cercando di mantenere gli obiettivi di apprendimento comunque che sappiano anche in storia e geografia ragionare sulle cause, conseguenze, mantenere gli obiettivi però calandoli chiaramente al loro livello perché altrimenti rischi di perderli, di creare una barriera tra quello che tu fai e quello che loro riescono a percepire. Questo lo riscontriamo principalmente noi di lettere soprattutto in storia e geografia, quello è lo scoglio principale per chi fa lettere.

[...]. Eh! Soprattutto la storia perché magari la geografia è fatta più di mappe e immagini e quindi il linguaggio iconico-visivo ti aiuta tantissimo, però devi usarlo chiaramente, altrimenti ...cioè rischi sempre di perderli cioè ci perdiamo con tante parole che loro non riescono a seguire [...] almeno per la mia esperienza.

(intervista con Roberta, classe Arancione, 8/2/22)

Si programma quindi per grandi nuclei, nell' esempio il concetto di rivoluzione; il principio cardine che guida le metodologie è di non dare nulla per scontato, di supportare l'apprendimento attraverso un continuo *scaffolding* e di usare il più possibile materiale (fig 43, app. III).

Chiedo a Stefania che insegna storia e geografia in questa classe Arancione in che modo insegna loro a diventare più autonomi nello studio:

| H: Quindi, oltre ai contenuti, durante le tue lezioni ti senti di dover dare proprio delle strategie dell'apprendimento e intendo soprattutto la meta-cognizione, cioè di imparare ad imparare?

S: Sì, per forza. Per forza sì, ma vabbè. Io poi fornisco loro tutto tranne, della serie, la mappa concettuale. Ho già tipo le slide che preparo io, son sempre il significato della parola, l'immagine, il testo breve. Devono essere per forza così, un po' più libero, lo studio della geografia. Devo dire la verità, perché lì vedo che comunque, grazie al supporto anche dell'immagine, quando c'è da ragionare su una carta geografica o collocare i luoghi, lì chiedo e ribadisco sempre ciò che devono ricordare, che poi semplifico sempre di più pure di ripetere le stesse cose. (I) ragazzi riescono poi chi più chi meno. Ecco a memorizzare, diciamo questi anche visivamente. Poi utilizzo magari quella applicazione tipo Wordwall. Ecco che mi aiutano. Ora ti ho fornito loro un paio di link per esercitarsi per collocare le montagne d'Italia d'Europa. E quello funziona. Anche il gioco funziona sempre con loro. Infatti è una delle applicazioni che utilizzo di più è quella Wordwall, anche perché puoi. Ma anche con Italiano [...]. E così verbi per coniugare le frasi con il gioco. Sì, funziona, funziona.

Semplificazione, riduzione, facilitazione, sembrano termini che si contrappongono al diritto di poter raggiungere obiettivi formativi pari a quelli delle altre scuole in cui questo discorso vale solo per gli alunni a cui viene riconosciuto uno svantaggio linguistico: si predispongono allora percorsi personalizzati, vengono ridotti solo per loro i contenuti, vengono esonerati da alcune discipline, si potenzia l'apprendimento della lingua seconda in altri percorsi fuori dalla propria classe e con altri insegnanti.

Nella classe Arancione, ma in generale per tutti i percorsi di quella scuola, ciò che vale è il raggiungimento della competenza in uscita per quanto riguarda le discipline e il livello B1 (soglia) per la lingua.

Anche se con il patto formativo che viene firmato dallo studente nella fase di accoglienza viene formalizzato di fatto un percorso personalizzato, in realtà esso tende al raggiungimento di specifiche competenze per il

singolo studente ma non ha nessun impatto sul percorso didattico comune della classe.

|H: Mi stai dicendo mettere nelle condizioni di arrivare alle stesse difficoltà e non semplificare troppo? Che sia esplicito con il PDP o implicito in un modo di fare didattica in classe, metterli davanti all'ostacolo?

R: L'ostacolo c'è, questo esiste, poi ognuno lo affronterà secondo le proprie capacità, ma io ti metto davanti la lingua con le difficoltà che puoi affrontare nel tuo percorso. Non ti faccio il taglio perché poi tu lo incontrerai e ti chiederai – perché nessuno me lo ha spiegato? E non vorrei che pensassero a me come l'insegnante che non ha detto che esisteva questo tipo di problema [...]! Sì, anche se ho usato i due termini, quindi semplificare e sfidare, entrambi le parole sembrano opposte ma si completano e altre parole... ehm...valorizzazione dell'alunno e... rispetto reciproco.

|H Quindi mi stai dicendo che, secondo te, in contesti plurilingue l'italiano L2 dovrebbe far parte di un percorso e non essere specifico di questa scuola?

R: Secondo me sì perché ormai la presenza di stranieri è un dato consolidato in tutta la scuola italiana e abbiamo anche il caso di un'altra ragazza che ha fatto le scuole superiori ed ha abbandonato durante una sorta di depressione perché si sentiva proprio esclusa, non riusciva a seguire nessuna materia, anche per le sue carenze linguistiche e ora finalmente mi ha detto *"finalmente qualcuno che mi aiuta, che segue il mio ritmo"* non perché siamo più bravi ma perché è un contesto idoneo a fare questo. Le classi del mattutino, numerose, come anche il [nome omissso] al mattino, di 30 alunni, la maggior parte sono italiani, si viaggia su altri livelli, l'alunno straniero fa fatica.

(intervista con Roberta, classe Arancione, 8/2/22)

Non si può omettere a questo punto che essere istruiti in un contesto culturale molto eterogeneo implica anche il fatto di non dare per scontato che qualsiasi disciplina è connotata culturalmente in modo radicale.

Ecco un esempio:

Quindi passano ad un'altra slide e ripetono il concetto di Rivoluzione – anche ora la prof chiede alla classe se qualcuno si ricorda – risponde Abigail “eh cambia” – La prof riformula; “Sì è un cambiamento, la situazione cambia – ma in che modo cambia?” - “Abbiamo detto veloce, no? In modo veloce e per ogni concetto: SOCIETA'+PIRAMIDE SOCIALE – POLITICA/POTERE ASSOLUTO/NOBILTÀ'/CLERO

Qui la prof chiede se qualcuno sa cosa vuol dire clero -nessuno risponde, quindi dice che la religione in Francia è quella cattolica che i cattolici hanno i preti e poi preti più importanti che si chiamano vescovi e poi in cima, il capo è ...e aspetta la risposta ...Abigail dice “papa” e la prof dice “che sta a...? Tahir risponde “Roma” – poi la prof fa vedere le immagini da internet e disegna un triangolo alla lavagna con i nomi – dice “Speriamo che sia chiaro...” - ma nessuno risponde. Allora chiede: “So che voi avete religioni diverse – allora chiede uno per uno di che religione sono: Iman è musulmana come Tahir, Estela dice nella sua lingua *evangelica*, ed è uguale in italiano così si capisce –Abigail e Philip sono cattolici per questo sanno del papa.

Poi la prof riassume che ogni Chiesa ha i suoi religiosi e che i cattolici hanno questi e quando si studia storia è importante ricordare questi concetti.

(note di campo, classe Arancione, 31/01/22)

Questa lezione affronta un argomento, la rivoluzione francese, strettamente legato alla storia d'Europa, è euro-centrica; l'insegnante è dovuta ricorrere a conoscenze di tipo trasversale per trasmettere i concetti chiedendo agli alunni della loro religione per fare un parallelismo con le autorità religiose, ma non c'è stato un confronto con la storia dei loro paesi. Anche Tahir mi confessa nell'intervista che " In Italia boh.. Questo. Cioè in Italia se non parlano di italiano di Europa, in Pakistan parlano di Asia" (4/7/22) mettendo in chiaro



che a parte le difficoltà linguistiche anche le sue conoscenze pregresse non sono adeguate per alcuni argomenti che vengono affrontati a scuola. Anche Daniyal che è uno studente curioso e interessato a storia mi confessa: "Eh proprio passione. A me piace la storia, ma la storia, non quella che ti insegnano a scuola insegnano solo la storia dell'Europa e dell'America" (Daniyal, 31/5/22).

Il tema della "decolonizzazione" (in inglese *decolonizing education*)<sup>68</sup> dei curricula scolastici sta emergendo anche in Italia sulla scia di altri Paesi (soprattutto studi britannici e americani), tanto che si può parlare di una pedagogia decoloniale (Schucan & Pitman, 2020) che "lavora con lo stesso intento di coscientizzazione ma sceglie come strategia di intervento quella di contrastare prevalentemente l'arroganza dei saperi eurocentrici" (Sirna & Romano, 2019, p.273).

L'assetto della classe Arancione cambia di settimana in settimana; spesso ci sono delle assenze e si devono recuperare o adattare velocemente gli obiettivi; lo sviluppo delle abilità linguistiche fa sì che anche le comunicazioni in classe siano più fluide e si formano relazioni di amicizia all'interno della classe tra compagni.

Il giorno 16 marzo scrivo una pagina del diario dopo aver fatto quattro chiacchiere in cortile con Livio, l'insegnante di inglese. È un tardo pomeriggio tiepido che preannuncia la primavera; dopo aver finito le lezioni ci siamo trovati tutti in cortile a riprendere le biciclette. Tahir è assente da un paio di settimane e in classe c'è un nuovo compagno brasiliano arrivato da circa un mese: il suo arrivo ha fatto cambiare gli equilibri in classe perché Estela essendo arrivata così tardi a scuola non era ancora riuscita a legare con le compagne di classe, ma con l'arrivo di Pedro, brasiliano come lei, il suo atteggiamento è cambiato, hanno legato subito e ora stanno sempre, sono vicini di banco, ma costituiscono un gruppetto a sé, spesso parlano in portoghese, tanto che un giorno sono stati rimproverati dall'insegnante di tecnica che ha detto loro: "Vi abbiamo messi vicini per imparare l'italiano. Tu Pedro devi imparare più lessico". In realtà si sono messi loro vicini dal primo giorno in cui Pedro è arrivato in classe, il 7 febbraio, nessuno li ha messi perché qui gli alunni scelgono liberamente il loro posto (note di campo del 18/2/22). Quel giorno avevo annotato nel diario anche qualche appunto sull'aspetto fisico degli alunni:

*Estela è cambiata, ora ha i capelli più corti e si è fatta anche delle meches blu. Pedro porta invece i capelli lunghi fino alle spalle con la riga in mezzo – spesso gioca con i suoi capelli e li mette dietro le orecchie – porta magliette e pantaloni lunghi tuta o cargo. Ha un aspetto quasi femminile perché è molto magro e pallido, con le ossa sottili e i tratti del viso dolci.*

(Diario, classe Arancione, 18/2/22)

---

<sup>68</sup> Il pensiero decoloniale (A. Quijano, W. Mignolo, C. Walsch) segna una frattura sia col pensiero moderno che col pensiero postmoderno (Foucault, Lacan, Derrida) e postcoloniale (E. Said, G.C. Spivak, H. Bhabha), per il suo aperto superamento dei saperi eurocentrici ottenuto ribaltando l'ottica e adottando la prospettiva dei colonizzati. Cfr. anche: M.T. Muraca (2017), Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali, in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», vol. 6, n.1, 2017, pp. 133-150 (riferimenti citati in Sirna & Romano, 2019, nota n. 19 p. 273)

*Chiedo a Livio delle assenze, se sa qualcosa di Tahir che manca da due settimane – mi risponde che non sa ma che farà una telefonata a casa – poi parliamo delle amicizie che sono nate in classe... Prendo lo spunto io dicendogli che oggi è stato palese il rapporto che si è instaurato tra le tre ragazze Abigail, Ana e Iman e che a Iman forse farà bene, mi sembrava molto sola - lui lo conferma che il loro rapporto si sta facendo sempre più stretto e che le ha trovate anche in città insieme – poi sposto l'attenzione sull'altra coppia di brasiliani – gli chiedo che impressione gli faccia...questi nuovi arrivi così a febbraio – mi dice che Pedro gli sembra un ragazzo “sveglio, interessato” e che abbia fatto bene il suo arrivo a Estela che era sempre sola...ma parlano spesso in portoghese in classe. Infatti, Pedro non ha fatto nessun corso di italiano L2 prima, è stata una decisione eccezionale del dirigente solo perché aveva frequentato già in Italia la scuola primaria, quindi per lui è una seconda migrazione, ma la mamma che è medico ha assicurato che ce l'avrebbe fatta e così è stato inserito comunque, soprattutto perché come Estela nessuna scuola lo aveva accettato nonostante abbia solo 15 anni.*

(Dal Diario, classe Arancione, 16/3/22)

Un paio di settimane più tardi, durante un'ora di sostituzione di italiano, in un momento morto della lezione dopo la consegna di un compito in classe, chiedo agli alunni della classe Arancione di scrivere per me una loro breve descrizione. Gli unici a consegnarmela sono Pedro ed Estela (fig.43, app. III):

a)

*Ciao me chiamo (Pedro) e ho 15 anni, faccio la 3° (nome scuola omissis) sono in questa classe a 1 mese e una settimana. Sono iscritto in (nome scuola omissis) Perché è bisogno finire la 3° media. Mi piace molto studiare qui, m piace molto di scienze, geografia e storia, Penso io che sono bravo in geografia, Però io ho molta difficoltà in matematica, Però bisogno fare tanti esercizi di matematica Per migliorare. Penso che sono un studente mediano.*

b)

*24.03.2022 / Mi chiamo [Estela] e ho 15 anni, faccio la 3 in [omissis] sono in questa classe a due mesi quasi tre. Mia madre mi ha iscritto in modo che potessi migliorare il mio italiano e fare la terza media e andare in superiori. La mia materia preferita è l'educazione fisica e solo. Non sono brava in niente, la mia più grande difficoltà è in italiano ed è per questo che non sono brava in storia. Si ho difficoltà studio di più. Sono una brava studentessa ma i miei insegnanti dicono sempre che mi distraigo troppo.*

Nelle loro auto descrizioni Pedro ed Estela sanno collocarsi all'interno del contesto evidenziando la necessità di questo percorso (ottenere la licenza media) e fanno un quadro chiaro delle loro abilità, riconoscono le discipline in cui fanno fatica, ma anche quelle in cui si sentono più bravi. L'autostima di Estela è bassa, dice di non essere brava in niente perché sente che il suo livello di italiano non glielo permette, ma entrambi affermano che con più studio o esercizio sapranno migliorarsi. Aggiungono anche una propria autovalutazione come studenti. Pedro ha scritto il testo senza l'aiuto del vocabolario, mentre Estela ha dovuto guardare sul cellulare per tradurre la "in modo che io potessi"; l'ortografia a tratti imprecisa testimonia invece che la maggior parte del testo è stato scritto da entrambi in autonomia.

I loro testi mettono ancora più in evidenza il fatto che anche quando la lingua è in divenire, nei vari stadi dell'interlingua (Pallotti, 2014) in cui l'apprendente costruisce il nuovo sistema linguistico, ci sono comunque molte possibilità di apprendimento. L'ostacolo linguistico è transitorio, recuperabile e costantemente in mutamento, come testimoniano le parole di molti insegnanti in questa scuola. L'esempio della metodologia didattica e glottodidattica praticata nella scuola Arancione è frutto di una condivisione comune a tutti i docenti; per Roberta che è in questa scuola da più di dieci anni è un costante esercizio ad adattarsi al livello degli alunni per non perderli, per altri come Stefania (S) e Beatrice (B) che sono al loro primo anno nella scuola Arancione si tratta di imparare dai colleghi un metodo di insegnamento che diventa metodo di studio, imparare a confrontarsi con la realtà fuori e dentro la scuola:

B: Nel preparare la lezione ai ragazzi...[Eh... Mi interessa il senso pratico della loro vita, cioè come tutto quello che magari non la matematica, però anche le scienze, come possono aiutarli nella loro vita reale? Cioè qual è? Come posso rimandare l'argomento alla vita reale? In cosa posso stimolarli guardando alla vita personale? Perché se io mi metto a parlare di quanto è bella l'idrosfera nessuno mi caga [ridacchiamo] giustamente, invece, se cerchiamo dei mezzi e dei punti di contatto forse riesco ad attirare l'attenzione.

|H: E come li organizzi i materiali? Tipo usate il registro? Sì, ho visto che proietti sempre qualcosa e hai sempre una base sotto.

B: Cerco sempre di avere un qualcosa a cui loro possono rimandare. Per la matematica utilizzo sempre la lavagna come materiale. È il materiale più pratico per la matematica. Per le scienze, un po' posso utilizzare il libro. Mi baso tantissimo su siti di vario genere, possono avere diversi, cioè diversi stimoli per avere diverse cose. Per esempio WWF, per esempio, i siti del ministero. Qualsiasi cosa. Preferisco avere anche il libro in versione on line, perché in particolare con l'utenza che abbiamo, non tutti riescono ad avere il libro... eh...niente [...] L'obiettivo è sempre portare l'alunno all'autonomia nello studio, quindi cercare di avviare un metodo di studio. Quindi, una volta che si è avviato il metodo di studio, l'insegnante può anche stare in silenzio generale. Quindi è importante che loro provino a lavorare.

|H: Quindi rimandi a loro quello spazio di azione in cui dici io ci sono, però...

B: Sì ci sono, però devi farlo prima tu se non lo fai tu io, è inutile che io ci sia.

Chiedo a questi insegnanti che cosa porterebbero all'esterno di quello che hanno imparato stando dentro alla scuola Arancione:

|H: Cosa porteresti di questa scuola all'esterno?

B: Anche le domande difficili finali, vorrei il testo [ride]. Di questa scuola porterei la diversità, che è unicità, questa cosa l'ho imparata in qualche mese, ok? Quindi sicuramente il fatto che ci sono tante cose diverse che rendono uno unico proprio nel proprio essere e di conseguenza l'accoglienza rispetto alla diversità. Poi non so, non lo so, questo sicuramente che mi piacerebbe.

(Intervista con Beatrice, 8/2/22)

|H: Rispetto all'inclusione cosa ti porteresti via dal (nome omissso) se dovessi tornare a un altro percorso di studi tipo le superiori o le medie?

S: Rispetto all'inclusione, l'inclusione, sì, qui sì. Che posso dire? Qui c'è inclusione, che qui sicuramente da portare come esempio. Io non so, poi non so all'interno delle dinamiche dei ragazzi, non so neanche come si creano questi rapporti, so che si creano. Ecco, ovviamente ho un modello da esportare, perché quello che vedo poi nelle scuole è un creare gruppi, un crearsi di gruppi. E poi

ecco, si va d'accordo più o meno. Poi in base si sceglie anche in base alle affinità con cui magari i gruppi sono più ristretti, quindi anche più facile. Ecco, secondo me si prescinde un po' anche dall'essere dal non essere madrelingua italiani o meno, sono proprio dinamiche, secondo me, che prescindono insomma da questo.

(intervista con Stefania, 7/2/22)

|H: È un modello che, secondo te, potrebbe essere mutuabile in qualche modo anche nelle scuole ordinarie? Se tu dovessi ritornare in una terza media normale con i ragazzini di 13-14 anni, cosa porteresti?

L: Noi possiamo e dobbiamo migliorare, per esempio nel fare gioco di squadra. Già lo facciamo, però c'è sempre un margine di miglioramento, anche nelle cose tecniche, di fare unità didattiche, anche comuni, per vedere come reagiscono [...]. Però è un lavoro che va fatto collegialmente. Non queste iniziative isolate al momento aiutano, però, diciamo, deve essere la cultura dei docenti e di tutto il personale della scuola.

[Si prende del tempo per pensare - pausa riflessiva] Ehhh... Porterei un po' la flessibilità no, è la flessibilità che uno sviluppa; il dovere di avere fiducia in questi ragazzi. Dico dovere perché non può che essere un dovere. Quando le condizioni sono difficili devi aggrapparti a qualcosa e loro hanno diritto di.. Così che qualcuno riponga fiducia in loro.

(intervista con Livio, 7/2/22)

### 3.7 Semi

*Io al bar di fronte alla scuola, i ragazzi in cortile. Passo l'intervallo qui. Ho bisogno di staccare dalla classe perché queste tre ore sono state faticose per me. Mi sento molto coinvolta con la situazione di alcuni alunni...*

*(diario, 4 aprile, 2022)*

In questi ultimi due giorni ho dato molto spazio all'osservazione del gruppetto formato da Cinzia, Bruno, Camilla, Nibras e Teresa. Direi che all'interno della classe sono un gruppo "alternativo"; Nibras e Marta sono solitarie; Cinzia e Bruno a volte hanno comportamenti oppositivi verso gli insegnanti, spesso vengono richiamati dagli insegnanti oppure ignorati perché chiusi nel loro mondo se ne stanno a disegnare per ore con una scatola di colori acrilici che porta Bruno. Sul suo banco ci sono anche dei fumetti manga, un giorno c'era anche un manuale di italiano-giapponese. I genitori di Bruno vengono dal Brasile, lui è nato qui, in questa città, mentre Nibras è arrivata durante la scuola primaria e Marta ha una mamma che viene dall'Est e un papà italiano. Del gruppo Cinzia è l'unica ad avere entrambi i genitori italiani, Camilla come Marta è figlia di una coppia mista. Bruno porta spesso lo smalto sulle unghie e Cinzia sciarpe o maglie con la bandiera LGBTQ+ su cui sta preparando anche la tesina per gli esami. In questi mesi sono loro soprattutto ad avermi accettata e accolta in classe, spesso di fermano con me a chiacchierare, mi cercano con lo sguardo se qualcosa succede in classe di quello che i loro racconti adolescenti mi svelano su amicizie, amori, simpatie e drammi. Il loro sguardo mi aiuta a individuare quelle dinamiche della classe per cui loro si allontanano dal gruppo più omogeneo degli altri compagni o si isolano ancora di più quando in classe ci sono alcune discipline. Hanno, come si direbbe in un consiglio di classe, un interesse settoriale evidente verso l'insegnante di lettere e verso

due discipline: inglese e arte. Spesso a questo gruppetto si aggiunge anche Adele; per lo meno ci prova, anche se l'unica con cui è più in sintonia è Marta, forse perché è meno oppositiva degli altri con gli insegnanti e più solitaria nelle sue battaglie.

Quindi quello che invece è negativa è che non mi piace troppo stare con le persone e quindi a scuola per me cioè anche quando siamo in cortile che io sto sempre con quelle due persone in amici e basta. Però tutti in cortile quando ci sono tantissime persone magari non mi guarda nessuno ok, però a me sembra che tutti mi stanno guardando il tutto appiccicata agli altri ed è brutto. E quindi quello un po' che a scuola è bruttissimo per me questa cosa.

(intervista con Marta, classe Gialla, 16/5/22)

Hanno in comune tutti quanti una tendenza alla fuga che si esplica soprattutto verso i bagni, unico rifugio per chi in classe non ci vorrebbe stare. Chiedono sempre il permesso per andarci, ma poi i minuti si prolungano e si prolungano tanto che i compagni che ci devono andare davvero iniziano a protestare e se la prendono con loro quando rientrano o li devono andare a chiamare. Camilla ha anche un'altra via di fuga, che è l'insegnante di sostegno della classe con cui spesso esce per delle attività più individualizzate, ma se in classe c'è la possibilità di stare vicino a Cinzia e Bruno, allora neanche la prof Daria riesce a farci molto e la lascia stare.

In questa classe Gialla accade un altro tipo di scollamento che definirei deliberato, cioè non come conseguenza di ciò che accade in classe, ma come presa di posizione e scelta: alcuni alunni a seconda dell'insegnante o dell'attività decidono di staccarsi nettamente dal gruppo, oppure di incollarsi saldamente ai compagni, alle proprie passioni, al trascorrere del tempo. Riporto un esempio del primo mese di osservazione in cui inizio a distinguere seduta nel mio banco i movimenti sotterranei di questa classe per illustrare meglio cosa accade quando gli alunni attuano deliberatamente lo scollamento:

Alla fine dell'intervallo in cortile l'insegnante di matematica riaccompagna la classe al piano di sopra. Io resto in coda mi siedo al banco dell'altra volta, a sinistra della porta, perché è vuoto. Da quella posizione ho una buona panoramica della classe che resta tutta alla mia sinistra, mi giro per vedere i ragazzi, Adele mi saluta con la mano. L'insegnante si è seduta in cattedra; nota che ci sono dei banchi vuoti chiede il motivo di tante assenze, i ragazzi rispondono "[nome omesso] forse è su", [nome omesso] non c'era stamattina e neanche l'altra settimana", [nome omesso] ieri c'era", la prof commenta con "Sì ma vabbè...". Poi propone degli esercizi per i test Invalsi.

In questo momento entro la prof Daria che fa sostegno in questa classe e chiede a Camilla di uscire con lei, ma Camilla non vuole proprio uscire dalla classe. Sta seduta vicino a Cinzia e non vuole uscire. La prof accetta la sua scelta e si mette in un banco vuoto in fondo per lavorare. Ogni tanto dà un'occhiata alla ragazza o alla classe per vedere se qualcuno ha bisogno di lei. Alla LIM viene proiettato il sito uno dei test invalsi che i ragazzi dovranno sostenere tra qualche settimana, ma che non hanno ancora provato a fare. Noto diversi atteggiamenti all'interno della classe: Bruno sta isolato dagli altri, è seduto all'ultimo banco in fondo nell'angolo tra il muro e la finestra; è la prima volta che lo vedo, ha le unghie delle mani dipinte di blu scuro. Anche Marta si isola. Scrive qualcosa su un piccolo quaderno, forse le poesie per italiano. Un paio (Devi e Gabriele) al centro della classe stanno facendo un gioco su un foglio, battaglia navale. Si sentono voci sparse e risatine diffuse. Un gruppo segue con più attenzione la lezione (Leonardo, Luca, Simone, Sher, Lara, Adele, Teresa) che è una simulazione collettiva, chi vuole risponde. Se i quesiti sono semplici l'insegnante li salta "Eh ma dai, troppo semplici...andiamo avanti!". Durante lo svolgimento degli esercizi gli alunni scrivono sul quaderno e la lavagna di ardesia rimane vuota. Si alzano alcune voci con delle domande che riguardano l'esame e non gli esercizi: "Quando è? Quanto

dura?", "La facciamo al computer?", "E se non si è capaci?" a cui la prof risponde "Siete spaventati dagli esami, sì? Ma dai, se si fa il proprio dovere non serve avere paura" e proprio mentre pronuncia queste parole fissa Cinzia e la riprende "Ma come? Disegni? Ah vedi tu poi!".  
(note di campo, classe Gialla del 2/2/22)

Cinzia, come mi spiegherà suo padre nella nostra intervista, ha un suo percorso personalizzato perché è un'alunna dislessica. Il padre di Cinzia me ne parla con molta tranquillità spiegandomi il percorso seguito e il fatto che hanno scelto questa scuola proprio perché "abbiamo potuto scegliere portare Cinzia qua in via [nome omissso] che la moglie lavora qua vicino [...] allora abbiamo potuto scegliere e mandarla qui a questa scuola dove sapevamo che le persone, i ragazzi con questi problemi avevano diciamo un appoggio in più" (intervista padre Cinzia, classe Gialla, 27/4/22). Quando gli chiedo in cosa consista questo maggiore supporto mi risponde:

"Io non vedo differenze. Nel senso che, è vero che magari hanno delle verifiche o dei compiti leggermente diversi, però ad esempio a Cinzia è stato detto che gli insegnanti quando l'inizio dell'anno si fa giù il piano di studio personalizzato dove si va a firmare, spesso è stato detto che gli insegnanti che di provare a dare qualcosina in più per vedere se. Ma le stesse insegnanti! In questa scuola abbiamo visto che hanno un approccio molto particolare, molto attento a questa cosa. Quindi rispetto a tante altre scuole dove magari abbiamo avuto esperienza con [nome del parente omissso] la scuola diversa, lui invece erano proprio lasciati a se stessi anche se avevano questi programmi particolari insomma" (padre di Cinzia, intervista del 27/4/22).

Cinzia non è l'unica della classe con un percorso proprio per questi motivi, c'è anche Bibi un'alunna di II generazione e di questo parlo con il suo papà (Bashir) nell'intervista in cui ripercorriamo il percorso della figlia dalla scuola materna:

"Sì, è andata. Asilo no imparato bene! Eh sì perché lei quando va asilo noi, lei parlava pochissimo! Ma quando tornava a casa parliamo sempre nostra lingua no? Lei era unica allora no, no(n) è giocato coi bambini [...]. Lei fatto fatica a imparare lingua.

Poi alla scuola primaria è iniziato l'iter per la certificazione per DSA, una "leggera dislessia" per cui Bibi tutt'ora frequenta un paio di pomeriggi alla settimana un'associazione per il dopo scuola che si trova a pochi metri dalla scuola Gialla:

| H: L'avete trovato voi questo centro per far seguire di più Bibi?

B: No no!

| H: La scuola che te l'ha consigliato?

B: Eh per la signora che parla a scuola [nome omissso], aveva un problema perché era da solo.

Quando è nata lei era per prima no?

[...] Era un problema di lingua. Anche parlare che (non) aveva parole, no? Era da sola. Loro solo una signora indiana che aiutava a fare lingua per compiti. Quasi quattro, tre, quattro anni.. Poi loro deciso per il centro sociale, una signora che lavora sociale, che si chiama, adesso non ricordo. Lei deciso che una o due volte [alla settimana] Bibi va centro. Così anche gioca co' ragazzi, impara tante cose perché era un po', era timida, non parlava tanto. Ma quella deciso che facciamo così.

(intervista Bashir, papà classe Gialla, 30/5/22)

In casa si parla urdu, mentre le figlie tra loro parlano anche in italiano, in più:

|H: Eh, ma avete anche, state anche non lo so, insegnando a scrivere o a leggere in urdu o è solo parlato?

B: No, solo parlare. Noi non sappiamo scrivere. Non ho insegnato scrivere perché vanno adesso una due giorni alla settimana vanno adesso al moschea fare lezioni di Corano.

|H: Ah la fanno la scuola di Corano, quindi imparano là?

B: Scrivo urdu no perché tanta fatica l'urdu, italiano, per la scuola tedesco inglese, adesso arabo tanto difficile entrare altra lingua, per noi non è così questo nostro compito scrivere/scrivevano urdu".

(intervista Bashir, papà classe Gialla, 30/5/22)

Bibi inizia la scuola materna con delle difficoltà in quanto non "aveva le parole", mentre a casa le aveva per l'urdu, la lingua parlata in casa. Il padre attribuisce la difficoltà di imparare la lingua italiana alla timidezza e alla mancanza di amicizie, a scuola e in casa finché è stata sola, figlia unica. Alla scuola primaria c'è anche una signora indiana che l'aiuta nei compiti, una mediatrice chiamata per seguirla, poi inizia invece un'altra fase che porta alla certificazione per DSA, al percorso personalizzato e nel pomeriggio alla possibilità di frequentare il centro dove "gioca con i ragazzi" e "impara tante cose". Anche per i colloqui con la famiglia gli operatori del centro mediano con gli insegnanti di Bibi:

|H: Le udienze di solito le fai tu, le fate insieme con tua moglie? Quand'è che parlate con i prof?

B: E una volta forse ho fatto io. E poi il centro, quello che aiuta no. Loro sempre fanno questo. Sempre sentono maestre. Poi dicono noi che quello è andato bene.

|H: Sì, sì, siete diciamo molto seguiti anche con il centro; quindi, fate un po' e un po'.

(intervista Bashir, papà classe Gialla, 30/5/22)

Gli chiedo anche come vanno le cose a scuola quest'anno, come la vede come studentessa alla fine delle medie:

|H: Ecco come la vede tua figlia come studentessa. Come ti sembra? Che immagine hai di lei a scuola?

B: É molto intelligente, solo ha un po' problema di matematica.

|H: La vedi in difficoltà (in) matematica?

B: [...] Lei vuole fare, lei come punteggi lei prende sempre numeri. Vuole fare per lei. Lei studia fino alle 11 di notte anche! Studia tanto! Lei vuole studiare! [...]. Perché donne è più intelligente di uomini. Vogliano studiare. Io abbastanza, non ero tanto intelligente, non ero tanto. Abbastanza diciamo che prendevo otto.

(intervista Bashir, papà classe Gialla, 30/5/22)

Nel caso di Bibi, fin dalla prima infanzia si verifica una sovrapposizione dei bisogni a cui la scuola dà una risposta multilivello anche in collaborazione con il territorio: al bisogno linguistico si aggiunge quello specifico, al bisogno di socialità anche l'accompagnamento familiare tramite le azioni del centro<sup>69</sup> e dell'assistente sociale. In classe Bibi sta solo con un'amica anche lei di seconda generazione e non parla

---

<sup>69</sup> Si tratta di un centro specializzato che offre servizi di accompagnamento allo studio per alunni con DSA

con nessun altro. Insieme scrivono un racconto a quattro mani, il proprio diario segreto, di cui sa anche il papà "Lei scrive ma io non hai letto mai, io solo vedo che scrive!" (papà Bibi, 30/5/22) e poi durante molte lezioni in cui non partecipa attivamente, ma è in ascolto senza mai disturbare fa un gioco con gli evidenziatori e le lettere delle schede; lo spiega lei un giorno in cui curiosa glielo chiedo, per ogni lettera sceglie un colore e poi continua così per tutta la scheda, ci può mettere anche una giornata intera se le schede sono fronte e retro.

Nelle attività in classe sia Cinzia che Bibi seguono le lezioni senza supporto da parte dell'insegnante di sostegno che si dedica principalmente a Camilla. In vista degli esami, negli ultimi due mesi di scuola, gli insegnanti hanno cominciato a mettere a disposizione alcune ore per dei brevi recuperi. Affronto il tema con Adele e Marta nell'intervista che abbiamo concordato insieme:

Allora il prof di [omessa disciplina] ha preso una bellissima iniziativa in classe, ovvero quella di prendere dei gruppi di persone e portarli fuori a fare delle ripetizioni delle ore in cui diciamo si può fare. Cioè c'è solo un piccolo problema riguardo questa cosa, che ci sono tante persone che in classe non vanno bene [...] poi non so se perché il prof [...] non è in grado di insegnare o perché siamo dei deficienti noi però quando prende le persone da appunto fare ripetizioni non si sa perché ma vede sempre quelli che hanno dei bei voti. Quindi adesso io mi chiedo a cosa serve prendere delle persone che hanno tutti [bei voti] e portarli a ripetere cose che loro hanno effettivamente capito e di non prendere delle persone che in realtà non hanno capito niente e che avrebbero bisogno di una ripetizione perché adesso non voglio fare nomi [...].

| H: È questo insomma mi stavate dicendo vi fa sentire escluse dalla possibilità di imparare.

M: Sì sì sì comunque...

(intervista Marta, classe Gialla, 16/5/22)

L'esempio di Marta rivela che l'iniziativa dell'insegnante viene apprezzata, ma le modalità sono criticate. Lei si sente esclusa dal gruppo in cui si può ripassare, riconosce che ha difficoltà in quella materia e che ci sono dei compagni che invece riescono bene. Chiedo alle ragazze di spiegarmi che cosa vorrebbero dagli insegnanti, cosa in classe invece le fa sentire partecipi e incluse:

| H: Vediamo un po' di ribaltare la visuale. Se questo è un principio di esclusione, cioè non essere coerenti, magari come mi state dicendo, o far sentire qualcuno escluso, e quali sono i principi di inclusione? Cioè quando vi sentite parte di un sistema che vi sforza a positivamente ad imparare, che vi motiva, che vi fa stare bene?

M: In classe mi sento bene quando i professori spiegano però non lo fanno, se lo parlano e basta. Però magari aggiungono tante cose che ti fanno capire meglio. E poi anche quando ripetiamo tutti in classe insieme tra giochi non lo so, anche quando, come fa la prof di lettere che a volte interroga, interroga uno cioè fa delle domande, gli altri intervengono, lì sì! Perché si capisce anche molto bene. E anche quando si parla degli esercizi in classe.

A: Anche per me è più bello.

(intervista Marta e Adele, classe Gialla, 16/5/22)

Quello che accade con questi sportelli di recupero è che l'organizzazione non è stata calendarizzata; quindi, è successo più volte che gli alunni potessero essere chiamati contemporaneamente da più insegnanti perché gli interventi si accavallano. Resta il fatto che gli alunni apprezzano l'iniziativa, vogliono uscire



quando ne hanno la possibilità e che l'attenzione degli insegnanti li fa sentire considerati e sostenuti nel loro percorso. Stare fuori dalla porta diventa per loro un'opportunità importante in cui si sentono considerati e degni di attenzione, al contrario restare dentro produce un effetto di esclusione, di non curanza.

Fuori e dentro dalla porta possono essere riletti, quindi, secondo quanto i hanno raccontato Marta e Adele, in termini di attenzione e opportunità; l'esempio che mi riportano sull'interrogazione sembra anche in questo caso paradossale: l'interrogazione è nell'immaginario comune un momento di verifica, di omologazione anche alla norma, quando sai e rispondi sei "dentro", quando non sai o non rispondi vieni escluso, sei "fuori", mentre la modalità di condurre un'interrogazione da parte della prof di lettere, Laura, ha l'effetto di produrre inclusione. L'interrogazione collettiva, con qualche domanda a tutti gli alunni, si svolge anche a libro aperto; gli alunni possono fare affidamento sulle mappe che hanno preparato per studiare, di solito proprio in classe e guidati dalla docente o in coppia con un compagno.

Quando ho condotto le interviste agli alunni ho chiesto quali fossero per loro gli elementi importanti per sentirsi partecipi dell'apprendimento. Bryan me ne ha data una spiegazione molto chiara che poi ho ritrovato sia in altre interviste che in numerose scene di classe:

|H: E cosa sono le attività che ti aiutano a imparare di quelle che fate a scuola?

B: Allora se è tipo un esercizio, degli esercizi in classe, magari qualcuno con 2 o 3 persone, anche meglio, perché può darsi che cioè gente, che tipo ha paura di alzare la mano, di chiedere al prof che non ha capito questo esercizio. E quindi preferisci dirlo al tuo compagno. Come spesso succede, infatti.

|H: Quindi piccolo gruppo come auto aiuto. Cioè magari uno bravo in cosa può aiutare? Mentre chi magari davanti alla classe non chiede in piccolo gruppo si sente più libero e quindi lo fa [...] molto spesso lavorate bene quando state insieme, molto di più, anche quando lavorate con gli adulti?

B: Dipende anche da quali adulti. Perché, per esempio, alcuni prof, sì, perché ad esempio la prof di tecnologia. Lei è forse una delle poche che capisce, più che capisce di più la nostra situazione in questo momento, perché ha una figlia un anno più grande di noi e capisce anche da lei che stiamo crescendo. Stiamo cambiando, abbiamo bisogno di aiuto. Possiamo chiedere.

(intervista con Brayán, classe blu, 18/5/22)

Crescere, cambiare, aver bisogno, poter chiedere. Sono queste le parole chiave per Brayán in cui racchiude il suo desiderio di essere capito per poter capire le cose da scuola. Delle parole di Brayán ho una prova empirica pochi giorni dopo la nostra intervista:

Arrivo in cortile dove i ragazzi stanno aspettando la prof per entrare. Hanno in mano un lavoro, una borsa...chiedo a Mauro cosa portano e perché. Mi spiega che oggi presentano alla classe i lavori manuali che hanno fatto per tecnologia. Mi sembra molto interessante e sono curiosa. Mentre aspettano sbirciano tra loro e si confrontano. Alcuni hanno degli oggetti/lavori molto ingombranti. Arriva la prof e velocemente andiamo in aula di tecnologia poi dice di mettere in bella vista sui tavoloni i propri lavori.

In aula si respira qualcosa di frizzante, mi sembrano contenti di questo momento. Dando una rapida occhiata in giro vedo che ci sono lavori anche molto complicati e che devono aver richiesto un sacco di tempo e di lavoro. Oriana chiama ad uno ad uno i ragazzi al primo tavolone che hanno lasciato libero.

Ciascuno deve spiegare cosa ha portato, perché l'ha scelto e dimostrare come funziona spiegando anche il principio fisico/meccanico/elettrico che lo fa funzionare.

La prof esplicita i criteri della valutazione ma non il peso numerico, il voto:

- Cura e dettaglio del prodotto
- Linguaggio specifico usato per la spiegazione
- Riferimenti a contenuti/lezioni/uscite didattiche
- Motivo della scelta di fare questo elaborato

L'insegnante alla fine dava ad ognuno un feedback personale per poter terminare o migliorare il lavoro. Questi lavori poi saranno presentati anche all'esame come elaborato finale durante il colloquio.

(note di campo, classe Blu, 27/5/22)

Con la prof di tecnologia, Oriana, ho fatto una lunga chiacchierata alla fine della lezione perché è lei che mi chiede come sta procedendo il mio lavoro. Io a questa domanda non so mai come rispondere...da una parte capisco la curiosità e mi fa piacere l'interesse che manifestano gli insegnanti per il mio essere nelle loro lezioni – è comunque un segnale importante – ma con gli elementi che ho a disposizione non posso certo dare nessuna risposta concreta. Le ho risposto così. Però le faccio vedere anche un questionario di autovalutazione che stavo preparando. Lo apprezza perché è una cosa che lei non fa mai l'autovalutazione – in realtà le dico che durante questa lezione lei ha dato molti feedback ai ragazzi e davvero basterebbe poco per strutturarla in modo più sistematico. Dice che ci penserà su. Intanto vorrei far parlare lei e quindi le dico:

[H: le tue lezioni parti sempre da cose quotidiane, di ogni giorno. Ed è la prima volta che vedo un elaborato così complesso per tecnologia. Hanno fatto proprio dei bei lavori!"]

PO: - "Hai visto?! Sì chi più chi meno ma ne sono rimasta contenta lo stesso... Certo c'è anche chi non fa nulla, comunque. La mia idea è che questi ragazzi abbiano bisogno di tanta concretezza, di muovere le mani insieme al cervello. Di fare, di *strolicare dietro a qualcosa*. [...] Ecco quello che ora diciamo *problem solving*, la fantasia, no? Stimolare l'astuzia nelle cose, invece sono molto esecutivi.... È così che mi è venuta la passione per la meccanica, che sembra strana per una donna forse della mia età. Ed è questo che vorrei dare ai ragazzi, il gusto del fare e del capire le cose facendo.

(Colloquio con Oriana, classe Blu, 27/5/22)

Il pensiero pedagogico-didattico della prof Oriana non è una novità, si rifà attraverso il suo vissuto di ingegnere al *Learning by doing e dell'Universal Design* (Mcguire et al., 2006) quello che mi ha fatto riflettere è il senso di fiducia verso i ragazzi sotteso alle sue parole e alle scelte che ha portato avanti con la classe; anche lei ha saputo trasformare un momento di verifica in un'occasione di apprendimento: ha esplicitato i criteri per la valutazione e ha dato a tutti un feedback puntuale. Tutti gli alunni avevano lo stesso compito, ciò che li ha differenziati è stata la scelta di cosa progettare e il risultato finale del prodotto, senza necessità di ulteriori personalizzazioni. Nonostante ciò, quattro alunni non avevano con sé il lavoro; l'insegnante non ha usato azioni punitive nei loro confronti, ha dato tempo fino al lunedì successivo per mandarle un video di presentazione con il lavoro finito. Leggo in questa opzione un altro modo di stare dentro e di stare fuori dalla classe. In questo lavoro c'è un continuo flusso di conoscenze, pratiche e saperi che entrano ed escono dalla porta dell'aula: le uscite didattiche ritornano nella teoria dell'aula, la teoria e le esperienze raccolte escono dalla porta di scuola ed entrano nelle case degli alunni, vengono condivise anche con i genitori che

hanno aiutato alcuni di loro, e poi finalmente ritornano nella classe per il confronto comune. Gli alunni che finora non avevano terminato il loro percorso riportano a casa l'esperienza condivisa della classe, magari questo momento li aiuterà a capire cosa potrebbero fare e come, ritorneranno con un elaborato anche se presentato in modo virtuale, ma come impegno, come ulteriore *chance*.

Personalizzare per Oriana significa dare anche un'altra opportunità, diversa sì, ma sotto forma di impegno con la fiducia che questo li supporti nel terminare il lavoro. È l'insegnante che si è adattata alle risposte che gli alunni della sua classe le hanno rimandato e di nuovo ha riadattato le sue richieste a loro. Di questo reciproco adattamento trovo echi in molte frasi delle interviste che ho condotto sia con gli insegnanti che con i ragazzi/le ragazze quando ho chiesto direttamente a loro cosa significasse Inclusionione in tre parole:

La prima parola che mi viene in mente è proprio elasticità quindi l'idea [...] di non avere già un'idea di come andrà ma di sapere di sapersi adattare al contesto. Quindi essere elastici sicuramente è una caratteristica importante. La seconda parola è pazienza perché insomma ci vuole. È come per i contadini che seminano e poi aspettano di vedere che tipo di frutto uscirà. Quindi ci vuole proprio tanta pazienza. E forse la terza parola, per quanto non sia proprio...non è proprio quello che vorrei dire ma l'idea è questa è curiosità quindi...È avere la capacità di interessarsi alla situazione di essere di non fermarsi a quello che si vede ma di approfondire. Forse non è curiosità ma è un'altra parola che adesso non mi viene però queste tre!  
(intervista con Piera, classe blu, 30/4/22)

I semi. Sto cercando ogni giorno i semi di una diversa cultura della scuola che non si presta ad essere definita con facilità: azioni di integrazione per alunni stranieri, educazione interculturale, prassi inclusive, bisogni, questi sono i semi che finora sono stati gettati nel terreno. Che pianta ne uscirà? Un ibrido quasi sicuramente. Finora ciò che ho raccontato dei giorni trascorsi a scuola sono state scene di una semina in un terreno più o meno accogliente e pronto a germogliare o a soffocare. Ma ho raccontato meno dell'incertezza con cui alcuni adulti e alcuni alunni affrontano la classe ogni giorno. Incertezze adulte degli insegnanti e incertezze adolescenziali che si affrontano:

Nella scuola pubblica ti rendi conto che ce ne sono tanti più di quelli che sono dichiarati che avrebbero una necessità di personalizzazione, insomma. Questo facilita un po' le cose, perché senza ufficializzare appunto le necessità, si può riuscire a incontrare i bisogni non ti dico di tutti, ma i bisogni maggiori, in una maniera più...anche meno impattante. Perché poi il problema per me è sempre stato, è questo anche nei confronti degli alunni con difficoltà linguistiche, quindi parliamo anche di [nome omesso], ad esempio la difficoltà per me è sempre nell'approccio più che nel poi pensare in che modo ti posso con che strumenti posso compensare le tue difficoltà no? Quindi faccio sempre un po' fatica in questo, nel capire qual è il modo di manifestarla quell'attenzione da adulto...evitando che ci sia il disagio "oddio questa ha capito, questa sa e adesso lo dice lei" non so cosa non so sono in questo sono ho ancora molto da imparare.  
(intervista Piera, insegnante classe Blu, 30/04/22)

Piera mi parla del tema dell'incertezza nell'approccio: rendere manifesto o continuare a mimetizzare?

| H: Perché da una parte ci sono dei PDP che vengono fatti dal consiglio di classe quindi sono palesi e si attivano determinati percorsi. Dall'altra ci sono, c'è tutto il nascosto. Questo è un po' che mi stai

dicendo no? [...]. Quindi tu dici è difficile rapportarsi con l'alunno vedendo intuendo alcune difficoltà, ma senza renderle così esplicite?

PP: Sì, facendogli capire che magari cioè che tu sei consapevole che c'è un tipo di fatica diciamo e che sei disponibile a sopportare questa fatica in una maniera mimetica però senza fargli capire che vuoi supportare questa pratica in maniera mimetica [...]. però è il mio cruccio principale, quindi io in questo cioè... Le difficoltà linguistiche come di qualunque altro tipo sono uno scoglio su cui io mi sto arrampicando ma mi rendo conto che non ho, non so bene come affrontare gradino no? E dire come inizio a lavorare su questo? In parte l'avvicinamento a queste difficoltà che alla fine sono delle difficoltà anche queste.

|H: E questo è capitato tante volte, nel senso, si cerca di fare piccoli gruppi. Vedo anche nella vostra scuola, anche se non ci sono gli insegnanti di sostegno, ci sono delle risorse degli altri colleghi, le ore a disposizione. Quindi si cerca di organizzare così, non nella scuola in cui siamo. E secondo te l'atteggiamento di chi usufruisce diciamo di questi spazi un po' più individualizzati, personalizzati in piccolo gruppo? Tu se credi che senta la differenza? Che lo valorizzi come aiuto?

PP: Nel lavoro del piccolo gruppo secondo me non c'è una percezione da parte degli studenti che ci lavorano della di una differenziazione di una ghettizzazione o di un di un isolamento dovuto a difficoltà che non sono gestibili in classe, anzi, [...]. Penso che siano facilitati nel lavorare all'esterno nella classe in uno studio piccolo perché è comunque un momento dove sono, devono stare più attenti, sono più concentrati e sono anche più coesi tra di loro, quindi probabilmente le differenze si notano anche meno tra di loro. Cioè, come dire [...] fuori questa percezione di questa non è proprio una lezione quindi magari possiamo davvero tirare fuori quello che non abbiamo capito e lo possiamo rimettere in gioco. Posso ricordare quello che mi dice il mio compagno e parlare di scuola, parlare di un argomento scolastico in una maniera che è più normale no, cioè come dire, se io in classe mi mettessi a chiedere ai miei compagni di banco ma scusate, ma questo esercizio che non l'ho capito magari sarebbe una cosa più strana non lo so.

(intervista con Piera, classe Blu, 30/4/22)

Anche Ines nel descrivermi i motivi che portano un consiglio di classe a scegliere per un percorso personalizzato esprime contestualmente delle perplessità: "Da molti anni [nome omissis] c'ha il PDP ancora, fa fatica! È uno straniero, c'è bisogno del PDP, glielo facciamo! Non va bene?". Aggiunge anche che la formalizzazione del PDP può essere strumentale, cioè un modo per mettere a disposizione delle ore aggiuntive di supporto in caso di "problemi di altro tipo":

Secondo me la nostra scuola i PDP che servono li facciamo tutti! Al di là degli anni, che uno sia qua da tanto o da poco, abbiamo altri PDP dei ragazzini di seconda che diciamo che non hanno più problemi non hanno particolari problemi con la lingua però magari hanno problemi di altro tipo, hanno problemi di comportamento, hanno problemi, fanno fatica con lo studio, ma che non dipende dal fatto di stranieri dipende proprio da magari anche modelli culturali... C'è un ragazzino [...] che insomma è un po'...(scoppia a ridere) è un po' difficile, di difficile gestione e lui ha un PDP per gli stranieri, così possiamo mettergli anche delle ore, perché non ha sostegno. Non c'ha niente, che possiamo mettere almeno un po' di ore di intercultura, almeno. Io non lo so se sia un errore.

(intervista con Ines, scuola Blu, 11/5/22)

Trovo nelle parole di queste insegnanti un atteggiamento di grande pudore e rispetto per le difficoltà che riscontrano in alcuni alunni; l'esterno della classe come spazio di attenzione sicuro, al riparo della maggioranza in cui potrebbe sembrare strano chiedere ad un compagno aiuto. L'incertezza dall'insegnante è la stessa paura dell'alunno che non alza la mano come ha raccontato Brayán: "magari

qualcuno con 2 o 3 persone, anche meglio, perché può darsi che cioè gente, che tipo ha paura di alzare la mano, e quindi preferisci dirlo al tuo compagno. Come spesso succede, infatti" (Brayan classe Blu, 18/5/22).  
Chiedo quindi a Piera cosa ne pensa dell'educazione tra pari:

|H: E tra pari? [...] É un po' il fatto che non si riesca alle medie a riorganizzare lo spazio così nelle classi? Secondo te dipende solo dallo spazio o come dire ci vuole proprio un'educazione fatta da tutti quanti per anni lunga per cui si arriva a questo apprendimento tra pari perché me l'hai detto anche tu prima non è che se uno non lo fa allora diventa una prassi, un sistema.

PP: No, dovrebbe essere un movimento di insegnanti!

(intervista con Piera, classe Blu, 30/4/22)

Semi sparsi che spesso non si incontrano nella stessa classe. Alle incertezze dell'insegnante Piera risponde la voce di Brayan, oppure potrebbero rispondere ad entrambi le scelte che Elisa, altra insegnante e collega della classe con cui spesso mi fermo durante la sua ora buca o ci confrontiamo mentre lei fa la sorveglianza nel cortile. Elisa (PE) non insegna da molto tempo, si è occupata di grafica e comunicazione per moltissimi anni e ora mutua queste competenze della sua professione passata dentro la scuola, nella glottodidattica. Tra aprile e maggio assisto spesso alle sue lezioni perché la classe sta facendo un'attività di *story-telling* per immagini in preparazione all'esame finale.

|H: Ci sono degli alunni diciamo che hanno "a sé" più evidenti perché hanno dei documenti che lo attestano oppure perché c'è un occhio diciamo più attento verso alcune difficoltà. E questo [lavoro per immagini] ti permette di gestirle in modo equo, chiamiamolo equo, senza fare delle personalizzazioni troppo evidenti. Di individualizzare comunque i percorsi?

PE: Mi verrebbe da dire sì, nel senso che sto vedendo anche adesso dei risultati che mi fanno dire - tutto sommato il loro obiettivo chiamiamolo minimo ma che per loro va benissimo non è minimo anzi, io lo toglierei anche come aggettivo, è il loro obiettivo punto. L'obiettivo volevo che arrivassero lì che sapessero anche loro fare la stessa cosa del resto della classe quindi avere lo stesso argomento perché a me piace anche questo molto che siano anche nelle verifiche uguali preferisco quelle graduali piuttosto che quelle differenziate per cui è veramente uguale per tutti e loro e anche per loro sai c'è il fare l'esposizione ma fatta l'esposizione [...]. No ecco! Ha raccontato, ha detto, è chiaro che era ridotta no, una frase per immagini ho chiesto una frase che un'immagine mi bastava una frase che le immagini per farle quindi che ero io ero assolutamente soddisfatta ma lo era anche lui tanto più che lui ha potuto presentare lo stesso argomento degli altri, non ha avuto un argomento diverso, non ha fatto cose diverse. Ha avuto l'aiuto di una compagna che ha detto che scegliamo questa frase piuttosto che questa che ci sta. Ci sta anche.

|H: Uno proprio dei miei punti di domanda è se questo PDP e i percorsi personalizzati effettivamente [abbiano] sulla motivazione una conseguenza negativa [...] cioè se togliesse quella stimolazione a creare quella motivazione dentro.

PE: Sì io credo di sì che sia mi sento abbastanza sicura anche nel risponderti non vorrei peccare di ... Ma sui PDP sui BES e io di solito propongo le due verifiche, faccio fare quella come tutti gli altri in modo che loro si rendano conto cosa fanno i compagni, di quanto sono in grado di fare e poi chiedo a loro vuoi fare anche l'altra? Io ho e loro sono loro stessi che mi dicono sì o no o addirittura faccio scegliere quale vuoi fare. Non sono mai io che impone la verifica facilitata, la verifica graduata, no. Ecco perché preferisco anche quelli graduati. Però quest'anno mi sono fatto tanto verifiche facilitate perché mi sembrava che se no comunque le graduate poi ti trovi a doverli valutare su due esercizi perché lei se non glieli hai fatti fare quindi era comunque troppo poco... allora ho detto che faccio quelle facilitate però ho sempre chiesto quale vuoi fare o vuoi farle tutte e due o magari quella

facilitata prima per entrare nell'argomento? Dopo quasi sei mesi di tutti o due verifiche? Sì, questi casi.

(intervista Elisa, classe Blu, 26/05/22)

Elisa ricorre ad un suo *escamotage* che è quello della scelta: quale verifica (facilitata/graduata o standard) quali immagini, quale aiuto (il suo o della compagna di classe). Personalizzare è scegliere il proprio percorso; in questo caso non è deciso dall'insegnante, il docente si assume la responsabilità di creare delle opzioni di scelta, ma è l'alunno che decide per sé come affrontare le sue insicurezze.

Nell'incertezza i percorsi personalizzati per alunni con background migratorio diventano un'ancora a cui "ormeggiare" alunni in difficoltà per non lasciarli alla deriva.

Sono le 7.45; la campanella suona per la prima ora. La prof entra, si siede alla cattedra e non dice nulla per minuti interi. Ci sono molti alunni assenti. Anche la classe rimane in silenzio. Camilla e l'insegnante di sostegno sgusciano fuori dalla porta anche loro in silenzio.

Parole e numeri della geometria, problemi dettati ad alta voce dal testo l'insegnante tiene davanti a sé, da eseguire individualmente al posto. La lavagna rimane vuota per tutta la lezione. Alla fine di ogni problema si confrontano a voce i risultati. Poi di nuovo la campanella delle 8.35 rompe il silenzio. Arrivederci.

(note di campo, classe Gialla, 4/4/22)

L'atmosfera ovattata della prima ora cambia radicalmente alla seconda ora quando due insegnanti entrano in classe: portano un sacco di terriccio una e l'altra sorregge una bustina di *cellophane* e alcune vaschette di plastica trasparente. La maggior parte dei ragazzi è in piedi dopo aver passato l'ora di esercizi seduti.

Quando si accorge di me l'insegnante che si chiama ..... mi dice "E' il momento peggiore per fare osservazione oggi". Io non capisco cosa intenda. Chiede se qualcuno ha esperienza di orto. Solo Bruno dice che lui ha un orto a casa e con la nonna lo fa. La prof dice che il lavoro di oggi è semplicemente quello di seminare i pomodori nelle vaschette. Dà le istruzioni molto velocemente – tutte orali. Vengono distribuiti 3 semini di diversa tipologia a ciascuno. Quando la prof arriva davanti al banco di [...] si gira verso di me e mi dice "Ah c'è anche [...]". Tutte le istruzioni sono orali, c'è confusione perché ora bisogna scendere in cortile per interrare i semini di pomodoro che scivolano dalle dita e si perdono sul pavimento della classe.

L'insegnante si arrabbia. C'è fretta. Adele ha l'idea di mettere i semini sui tovaglioli che usano per pulire i banchi. Decido di documentare le fasi del lavoro con degli appunti e delle foto. Quando Cinzia mi vede girare per i banchi e fare gli appunti si incuriosisce, allora le chiedo se vuole aiutarmi. Collaboriamo quindi insieme per prendere nota delle fasi del lavoro. Scriviamo gli appunti su due fogli svolazzanti e aggiungiamo delle parole in inglese (un'idea di Cinzia a cui piace "anglicizzare").

In cortile, mentre si preparano i cestini con la terra sento che la prof continua a dare istruzioni per la terra, per l'acqua...si formano i soliti gruppi per condividere i vasi. Cinzia osserva la scena. Poi chiama vicino a noi chi è rimasto fuori dal gruppo e mostra gli appunti. Propone di condividere il terriccio per i semini. Quando entriamo in classe i vasetti vengono messi nei lavandini e poi coperti con dei fogli di carta assorbente.

L'insegnante raccomanda ai ragazzi di tenere umida la carta per non far morire le piantine. Devi ascolta ed

è molto interessato, anzi è lui che si prende la responsabilità di controllarle ogni giorno. Non lo avevo mai visto prendere un'iniziativa in questi mesi. Alla fine di questa attività di giardinaggio io e Cinzia facciamo vedere all'insegnante quello che abbiamo prodotto insieme per documentare l'esperimento. Alla fine dell'ora la prof mi dice che è contenta che ci fossi e che abbia lavorato io con questi alunni. Dice che lei non sa come coinvolgerli. Le rispondo che hanno fatto tutto da soli. Chiedo se le farebbe comodo avere questi appunti e fotografie dell'esperimento– potrebbero magari essere utili per preparare una breve presentazione del percorso con le foto e il lessico? Mi risponde che è una buona idea e che aspetta le foto. Con Cinzia abbiamo semplicemente seguito le fasi di un esperimento, lo abbiamo fotografato e descritto. Lei ha saputo trasformare il mio lavoro in un processo utile anche per lei che le parole se le perde, che preferisce disegnare e colorare.

All'intervallo, mentre i ragazzi fanno la ricreazione in cortile, io scrivo al tavolino di un bar il mio diario:

*Di queste tre ore mi rimangono come dei semini infilati nei denti che devo mandare giù. Ogni insegnante è facilitatore linguistico e di inclusione nella sua disciplina? In che modo? Materiali didattici, preparazione delle lezioni, processi di valutazione, scelte e decisioni seguono tante strade quanti sono gli insegnanti e gli alunni. Mi sembra come l'esperimento di oggi un continuo mettere un seme, innestare frutti differenti su una stessa pianta. Annaffiare. Stare attenti che non muoia, aspettare che forse qualcosa accada, lasciar perdere. Io che lavoravo per documentare questa attività pratica, Cinzia che ci mette le parole in inglese, un invito per condividere un vasetto di terriccio secco. Che nome dare a tutto questo?  
(Diario, 4 aprile, 2022).*

### **3.8 Quando la porta si chiude: trovare la chiave**

"Secondo me lui è tendenzialmente uno spettatore"  
(intervista mamma, classe Gialla, 30/4/22)

*Le giornate di osservazione sono molto intense, soprattutto nei giorni in cui c'è lezione anche nel pomeriggio, si sta a scuola dalle 8 alle 16.30 e anche di più. Il ritmo in cui la porta si apre e si chiude è inesorabile, finisce inglese, inizia matematica e così via...fino all'agognato suono della campanella. Sono occasioni per me di seguire il fluire della partecipazione e dell'attenzione in classe. La prospettiva di sedere al banco di qualche alunno/a assente mi permette di acquattarmi e stare come gli alunni al di qua dell'aula nascosta dagli sguardi degli insegnanti che girano come radar.  
(Diario, 25/03/22)*

Sono in momenti come questo in cui riesco a vedere meglio cosa succede nel "sottobosco" (Benadusi, 2012) dei banchi. Cosa serpeggia e brulica nel sottobanco. Ci sono dei momenti di grande noia che si prolungano per minuti, ore intere. Più volte nel mio diario ho segnato in quali attività gli alunni riversino la noia che provano, il disinteresse, la demotivazione, la passività verso quello che succede attorno a loro.

Un giorno ho seguito un ripasso di storia nella classe Blu in cui la prof presentava dei materiali creati da lei in preparazione della prova, mentre la classe mostrava un altro aspetto dello scollamento, ma collettivo.

La prof Giulia proietta alla LIM delle mappe che lei ha preparato sulla I Guerra Mondiale. Giulia ricorda anche il film che hanno visto insieme in classe. La PC dice anche che aveva chiesto di fare gli schemi dei capitoli del libro di storia – mi dice rivolgendosi a me direttamente che il loro libro è difficile e non si trovano bene – per questo prepara molto materiale lei da mettere a disposizione. La maggior parte della classe non ha fatto gli schemi e in 8 non hanno neanche portato il libro in classe - “questo è la prova di come studiano, ma anche perché il libro è davvero difficile” lo chiedo se ha mai provato a far fare le mappe a loro in classe magari a gruppi.... Mi dice che non lo ha mai fatto, dice per il tempo, ci vuole molto tempo. Il ripasso mi sembra dispersivo, non tutta la classe è coinvolta, sono sempre i soliti a rispondere. Soprattutto alcuni alunni (Brayan e Mauro) fanno delle domande che riguardano la II Guerra Mondiale; a questo punto Giulia dice che devono finire questo e poi inizieranno l'altra guerra. C'è curiosità per gli argomenti che non hanno fatto, ma noia per il ripasso; l'insegnante o chiama qualcuno oppure i ragazzi alzano la mano se vogliono rispondere. Tre persone dormono letteralmente sdraiate sul banco – la mia domanda è: fanno a fatica a starci dietro? Non sono sufficientemente motivati? Il ripasso è passivo e non sono attivi nell'apprendimento? Quali sono gli strumenti che usano per ripassare? Ci sono mappe e schemi anche classificati per colore (economia, società, eventi bellici), la linea del tempo ma a forma di diagramma di flusso con i colori diversi per gli anni, alcuni appunti (pochi) in un foglio word, un elenco di domande, delle foto da commentare.

Alla fine della lezione scendiamo in biblioteca per un'ora di lettura libera: è uno spazio accogliente con divanetti e poltroncine anche davanti alle finestre, i libri sono a scaffale e ognuno può scegliere quello che preferisce o seguire la lista della prof, addirittura portarselo da casa. Mentre i ragazzi leggono (alcuni fanno finta) Giulia si avvicina a me e si sfoga: mi dice che è un tedio anche per lei fare il ripasso: *“Non capisco, gli preparo ogni minima cosa, devono solo studiare, non so non capisco proprio!”*

(Note di campo, classe Blu, 4/03/22)

Il mio pensiero è che l'insegnante abbia preparato molto per i ragazzi ma loro non hanno fatto quasi nulla per loro stessi per prepararsi. In questo sfogo di frustrazione trovo che lo scollamento si verifichi per tutta la classe: l'insegnante ha predisposto dei materiali ricchi, utili, ma non ha incontrato in questo sforzo una risposta positiva, anzi, ne ha ricavato quasi frustrazione. Questo sentimento mi sembrava comune sia agli alunni che lo hanno vissuto con piena passività che a lei stessa che ha avuto la confidenza di confessarmelo. Entrare invece in biblioteca ha riportato tranquillità e benessere, uno spazio sospeso nelle parole scritte e in quelle con i compagni. Ho apprezzato molto questo stacco, questa capacità della prof di reinventarsi, di farsi in qualche modo perdonare e ritrovare l'armonia che si era perduta. È bello che la lettura si leghi ad un momento molto tranquillo e non sia legato ad una scheda di approfondimento, ma che sia puro piacere e pace. Ho letto successivamente sul piano dell'offerta formativa un paragrafo sul progetto biblioteca della scuola:

Oltre ad un'innovazione prettamente metodologica legata anche alla cultura digitale sembra necessario avviare un processo di miglioramento degli ambienti di apprendimento, come fonte di benessere e stimolo, dove gli alunni non sono semplici spettatori passivi ma diventano invece attori protagonisti dei loro saperi immersi in contesti tematici. Punto di approdo potrebbe essere il modello



delle classi in movimento, dove gli alunni si spostano per passare da un curato ambiente tematico ad un altro, ritrovando un benessere psico-fisico legato alla dinamicità (dal progetto d'Istituto, scuola Blu, p. 57)

Aprire un'altra porta per trovare benessere. L'insegnante è stata capace di promuovere questa dinamicità anche se si era creato un momento di stallo. E lo ha fatto non solo per sé, ma insieme a tutti gli alunni della classe. Questi episodi si ripetono nell'arco del tempo, rivelano quel nascosto di cui mi parlava la prof Piera: l'incertezza nel poter o non poter insistere e coinvolgere gli alunni fragili della classe:

*Un alunno\* dorme letteralmente sul banco, a tratti alza lo sguardo per controllare l'orologio che è sulla parete dietro di lui. Anche la prof se ne accorge e gli chiede spesso "Tutto chiaro?" – lui dice di sì e continua a dormire. E allora di nuovo gli dice "Sei serio [nome omissso]?" - "Sì prof" – non risponde male, evita di seguire, di essere coinvolto. Credo che non insistano molto perché sta facendo parecchie assenze e almeno oggi è a scuola. Dopo pochi minuti adotto i loro stessi stratagemmi e vado a buttare una cartaccia nel cestino: non dorme più, ma sta disegnando, una compagna legge un libro, Alma scrive sul diario, un altro disegna poi chiede alla prof di andare in bagno. Intanto alla LIM il video di grammatica è finito e la prof chiede a Brayan di dettarle le congiunzioni mentre lei fa gli appunti con la LIM: ancora una volta lei lavora per preparare i materiali mentre gli alunni aspettano al banco annoiandosi.*

(Diario, classe Blu, 7/4/22)

Scollamenti ripetuti, più o meno evidenti oppure nascosti, hanno avuto l'effetto di estraniare nel corso delle settimane e dei mesi molti alunni dalla vita di classe:

*Mentre la prof sta svolgendo degli esercizi di preparazione ai test Invalsi alla lavagna, solo un piccolo gruppo segue. Cosa fanno nel frattempo tutti gli altri? Scrivono sul diario, sfogliano il libro, fanno altri esercizi se hanno già finito questo (Simone, Leonardo, Luca) aspettano il loro turno. L'attenzione dei ragazzi ora è molto bassa – la maggior parte dei ragazzi/e sta facendo scarabocchi, disegni sul diario, ritagliano, si stiracchiano. Quattro alunni al centro dell'aula giocano a tris a coppie. Il brusio è aumentato di molto, ora si fa fatica a sentire la voce del lettore. Hanno iniziato tutti a chiacchierare. (appunti sparsi dal diario, classe Gialla)*

Uno dei primi giorni di osservazione in questa classe vivo un episodio di cui solo più tardi capirò le conseguenze su un piccolo gruppo di alunni:

Al cambio dell'ora Marta, Cinzia e Ivy si mettono sulla porta per aspettare la prof di lettere. Cinzia si lamenta: "Che noia!" Marta risponde: "Sì una lezione...ehhh! Ma è sempre così!" Infatti, la lezione appena terminata era stata un'interrogazione alla lavagna di un'unica persona, Adele, che aveva corretto tutti gli esercizi che erano stati assegnati per casa a cui era seguita la proiezione di un film. Mancano venti minuti alla fine della lezione quando l'insegnante introduce il film che ha scelto perché ha vinto il Festival di Berlino nel 2005, "è un film vecchiotto per voi..." chiede se qualcuno l'ha già visto – nessuno. Introduce brevemente il contesto del conflitto in un Paese africano tra due etnie. Aggiunge "riguarda anche la vostra compagna Ivy" – io la guardo e vedo che lei smette di parlare con la compagna e si gira verso il prof senza rispondere e facendo spallucce. Non faccio fatica a cogliere il riferimento etnico perché Ivy è l'unica della classe che ha origini africane, ma non viene da quel Paese; è un'alunna di I generazione arrivata durante la scuola primaria che ha frequentato con molti compagni sia la scuola materna che la scuola precedente. Per vedere il film creano delle barricate lunghissime con i banchi, tranne Bibi e una compagna che iniziano a fare i compiti. Questo cambiamento nella disposizione dei posti mi permette di vedere le

relazioni preferite all'interno della classe: il primo gruppo è composto da Marta, Cinzia, Bruno, Nibras e Camilla (Bruno e Camilla disegnano sul diario, non seguono il film) Altre coppie sono Bibi e la compagna preferita, Sher e Devi, mentre la fila davanti alle finestre è composta da soli maschi.

Al suono della campanella delle 12.25 si spegne il film, ma manca ancora tantissimo alla fine.

I ragazzi iniziano a sistemare i banchi e si apre la porta per uscire. Anche io esco perché in classe c'è confusione. Fuori c'è la prof Laura che aspetta di entrare per l'ultima lezione.

Il prof Antonio incrociando fuori dalla porta la collega la saluta e si scusa perché i ragazzi non sono ancora sistemati perché hanno visto il film. "Ho fatto vedere [titolo omissso]". L'espressione di Laura è tra il sorpreso e il contrariato:

PL: - "[titolo]? E violento..."

PA: - "Sì ma ho fatto tutta una premessa". Saluta e se ne va.

PL: - "Eh...va beh...Ciao"

Laura cerca un contatto visivo con me – respira e scuote la testa e poi commenta:

PL: Per me non è un film da far vedere così ...sono piccoli...poi ci siamo mille problemi per altre cose....delle scemenze, comunque gliene riparlerò. Non mi sembra corretto far vedere dei film che non hanno nessuna attinenza...non ci siamo neanche arrivati...non si fa questa cosa alle medie.

Laura entra in classe con passo sostenuto. Mi sembra alterata. Appoggia i libri e il tablet sulla cattedra e si toglie la giacca, l'appenda all'attaccapanni. Saluta e dice di sbrigarsi a "mettere a posto 'ste banchi". Attende in piedi dietro alla cattedra altri due minuti. Quando la classe si è ricomposta inizia a parlare. Chiede "Vi è piaciuto il film?" Luca alza la testa mentre finisce di sistemare il banco e dice: - "Sì ...dai", altre voci affermative "Ma sì, abbastanza...", Adele esclama un "no" secco. Si solleva un mormorio confuso. Laura fa una pausa e poi inizia la lezione di geografia: le migrazioni italiane dal Sud al Nord degli anni '50.

(note di campo, classe Gialla, 25/2/22)

In questo episodio lo scollamento è tra diversi piani: il primo piano riguarda la partecipazione tra il gruppo che cerca comunque di seguire il film e di quello che si estranea dedicandosi ad altre attività indisturbato; il secondo più evidente si verifica tra due insegnanti e riguarda lo scollamento della proposta didattica da offrire alla stessa classe, il terzo riguarda i contenuti storici che la classe è pronta o non è pronta a recepire ed elaborare.

Sono nelle pieghe di questi scollamenti di partecipazione, modalità di insegnamento e di interesse per gli argomenti che nelle settimane successive le fughe al bagno di Marta, Bruno e Cinzia si fanno sempre più frequenti e prolungate; riescono a volte anche ad uscire insieme e stare fuori anche per 20 minuti. Cinzia e Bruno a giugno riescono anche a saltare una verifica di lingua comunitaria semplicemente uscendo dalla porta all'inizio dell'ora e rientrando al suono della campanella senza essere scoperti. È il loro modo di stare davanti all'ostacolo, aggirandolo.

Quando la classe diventa un muro si cerca di trovare il modo di infiltrarsi tra i mattoni, seguendo uno schema di cui ho isolato tre esempi: nel primo i docenti rimandano alla classe le proprie difficoltà a motivare gli alunni e la loro partecipazione (a); nel secondo sono gli alunni stessi ad accorgersi della situazione di silenzio e non partecipazione e si attivano per risolvere lo stallo (b); nella terza si apre un nuovo canale propositivo in cui studenti ed insegnanti negoziano una nuova azione partecipativa (c):

a) Rimandare agli alunni l'origine della difficoltà:

17.10 – il prof continua a spiegare e leggere dal testo: legge una frase e poi spiega a parole sue; cerca la partecipazione degli studenti che sono in ascolto ma non fanno interventi, non fanno domande. Il prof reagisce dopo un'ora di silenzio assoluto: li sgrida... dice loro che si aspetta delle domande, delle osservazioni. Rimanda alla classe il motivo del loro silenzio.  
(note di campo, classe Arancione, 25/03/22)

Nell'intervista chiedo a Giovanni di spiegarmi come si sente in queste situazioni, come si sente di risolverle:

"Eh...L'aspetto della partecipazione spesso tu non sai se è legata alla difficoltà della lingua o ad altre difficoltà [...]. Questa è una classe complicata, una classe molto complicata, devi tirargli fuori *anche con le tenaglie* le parole. Le sanno perché lo so che le sanno. Però sono molto timidi, insicuri, hanno paura di sbagliare". (intervista Giovanni, insegnante scuola Arancione, 18/2/22)

Nella classe Arancione, all'inizio di febbraio, assisto ad un altro episodio in cui la lezione si inceppa nella noia, la comunicazione tra la classe e l'insegnante si chiude, come una porta che chiude dentro la classe e c'è bisogno di trovare una chiave che la sblocchi:

Io mi fermo perché la prof mi ha fatto cenno di aspettarla – mentre riordina le sue cose mi dice - "Mi dispiace che magari ti sei annoiata.... È una classe difficile, l'altra terza non è così...questi sono tutti piccoli, parlano poco, non partecipano – qualcuno a stento risponde – Dovrei forse *cambiare tattica* – fare più esercizi come a geografia che però a loro viene più facile... "  
(intervista Stefania, insegnante scuola Arancione, 7/2/22)

Anche nella classe gialla, alla fine di maggio, succede un episodio molto simile:

In una lezione di lingua comunitaria l'insegnante ha proposto un lavoro di gruppo ma in poco tempo (20 min) la maggioranza dei gruppi ha finito e sta facendo altro (disegni, diari, chiacchiere...)  
L'insegnante allora si stupisce e si spazientisce davanti all'atteggiamento degli alunni - chiede "Perché non lavorate? – Non è niente di difficile, è che non avete voglia".  
Dopo la lezione chiedo alla prof. Flavia cosa ne pensa dei lavori che hanno fatto:  
Mi dice che "sono esecutivi", "manca la riflessione", "le opinioni non sono profonde", "Sono indifferenti / strafottenti". Le chiedo se ha idea dei motivi, se ha intenzione di parlarne con loro.  
Mi dice "Bisogna aiutarli – educarli".  
Le chiedo come se a suo avviso c'è bisogno di attivare qualcosa di diverso per educarli alla riflessione – le chiedo se usa altre forme di feedback oltre a quello che le ho visto usare in classe oralmente e che nasce dalle varie occasioni di confronto sui compiti, sulle verifiche. Non mi risponde (davvero) anche perché deve riportare l'ordine in classe.  
(note di campo, classe Gialla, del 04/04/22)

b) Gli alunni stessi si tolgono dall'*impasse*:

L'insegnante durante la comprensione del testo sollecita gli alunni a prendere la parola, ma nessuno vuole partecipare per primo così dice -" Se non parlate voi vi chiamo io, eh!"  
Alla fine, Isabella, Daniyal e Cristiano ci provano e rispondono alle ultime domande. L'insegnante fa un commento di apprezzamento perché le risposte sono formalmente corrette e quindi si può concludere l'esercizio.  
(note di campo, classe Verde, 31/03/22)

Ci sono nella classe quelli che io nel diario ho chiamato *I salvatori* perché, quando ci sono situazioni come

questa in cui nessuno vuole rispondere “si sacrificano e si immolano” per la classe, volontariamente oppure sono gli insegnanti a richiedere il loro intervento per risolvere la situazione. In classe sono chiamati *I soliti* sia dagli insegnanti che dai loro compagni. Sono gli alunni che tengono il tempo, che partecipano, che a volte gli insegnanti devono escludere perché i compagni non li usino come scudo di difesa: “Non solo i soliti, ma voglio la collaborazione di tutti per ripetere e fare questo lavoro!”, oppure “Ma per chi lo sto facendo questo lavoro? Sempre per i soliti. Lo dico a tutti quelli che parlano tra di loro di non so che cosa e non hanno niente da condividere”. (note di campo, classe Verde, 20/04/22)

Andrei è uno che in classe viene richiamato spesso perché guarda fuori dalla finestra e non partecipa; per lui come per Niko, Zeno o Violeta l'appellativo è “*I persi*”; in classe gli alunni usano dire “Mi sono perso”, mentre gli insegnanti chiedono “Dove ti sei perso?”, “Ti vedo perso...” .

Un giorno in cui era stato continuamente ripreso e aveva anche discusso in classe con il suo amico Cristiano e si erano presi a male parole, cerco di capire cosa pensa di questo perdersi:

A: Cioè [...] quest'anno non c'ho voglia.

|H: Ma dipende un po' dalle materie che hai, da come ti immagini la giornata o dipende da altri fattori? Che ne so se...

A: Dalle materie.

|H: C'è qualcosa che cambieresti [...]. Qualsiasi cosa che dici questo lo cambierei. Secondo me funzionerebbe meglio in un altro modo?

A: Oh... Forse gli orari un po'. Un modo più ampio di argomentare.

(colloquio con Andrei, classe Gialla, 12/5/22)

L'uso di un certo linguaggio “*I persi – i soliti*” diventa una nuova etichetta che nasce in questa classe per definire atteggiamenti positivi (*I soliti*) e atteggiamenti negativi (*i persi*) verso la partecipazione e la vita di classe:

c) Interrompere comportamenti di evitamento e di non responsabilità:

Maggio è un mese che segna una nuova fase della vita nelle classi. Si avvicina l'esame di fine anno: si continua la programmazione di classe e gli obiettivi si focalizzano principalmente sulla preparazione alle prove scritte e al colloquio orale. Si intensificano le prove e le interrogazioni. Gli alunni che hanno un percorso personalizzato e che sono seguiti da figure specializzate svolgono più lezioni individualizzate o di piccolo gruppo fuori dalla classe.

Niko prepara la cartella, si alza e sta per uscire – quando passa davanti alla cattedra la prof. Regina gli chiede: “E tu, dove vai?”. Niko forse sta provando a scappare dalla simulazione, ma sa benissimo che deve stare dentro...Niko risponde: “Eh, ho la prof. Di italiano adesso” [La sua scusa di fuga] ma la sua insegnante insiste senza esitazioni: “Eh no, non se ne parla, oggi c'è la simulazione dei nuclei e stai qui, non se ne parla proprio!” Niko abbassa le spalle, si gira in modo scocciato e fa una faccia di disapprovazione alla prof, poi lascia cadere la cartella vicino al suo banco facendo un gran tonfo e si siede imbronciato – ha le braccia al petto e le gambe distese sotto al banco, manifestando così la sua disapprovazione per il fallimento del suo tentativo di fuga.

(note di campo, classe Verde, 30/5/22)

Regina quindi in questo caso non ha creato differenze all'interno della classe, oggi c'è la simulazione del colloquio orale, tutti devono essere presenti e responsabili del loro percorso.

Infatti, succede molto spesso che Niko si arrabbi con l'insegnante davanti ai suoi insuccessi e che cerchi di porre rimedio il più presto possibile chiedendo di essere interrogato subito, come una seconda chance, comportamento che mette in atto nell'ora successiva alla simulazione d'esame:

Niko riceve la prova di inglese corretta, ma non ha raggiunto la sufficienza. Inizia allora ad implorare la prof. Letizia di interrogarlo con voce piagnucolosa: -"Ma sì Prof, mi interroghi che così sono più bravo, dai, la prego!" . Sembra che la sua strategia sia ricucire i pezzi, riparare il salvabile, ricucire lo strappo, incollare quello che si è staccato. A questo punto la Prof fa un passo indietro e lo guarda fisso negli occhi – lascia passare qualche attimo, si guarda intorno e con lo sguardo focalizza l'attenzione della classe su questa scena che si sta creando; Niko è nel suo posto con i gomiti sul banco e le mani intrecciate come una preghiera... La prof alza la voce in modo perentorio e dice in italiano:-"Ma adesso, sono io a decidere se interrogare o no, non me lo devi dire tu! È questo il modo?". Verso la fine della lezione la prof decide di accontentare Niko e gli propone un paio di domande su un argomento che più volte hanno ripassato in classe, ma lui non riesce a rispondere, è impreparato. Allora prende le cose che ha sul banco e le rimette nell'astuccio in modo nervoso, mette via il quaderno in cartella, fa tutto in fretta e sta con la testa bassa, rivolta al pavimento – le labbra si muovono, ma non riesco a capire cosa sta dicendo, mi sembra parli la sua lingua. Letizia all'intervallo è vicino a me in cortile e mi dice:- "Scusami eh, mica faccio così di solito...cioè è raro che mi innervosisca così, ma non sta facendo proprio niente e poi ti vuol fare tenerezza...ti prego, ti prego...ha avuto la prova differenziata e ha preso insufficiente, l'interrogazione e non ha risposto – che ci pensi un po' su!"

(note di campo, classe gialla, 30/5/22)

È un atteggiamento che replica costantemente, sembra che la sua strategia sia ricucire i pezzi, riparare il salvabile per ricucire lo strappo. Di questo parlo con la sua insegnante di matematica:

"Una cosa che però dopo dico, anche lì – Silvia non sei la loro mamma - devi cercare di insomma dargli, far sì che loro si sentano comunque a proprio agio, anche nel chiedermi le cose però dopo a un certo punto voglio che anche loro mi dimostrino [...] Con uno ragazzino [Niko] *bom*<sup>70</sup> gli do otto mila possibilità, gli dico guarda dai, se vuoi recuperare fai questo. Guarda che qui nel momento degli esercizi li vado proprio a tiro per dire vada, fai così fai colà, dopo però quando lui mi dice tutte le volte -no a casa non ho fatto e non cosa - insomma lì dopo dico *bom* stop che però non è uno stop definitivo ma uno stop momentaneo. Aspetto che adesso lui abbia voglia di recuperare e poi insomma alla fine la mano finale si darà, però insomma devono anche dalla loro parte esserci, in qualche modo insomma, la voglia di farlo perché non è che devo farlo io per loro; perciò, aiutarli sì però dopo loro devono metterci il loro assolutamente"

(Silvia, classe Gialla, 31/3/22)

Metterci del loro, riflettere, aver voglia di recuperare: aiutare significa anche interrompere alcuni comportamenti che possono portare ad auto-escludersi, a vivere di atti di buonismo, significa chiudere la porta in faccia a questi tentativi di fuga dalle possibilità di apprendimento e miglioramento.

---

<sup>70</sup> *Bom*, espressione colloquiale in dialetto della zona, *bene*.

A volte succede che nelle dinamiche di classe la porta si chiuda sbattuta dalla forza della demotivazione e nella noia, oppure che venga chiusa per combattere le stesse cose.

### 3.9 Epiloghi

Arriva giugno. L'ultimo giorno di scuola, gli esami, la fine di questo anno scolastico. È il momento per me di uscire dal campo, da questa bolla in cui ho vissuto. Decido di salutare tutte le classi portando loro un segnalibro fatto da me con materiale riciclato, sono uno diverso dall'altro con delle frasi che ho scelto per un augurio finale.

Riporto qui questi ultimi istanti nelle classi:

In questo breve momento in cui stanno solo aspettando di andare via richiamo la loro attenzione perché li vorrei salutare. auguro ad uno ad uno buona fortuna. Iman mi allunga le braccia per un abbraccio che in teoria non ci potremmo dare e ci diamo lo stesso! Ana mi dà la mano, Abigail no, ma mi saluta con la mano... Estela anche mi abbraccia e Pedro mi si avvicina e mi dice: "per l'intervista scusi ma io non ho avuto tempo" – gli dico di non preoccuparsi e di farmi sapere dell'esame. La prof. Roberta li congeda; se ne escono dalla porta come di solito a gruppetti, ma stavolta fanno di nuovo tutti ciao con la mano o mi salutano a voce, Philip con la mano e mi ha sorriso, ma non ha reagito in altri modi, non ha detto una parola.

(Classe Arancione, mercoledì 1 giugno 2022)

Oggi è l'ultimo giorno di scuola. Ho preparato un cestino pieno di caramelle e di cioccolata. Arrivo a scuola al suono della II ora ma la classe è vuota...la collaboratrice scolastica mi informa che dovrebbero arrivare a momenti perché "come da tradizione" la Prof Letizia ha offerto la colazione al bar stamattina! Andiamo in classe con la prof. Silvia che li stava aspettando e ha portato due borse piene di materiale [...]. Passa tra i gruppi una maglietta da firmare – è un modo per creare un ricordo di questo passaggio – dalle medie alle superiori. La fanno firmare anche a me, ne sono contenta perché siamo stati insieme regolarmente da mesi ormai, mi fanno sentire parte di un breve periodo della loro vita, mi fa piacere – passano la maglietta indistintamente a tutti, non fanno differenze. Allora colgo l'occasione per offrire i dolci che ho portato e anche il regalino che ho preparato per loro – ho fatto a mano dei segnalibri con i cartoncini colorati e ho selezionato delle citazioni da scriverci sopra, poi dietro ho messo – GRAZIE – Helga. Ho aperto a ventaglio i segnalibri e li ho fatti scegliere uno per uno (erano tutti diversi) – erano contenti, mi hanno sorriso e ringraziato molto per il pensiero e anche perché si vedeva che erano artigianali; non erano bellissimi, ma li ho fatti pensando a loro – qualcuno ha scelto con cura la frase prima ancora del colore e anche Danyal che ha voluto la scegliessi io per lui mi ha detto "E' proprio la mia!".

(classe Verde, venerdì 10 giugno 2022)

Stamattina ho salutato la classe per l'ultima volta. Quando sono arrivata c'era moltissima confusione – c'era una festa per tutta la scuola! Volavano palloncini e coriandoli.

Poi sono salita in aula perché la festa finiva proprio con l'intervallo. Ho regalato loro il segnalibro che ho fatto per tutti per ringraziarli e augurare loro in bocca al lupo, ho distribuito dolci...mi hanno accolta in modo caloroso, ma erano tutti un po' fuori dai gangheri.

Ho cercato a lungo Laura, ma non l'ho trovata e quindi le ho lasciato il segnalibro sull'armadietto in sala insegnanti – li ho visto e salutato anche i docenti di inglese e di tedesco, ho mandato un messaggio a chi non ho incontrato, una mail a tutti per ringraziare del lavoro che mi hanno fatto svolgere nella loro classe. Ora devo solo aspettare i risultati degli esami!

(classe Gialla, venerdì 10 giugno)

Oggi sono venuta a scuola solo per un saluto finale. Domani infatti non ci saranno perché saranno in spiaggia a giocare. Volevo dare a tutti i segnalibri che ho preparato e un cestino di dolci. I ragazzi stanno giocando a pallone insieme, le ragazze sul muretto guardano e chiacchierano. Mancano 2 minuti alla ricreazione: la prof. Piera richiama i ragazzi così che io possa offrire le caramelle e salutare. Prendono letteralmente d'assalto il cestino – a manate (Brayan) – poi mentre saluto faccio scegliere il segnalibro. Auguro a tutti un gran In bocca al lupo per l'esame e l'anno prossimo. Si allontanano ricambiando i saluti e ringraziandomi per il pensiero e le caramelle (soprattutto). (classe Blu, giovedì 9 giugno 2022)

Alla fine di giugno sono tornata alle porte chiuse di quelle scuole per vedere il tabellone con gli esiti degli esami finali. Tutti l'hanno superato.

Un foglio di carta appeso ad una porta: frammenti di vite, lettere e cifre con cui si concludono le storie di questo anno scolastico 2021/22.

## CAPITOLO QUARTO

### Analisi dei Dati

#### PARTE I: Analisi dei dati quantitativi<sup>71</sup>

##### 4.1 L'*Index for Inclusion*: analisi quantitativa della percezione di inclusione a scuola

Come descritto nella parte di metodologia della ricerca (si veda Cap. 2 e appendice II) gli otto indicatori creati dal raggruppamento semantico degli items *Index*<sup>72</sup> sono stati utilizzati nell'analisi come variabili dipendenti (*VDs*); mentre quattro caratteristiche (socio-demografiche, scolastiche o professionali) dei sottogruppi costituiscono le variabili indipendenti (*VI*s) categoriali:

1. Il QA presenta 4 *VI*s:
  - scuola di appartenenza (scuola gialla, verde, blu, arancione);
  - migrazione (alunni con background migratorio/alunni nativi)<sup>73</sup>;
  - competenza linguistica (alunni con competenza bi-plurilingue con l'italiano come lingua seconda/ alunni con competenza monolingue in italiano);
  - percorsi didattici (alunni con percorso didattico personalizzato (PDP)/alunni con percorso non personalizzato).
2. Il QI presenta 4 *VI*s
  - scuola di appartenenza (scuola gialla, verde, blu, arancione);
  - disciplina di insegnamento (area umanistica, area scientifica, sostegno e italiano L2);
  - presenza a scuola in anni (1-5, 6-15, più di 15);
  - tipologia di contratto (tempo determinato/tempo indeterminato).
3. Il QF presenta 4 *VI*s:
  - scuola di appartenenza (scuola gialla, verde, blu, arancione);
  - migrazione (famiglie con background migratorio/famiglie native)<sup>74</sup>;

---

<sup>71</sup> Ringrazio la dott.ssa Silvia Perzoli del Laboratorio Odf-Lab (Dipartimento di Scienze Cognitive) dell'Università di Trento per il prezioso aiuto prestato nell'analisi di tutti i dati della presente ricerca.

<sup>72</sup> Index per indicare il questionario in generale che è costituito da tre versioni: questionario alunni (QA). Questionario insegnanti (QI) e questionario famiglie (QF).

<sup>73</sup> Sono stati considerati alunni con background migratorio tutti gli alunni di I e II generazione e gli alunni figli di coppia mista, mentre sono alunni nativi quelli con entrambi i genitori di origine italiana.

<sup>74</sup> Sono state considerate famiglie con background migratorio tutte le famiglie con entrambi o un solo genitore di I e II generazione e le coppie miste, mentre sono famiglie native quelle con entrambi i genitori di origine italiana.



- competenza linguistica (famiglie che hanno altre lingue come lingua madre o con competenza-bilingue o pluri-lingue con l'italiano come lingua seconda/ famiglie in cui entrambi i genitori hanno l'italiano come lingua madre con competenza monolingue in italiano);
- percorsi didattici dei figli (con figli che hanno un percorso didattico personalizzato (PDP)/figli con percorso non personalizzato).

L'analisi di tipo quantitativo sull'*Index* ha avuto lo scopo di trovare delle relazioni significative tra le caratteristiche peculiari dei tre gruppi (*Vis*) e le dimensioni ricavate dalla creazione delle scale dell'*Index* (*VDs*). Inoltre, si voleva determinare quale fosse tra le variabili indipendenti il miglior predittore delle dimensioni dell'*Index*. Nella presente ricerca l'Inclusione è concepita teoricamente come processo che si sviluppa all'interno di un modello ecologico-sociale (cfr. Bronfenbrenner, 1979) in cui i processi di inclusione riguardano l'interdipendenza tra l'individuo e il contesto educativo in cui si trova (Malaguti, 2016). La definizione delle variabili dipendenti/ indipendenti e i risultati ottenuti dall'analisi descrittiva e inferenziale hanno permesso di individuare quali sono le condizioni che ogni gruppo e ambiente riconosce come opportunità di partecipazione attiva efficace e quindi di misurare la percezione di inclusione percepita rispetto alle condizioni (variabili): l'interpretazione dei risultati permette di valutare tali dimensioni e di poter incentivare o sviluppare politiche decisionali che nascendo dal "basso" sono significative perché creano un maggior senso di appartenenza al contesto specifico.

#### 4.1.1 I Partecipanti

Il totale dei rispondenti al questionario *Index per l'inclusione* è di 123<sup>75</sup> rispondenti suddivisi in tre gruppi: Alunni (N=54), Insegnanti (N=30) e Famiglie (N=39) (tab. 8).

#### Tabella 8

*Rispondenti al questionario Index*

Tabella 8 Rispondenti al questionario Index

<i>Partecipanti</i>	<i>n</i>	<i>Scuola Gialla</i>	<i>Scuola Blu</i>	<i>Scuola Verde</i>	<i>Scuola Arancione</i>
<b>Alunni</b>	54	16	14	18	6
<b>Insegnanti</b>	30	8	5	11	6
<b>Famiglie</b>	39	15	7	12	5

<sup>75</sup> Un rispondente del gruppo Famiglie è stato escluso dal conteggio finale in quanto tutte le risposte del questionario erano identiche e corrispondevano alle risposte della scala Likert "Ho bisogno di maggiori informazioni" (punteggio attribuito =1), si è ritenuto quindi questo questionario non valido al fine della raccolta dei dati, per questo il numero dei rispondenti Famiglie è stato ricalcolato da N=40 a N=39 e il totale iniziale di 124 ridotto in 123 rispondenti validi.

#### 4.1.2 Piano di analisi

L'analisi è stata svolta con *R Statistical Software* (v4.1.2; R Core Team 2021). Sono stati presi in considerazione i nuovi indicatori ottenuti (otto s) e le variabili indipendenti specifiche per ogni gruppo considerando Media (*M*) e Deviazione Standard (*DS*). Inizialmente le variabili sono state controllate per la normalità attraverso il test di Shapiro-Wilk, (Shapiro et al., 2002) e applicate le statistiche parametriche e non in base alla distribuzione; successivamente Welch t-test è stato applicato in caso di variabili parametriche, quando le variabili seguivano invece una distribuzione non normale è stato applicato il test non parametrico *Wilcoxon rank-sum* test (West, 2021) per il confronto tra gruppi. È stato utilizzato il test parametrico *Welch-t-test* per campioni indipendenti, poiché ritenuto più robusto rispetto allo *Student's test* nel caso in cui le deviazioni standard siano molto differenti tra loro (Derrick et al., 2021; West, 2021). Dopo aver verificato le assunzioni e la normalità della distribuzione (Shapiro et al., 2002; Connelly, 2021) è stata effettuata l'analisi della varianza con *Anova* (significatività per  $p < .005$ ) per il confronto tra Scuole e gli indicatori (VDs) dipendenti (indicatori/scale), mentre per l'analisi post-hoc dei confronti multipli tra scuole è stato impiegato *Tukey HSD* (*Tukey's Honest Significant Difference test*) (significatività con  $p < .005$ ). Infine è stato svolto un confronto tra modelli di regressione con l'utilizzo del criterio AIC (Akaike information criterion) (Cavanaugh et al., 2019) per il questionario Famiglie (QF) e il questionario Alunni (QA) allo scopo di identificare in base al suo valore quale modello rappresentasse la relazione più approfonditamente (significatività con  $p < .005$ ).

I risultati dell'analisi sono riportati nella tabella 16 (app. IV).

#### 4.1.3 Analisi quantitativa del questionario *Index for Inclusion*

##### A) *Analisi descrittiva*

Ha avuto lo scopo di quantificare le informazioni da utilizzare ai fini dell'inferenza statistica, ma ha permesso anche un primo confronto tra i gruppi.

Per il gruppo Alunni il dato che emerge con più evidenza si riscontra nel confronto tra le scuole: la scuola Arancione è quella che riporta le medie più alte per quasi tutti gli indicatori considerati: Inclusione ( $M=3,91$ ,  $DS=0.53$ ), Educazione alla cittadinanza ( $M=3.85$ ,  $DS=0.88$ ), Relazioni ( $M=4.46$ ,  $DS=0.25$ ), Apprendimento ( $M=4.14$ ,  $DS=0.55$ ), Spazi ( $M=3.66$ ,  $DS= 1.16$ ) tranne che per le attività extra-scolastiche per cui è la scuola Verde a riportare la media maggiore (  $M=3,94$ ,  $DS=1.34$ ). Dall'analisi descrittiva la percezione del livello generale di inclusività degli alunni della scuola Arancione è maggiore rispetto a quella degli alunni che frequentano le altre scuole.

1. Anche per la componente insegnanti il confronto più interessante è quello tra scuole perché evidenza come gli insegnanti della scuola Gialla e della scuola Arancione abbiano una percezione simile del livello di inclusività sia per l'indicatore inclusione (rispettivamente  $M=4.30$ ,  $DS=0.40$ ;

M=4.30, DS=0.28) che per le Relazioni (rispettivamente M=4.07, DS=0,10; M=4,03, DS=0.58) e l'apprendimento (M=4.20, DS=0.32; M=4.10, DS=0.38), mentre per la variabile Spazi è la scuola Blu in cui si evidenzia il dato più alto (M=4.40, DS=0,41) e per l'organizzazione è la scuola Gialla (M=4.15, DS=0.42), dato più importante in quanto è una variabile specifica per il gruppo.

2. Per il gruppo famiglie il confronto tra le medie dei gruppi evidenzia che per l'indicatore inclusione (F) le famiglie con background migratorio (bm) e le famiglie native riportano la stessa media (M=3.53) con DS non significativa ( $< \pm 1$ ), ma la scuola Verde (M=3.87, DS=0.47) e la scuola Arancione (M=3.93, DS=0.58) hanno valori più alti rispetto alle altre due scuole anche se la DS non è significativa ( $< \pm 1$ ).

Soprattutto nella comparazione tra le quattro scuole si riscontra che i valori delle medie riferiti alla Scuola Verde e alla Scuola Arancione sono leggermente più alti rispetto alla Scuola Gialla e alla Scuola Blu. Per la scuola Arancione il dato è rilevante considerando che la maggioranza degli alunni che la frequenta ha un background migratorio (M=3.60, DS=1.51), mentre è la scuola Verde che ottiene la media maggiore per questo indicatore (M=3.83, DS=1.19).

#### *B) Analisi inferenziale*

Si è riscontrata significatività s riferita all'indicatore Relazioni ( $W=0.932$ ,  $p=.005$ ) nel confronto alunni con background migratorio (N=28) e alunni nativi (N=26) e per il gruppo alunni bi-plurilingue sia per l'indicatore Apprendimento ( $t=2.08$ ,  $df = 46.476$ ,  $p=.043$ ), che per l'indicatore Relazioni ( $W=474$ ,  $p=.024$ ).

Nell'analisi della varianza con Anova è stato escluso l'indicatore Educazione alla cittadinanza in quanto i risultati di *Welch t-test* e di *Wilcoxon rank-sum* test non avevano evidenziato nessuna significatività per questo indicatore. I risultati mostrano che la scuola di appartenenza influisce significativamente sull'indicatore Apprendimento  $F(3, 3) = 3,22$ ,  $p=.03$ ; Relazioni  $F(3,3) = 4.53$ ,  $p<.001$  e Spazi  $F(3,3) = 2.82$ ,  $p=.04$ ). L'analisi a post-hoc (con Tukey HSD) che le scuole sono omogenee fra loro per la variabile Apprendimento e Relazioni, ma non per la variabile Spazi.

Il risultato conferma quindi che gli indicatori Apprendimento e Relazioni nel confronto tra i gruppi alunni bi- e plurilingue e alunni monolingue sono dipendenti dal contesto scolastico (scuola frequentata) in cui l'alunno è inserito. I risultati non significativi per la variabile inclusione possono essere interpretati positivamente in quanto si potrebbe dedurre che la percezione di inclusione e quindi di una soddisfacente equità di trattamento sia omogenea in tutte le scuole, come fanno supporre i risultati del confronto tra i sottogruppi alunni con PDP e alunni senza PDP che non hanno riportato nessuna significatività per le variabili considerate.

## 2) Questionario Insegnanti (QI)

I risultati dell'analisi della varianza delle risposte degli insegnanti (N=30) svolta con *Anova* relativamente all'indicatore Relazioni nel confronto tra sottogruppi per la variabile (VI) "Tipologia di contratto", ha evidenziato una relazione significativa ( $SW=0.837$ ,  $p<0.001$  ( $p=.00$ ) per il gruppo Insegnanti a tempo indeterminato (N=22) e e per il gruppo (N=8) insegnanti a tempo determinato ( $W= 140.5$ ,  $p= .011$ ).

## 3) Questionario Famiglie (QF)

I risultati dell'analisi di *Anova* per le risposte delle famiglie (N=39) per la variabile indipendente categoriale "Scuola di appartenenza" hanno evidenziato un'unica significatività per la variabile Inclusione  $R^2= 1.360$ ,  $F(3, 3)=3.37$ ,  $p=.029$ , mentre i risultati non hanno riportato nessuna significatività per gli altri indicatori considerati.

Questi risultati potrebbero essere tali in quanto il gruppo famiglie e i relativi sottogruppi presentano caratteristiche di grande disomogeneità nelle variabili che sono state considerate come variabili indipendenti, non è stato possibile quindi tenere in considerazione tutte le specificità proprie dei sottogruppi dovendo ottenere variabili categoriali con sottogruppi più numerosi, seppur molto piccoli, che avessero una certa validità ai fini statistici. L'analisi inferenziale del questionario riporta comunque un dato importante per la presente ricerca in quanto conferma che la percezione del livello di inclusione è contesto specifica come ipotizzato, in quanto il confronto tra scuole e le variabili dipendenti è risultato significativo per l'indicatore Inclusione.

## C) Modelli di regressione Lineare

Per l'analisi di regressione lineare multivariata dei tre questionari (QA, QI e QF) sono state mantenute come in precedenza le stesse variabili indipendenti (caratteristiche sociodemografiche, scolastiche e professionali dei tre gruppi) e come variabili dipendenti gli indicatori del questionario *Index*.

1. QA: per la componente alunni l'analisi ha evidenziato che la scuola frequentata è in grado di spiegare l'indicatore Inclusione: nello specifico i risultati relativi alla Scuola Arancione (VI)  $R^2=0.20$  (adj.  $R^2=0.08$ ),  $F(7, 45) = 1.65$ ,  $p>0.05$ ; inoltre questa variabile spiega anche l'indicatore Apprendimento,  $R^2=0.29$ ,  $F(7, 45) = 2.66$ ,  $p<0.05$ .

Le variabili indipendenti "Competenza nella lingua" (nello specifico avere l'italiano come lingua madre ( $p<0.01$ ) e "Scuola di appartenenza" (la scuola Arancione risulta significativa  $p<0.05$ ) sono predittive dell'indicatore Relazioni  $R^2=0.36$ ,  $F(7, 45)=3.68$ ,  $p=0.003$ .

2. 2. QI: per quanto riguarda il gruppo Insegnanti, la regressione conferma valori significativi per la variabile indipendente "Tipologia di contratto"  $R^2=0.31$ ,  $F(6,23)=1.75$ ,  $p<0.05$  ( $p=.029$ ); nello specifico è il contratto a tempo determinato quello che predice l'indicatore Relazioni – questo risultato sorprende perché dato il carattere precario di questo tipo di accordo lavorativo ci si aspetterebbe una maggiore possibilità di relazione con insegnanti a tempo indeterminato che non subiscono lo stesso turn-over dei colleghi. Un'ipotesi potrebbe essere quella dell'età per cui gli

insegnanti con un contratto a tempo determinato hanno una media di età inferiore ( $M=37,2$ ) rispetto ai colleghi che sono di ruolo ( $M=42,9$ ) e quindi siano più vicini (o percepiti come tali) al mondo degli adolescenti oppure che gli insegnanti con minore esperienza lavorativa non siano così influenzati e condizionati dalle prassi di inclusione impiegate nel proprio contesto lavorativo e abbiano un atteggiamento diverso rispetto ai colleghi, più flessibile e “meno etichettante” nei confronti delle diversità; tale ipotesi sono state approfondite attraverso le interviste e le osservazioni in classe nella fase di analisi qualitativa.

3. QF: la significatività riscontrata per il fattore Inclusione (VD) nel campione famiglie viene spiegata dai risultati della regressione lineare dal tipo di Percorso Didattico seguito dai figli ( $p<.05$ ) e Generazione ( $p<.05$ ) per  $R^2=0.29$ ,  $F(4,34) = 3.56$ ,  $p<0.05$  ( $p=.015$ ). Questo risultato è importante in quanto evidenzia come la scelta di adottare un percorso personalizzato (PDP) o meno per gli alunni abbia un riscontro di maggiore o minore inclusione percepita anche sulla famiglia.

Allo scopo di approfondire i risultati finora emersi e per comprendere ulteriormente quali fattori siano predittivi è stato impiegato anche un confronto di modelli di regressione<sup>76</sup>, utilizzando il criterio AIC (Akaike information Criterion) Le dimensioni dell'Index sono state messe in relazione alle caratteristiche del campione famiglie e del campione Alunni (tab.9):

### Tabella 9

#### Modelli di regressione lineare con criterio AIC per il campione famiglie (A) e Alunni (B)

Tabella 9 Modelli di regressione lineare con criterio AIC

Modello	Gruppo	VD	VI	Modello con AIC
A	Famiglie	Inclusione	Genitori Generazione (figli) Percorso (figli) Scuola di appartenenza (figli)	A1. VD + genitori + generazione A2. VD + genitori + generazione + percorso A3. VD + - generazione + genitori + percorso + scuola
		Relazioni		
		Educazione alla cittadinanza		
		Spazi		
		Valore e partecipazione		
B	Alunni	Inclusione	Genitori Generazione Competenza linguistica Lingua a casa Percorso Scuola di appartenenza	B1. VD / generazione + bilinguismo + genitori + lingua B2. VD / generazione + bilinguismo + genitori + lingua a casa + Percorso B3. VD / generazione + bilinguismo + genitori + lingua a casa + percorso + scuola
		Relazioni		
		Apprendimento		
		Educazione alla cittadinanza		
		Spazi		
		Attività extra		

$p<0.05$

<sup>76</sup> Ringrazio il dott. Simone Bassanelli dell'Università di Trento, mio collega nel percorso di dottorato, che mi ha suggerito questo prezioso strumento di confronto e per avermi aiutata nell'analisi di questa parte dello studio.

## Modello A

Per il modello Famiglie i risultati suggeriscono che per il fattore Inclusione i modelli A2 e A3 sono significativi. L'AIC suggerisce che il modello A2 - più semplice (senza la scuola) sia più predittivo:

Modello A2:  $F(3,35) = 4.349$ ,  $p < 0.05$ ,  $R^2 = 0.2091$ . AIC = 78.6

Modello A3:  $F(6,32) = 3.08$ ,  $p < 0.05$ ,  $R^2 = 0.247$ . AIC = 79.2

Osservando in particolare il valore del *p-value* relativo alla variabile Percorso si evidenzia che il modello A2 riporta un valore significativo ( $p < 0.05 = 0.00962$ ) quando si considera il percorso di tipo non personalizzato.

Tutte le altre dimensioni non presentano relazioni di significatività in quanto nessuno dei modelli relativi alle altre 4 dimensioni dell'Index spiega la variazione nei risultati.

Questo risultato è importante per la presente ricerca in quanto evidenzia che le conseguenze della scelta di adottare piani didattici personalizzati è un predittore di inclusività per le famiglie e sulla generale percezione di inclusione; inoltre suggeriscono che il percorso personalizzato abbia maggiore peso rispetto alla scuola di appartenenza in quanto il modello 2 (senza la scuola) è risultato essere il più predittivo.

## Modello B

Per il gruppo Alunni i risultati evidenziano che per la dimensione Inclusione, a differenza del campione famiglie, nessun modello spiega la varianza dei risultati poiché non sono state trovate relazioni significative tra le variabili.

Per la dimensione Apprendimento il modello B3, che considera sia il percorso didattico che la scuola, indica una relazione significativa tra le variabili e l'*outcome* in apprendimento. Ciò è dato da  $p < 0.05$  e dal valore AIC inferiore agli altri 2 modelli (modello B1 = 74.2, modello B2 = 75.2, modello B3 = 73.1). Modello B3:

$F(8,44) = 2.29$ ,  $P < 0.05$ ,  $R^2 = 0.1656$ . AIC = 73.1

Per la componente alunni l'apprendimento può essere predetto sia dal percorso didattico che dalla scuola di appartenenza, confermando in questo modo l'ipotesi che i risultati di apprendimento degli alunni siano contesto specifici e legati agli strumenti didattico-educativi a cui gli alunni vengono indirizzati (PDP).

Per quanto riguarda l'indicatore Relazione, la variazione viene spiegata da tutti e tre i modelli impiegati che confermano la significatività di questo indice per il campione alunni. Essendo il *p-value* diverso per ogni modello, non si possono trarre conclusioni dalla sua grandezza. Analizzando l'AIC, il modello 3 risulta essere preferibile per la predizione. Modello 3:  $F(8,44) = 3.486$ ,  $p < 0.01$ ,  $R^2 = 0.2505$ . AIC = 84.6

La maggiore predizione del modello 3 che comprende sia il percorso didattico che la scuola di appartenenza suggerisce che la scelta di adottare p meno un PDP e l'appartenere alla scuola siano condizioni che predicano l'apprendimento degli alunni. In particolare, questo modello evidenzia che la varianza dell'indice Apprendimento è significativa per la scuola Arancione ( $p < 0.05 = 0.008$ ) e conferma ulteriormente i risultati sia dell'analisi descrittiva che inferenziale.

## 4.2 Resilience Process Questionnaire: i profili di resilienza degli alunni

Gli esiti psicometrici del questionario *RPQ* (Laudadio et al., 2011) sono stati considerati come variabili dipendenti categoriali (*VDs*):

- Reintegrazione con Perdita o disfunzionale (RPD);
- Reintegrazione Resiliente (RR);
- Ritorno all'Omeostasi (RO).

Il totale dei rispondenti al questionario *RPQ* è di 53 alunni: 16 alunni nella classe Gialla, 14 nella classe Blu, 18 nella classe Verde e 5 in quella Arancione. Un rispondente non ha compilato in modo completo le risposte e per questo è stato escluso dal conteggio finale.

L'analisi si è focalizzata in particolare su alcune caratteristiche di tipo sociodemografico e relative al percorso di scolarizzazione degli alunni che non erano state prese in considerazione nell'analisi svolta per il primo questionario (vd. Index QA). Queste caratteristiche sono state considerate come 8 variabili indipendenti (*VI*s) di tipo sociodemografico:

1. genere (M/F);
2. confessione religiosa (cattolica, islamica, altre);
3. lingua madre (italiano o altra lingua);
4. generazione (alunni con background migratorio, alunni nativi),
5. famiglia di origine (con background migratorio, nativa);

e relative al percorso scolastico:

6. scuola di appartenenza (Scuola Gialla, Blu, Verde e Arancione)
7. scolarizzazione pregressa (in Italia o in un altro Paese);
8. percorso didattico personalizzato (PDP) o non personalizzato.

I dati sono stati analizzati dal punto di vista descrittivo per un confronto tra i sottogruppi, mentre l'analisi inferenziale ha avuto lo scopo di testare l'ipotesi per cui le variabili indipendenti possano essere predittive del profilo di Resilienza.

Partendo da queste considerazioni iniziali i risultati del questionario sono stati utilizzati anche una fase successiva dell'analisi in cui sono stati presi in considerazione i voti finali dell'esame di fine ciclo e i profili di resilienza per determinare se anche il profilo RPD, RR o RO potessero essere predittivi del voto finale.

### 4.2.1 Piano di analisi per *RPQ*

L'analisi è stata svolta con *R Statistical Software* (v4.1.2; R Core Team 2021) e con fogli di calcolo *Excel* per l'analisi descrittiva per cui si sono operati i raggruppamenti per le variabili indipendenti e i profili di resilienza (*Vds*). Nell'analisi inferenziale è stata testata la correlazione con Chi-quadrato tra le variabili

indipendenti e dipendenti mediante test di *Pearson's* (significatività per  $p < 0.05$ ). Per l'analisi della varianza dei voti finali (VD) è stata utilizzata Anova e il post-hoc test Tukey HSD per il confronto multiplo tra i livelli ( $k=3$ ). I risultati dell'analisi vengono riportati nella Tab.17 (app. IV).

#### 4.2.2 Analisi dei dati RPQ

##### A) *Analisi descrittiva*

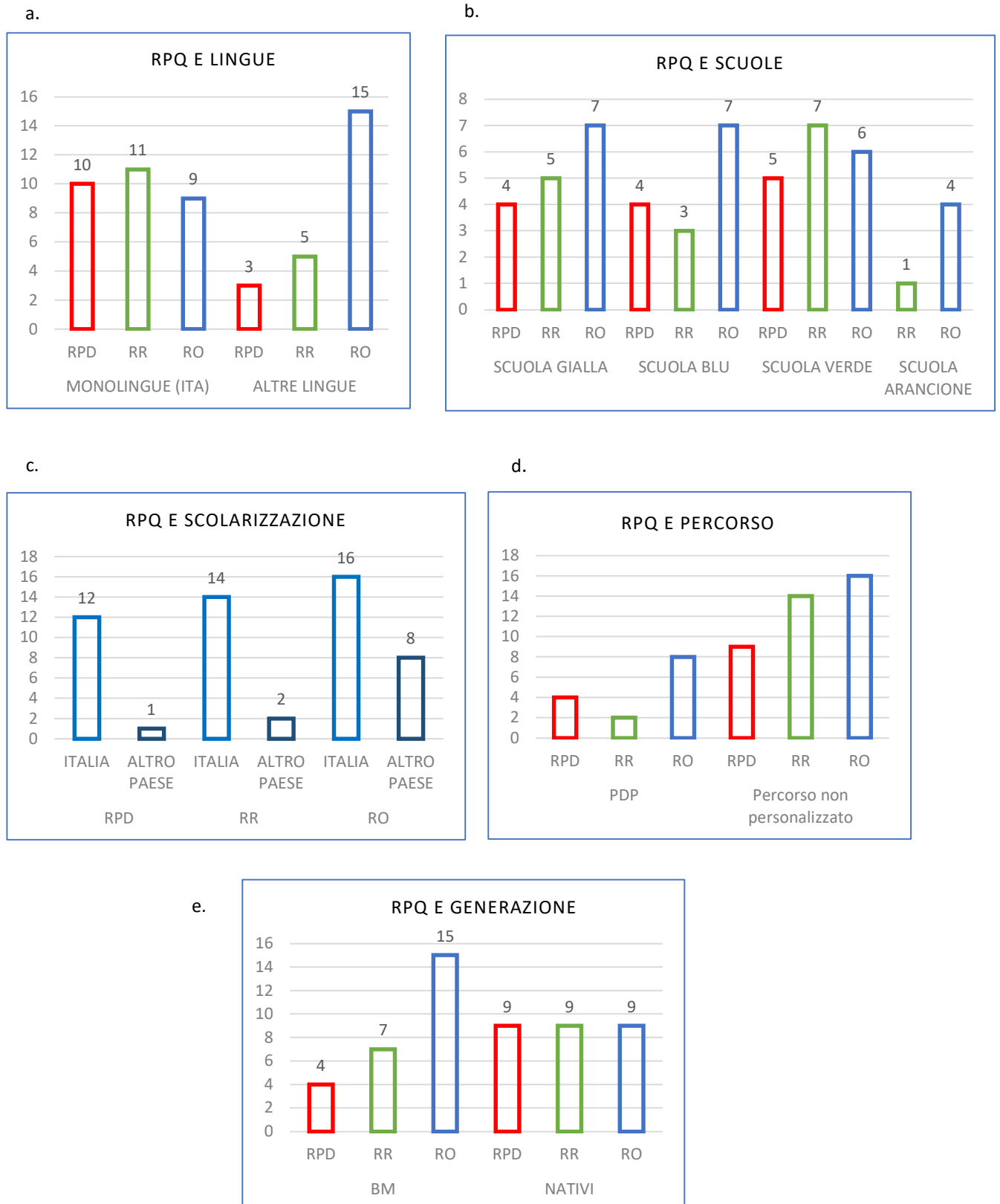
I risultati del raggruppamento evidenziano che gli alunni maschi sono più rappresentati sotto il profilo RPD ( $N=8$ , 15,09%), mentre si equiparano nei profili RR e RO. Il raggruppamento rispetto alla variabile lingua madre sottolinea una differenza tra i gruppi piuttosto significativa (grafico 17a): i parlanti nativi sono maggiormente presenti nel profilo RPD ( $n=10$ , 18,87%), mentre i parlanti di altre lingue in questo raggruppamento sono il 7,55% ( $n=3$ ); il profilo di resilienza (RO) conta 11 alunni (20,75%), mentre il profilo RO è maggiormente rappresentato da parlanti di altre lingue ( $n=15$ , 28,30%). Rispetto alle scuole di appartenenza (grafico 17b) si evidenzia l'assenza di alunni con profilo RPD nella scuola Arancione, mentre le altre scuole riportano 5 alunni nella scuola Verde (9,43%) e nelle altre due scuole 4 ciascuna (7,55%). Nella scuola Arancione il numero di alunni con profilo resiliente è di 1 solo alunno rispetto a 4 compagni con profilo RO. Altri confronti interessanti sono quelli relativi alla scolarizzazione pregressa (in Italia o in altro Paese) in cui gli alunni con profili RPD, RR ed RO sono sempre più numerosi (%) rispetto agli alunni scolarizzati in altri Paesi (grafico 17c).

Di particolare attenzione per il presente lavoro sono i risultati relativi al raggruppamento alunni con PDP e alunni con percorso non personalizzato poiché il 26,42% ( $n=14$ ) degli alunni con profilo di Reintegrazione Resiliente (RR) non ha un percorso personalizzato, mentre solo il 3,77% degli alunni con PDP ottiene questo profilo positivo (grafico d). Anche nella comparazione per il profilo RO si notano queste differenze in cui gli alunni con profilo RO senza percorso personalizzato sono il doppio ( $n=16$ , 30,19%) di quelli che lo hanno ( $n=8$ , 15,09%). Stando a questi risultati gli alunni con background migratorio, che hanno l'italiano come L2 e con PDP risultano essere meno rappresentati dal profilo di Reintegrazione Resiliente e con una tendenza maggiore invece all'omeostasi (grafico 17e).



**Figura 17**

Rappresentazione dei raggruppamenti dei profili RPQ (RPD-RR-RO) rispetto alle variabili sociodemografiche e relative al percorso scolastico (N=53)



### B) *Analisi inferenziale*

Il test di *Pearson's* è stato effettuato per le variabili generazione, percorso didattico e competenza linguistica. La variabile competenza linguistica risulta significativa  $t(2)=8.28, p<0.05, p=.015$ , mentre l'analisi della varianza dei voti finali (VD) con *Anova* e il post-hoc test *Tukey HSD*, non hanno riscontrato significatività.

### 4.3 Child and Youth Resilience Measure (CYRM-R)

Il questionario CYRM-R è stato somministrato come complementare al questionario RPQ in quanto dai risultati ottenuti si può ottenere sia un punteggio complessivo di resilienza per ogni alunno (il minimo punteggio ottenibile è 17 e il massimo è 85), che i punteggi relativi alle due sottoscale di Resilienza Personale (RP) ((min 10 – max 50) e di Resilienza dei Caregivers (RC) (min 7 – max 35). Il punteggio numerico del questionario è stato analizzato creando 3 livelli (basso, medio, alto) per ogni scala che sono state utilizzate come variabili categoriali dipendenti (VDs) e dicotomiche, mentre le caratteristiche sociodemografiche e del percorso scolastico sono state considerate come variabili indipendenti (VIs): generazione, competenza linguistica, percorso personalizzato/non personalizzato, voto esame, scuola di appartenenza.

L'analisi ha avuto come obiettivo indagare quale tra le variabili indipendenti sociodemografiche e di percorso scolastico fossero significative per predire il livello di Resilienza personale e di Resilienza Caregivers. Inoltre si voleva testare la relazione tra i livelli di resilienza (RP e PC) e il voto finale d'esame. Il totale dei rispondenti al questionario *CYRM-R* è di 53 alunni: 16 alunni nella classe Gialla, 14 nella classe Blu, 18 nella classe Verde e 5 in quella Arancione. Un rispondente non ha compilato in modo completo le risposte e per questo è stato escluso dal conteggio finale.

#### 4.3.1 Piano di analisi per CYRM-R

L'analisi è stata svolta con R Statistical Software (v4.1.2; R Core Team 2021), con fogli di calcolo Excel e rappresentazione con relativi grafici.

Inizialmente le variabili sono state controllate per la normalità attraverso il test di Shapiro-Wilk, (Shapiro et al., 2002) e applicate le statistiche parametriche e non in base alla distribuzione; successivamente il Welch t-test è stato applicato in caso di variabili parametriche con correzione di Welch per varianze diseguali; per le variabili con distribuzione non normale è stato applicato il test non parametrico Wilcoxon rank-sum test (West, 2021) per il confronto tra gruppi.

Sono state condotte analisi test di Anova per l'analisi della varianza con post-hoc test Tukey HSD per il confronto multiplo.

La tabella 18 (app. IV) riporta i risultati delle analisi relative al questionario CYRM-R.

### 4.3.2 Analisi CYRM-R

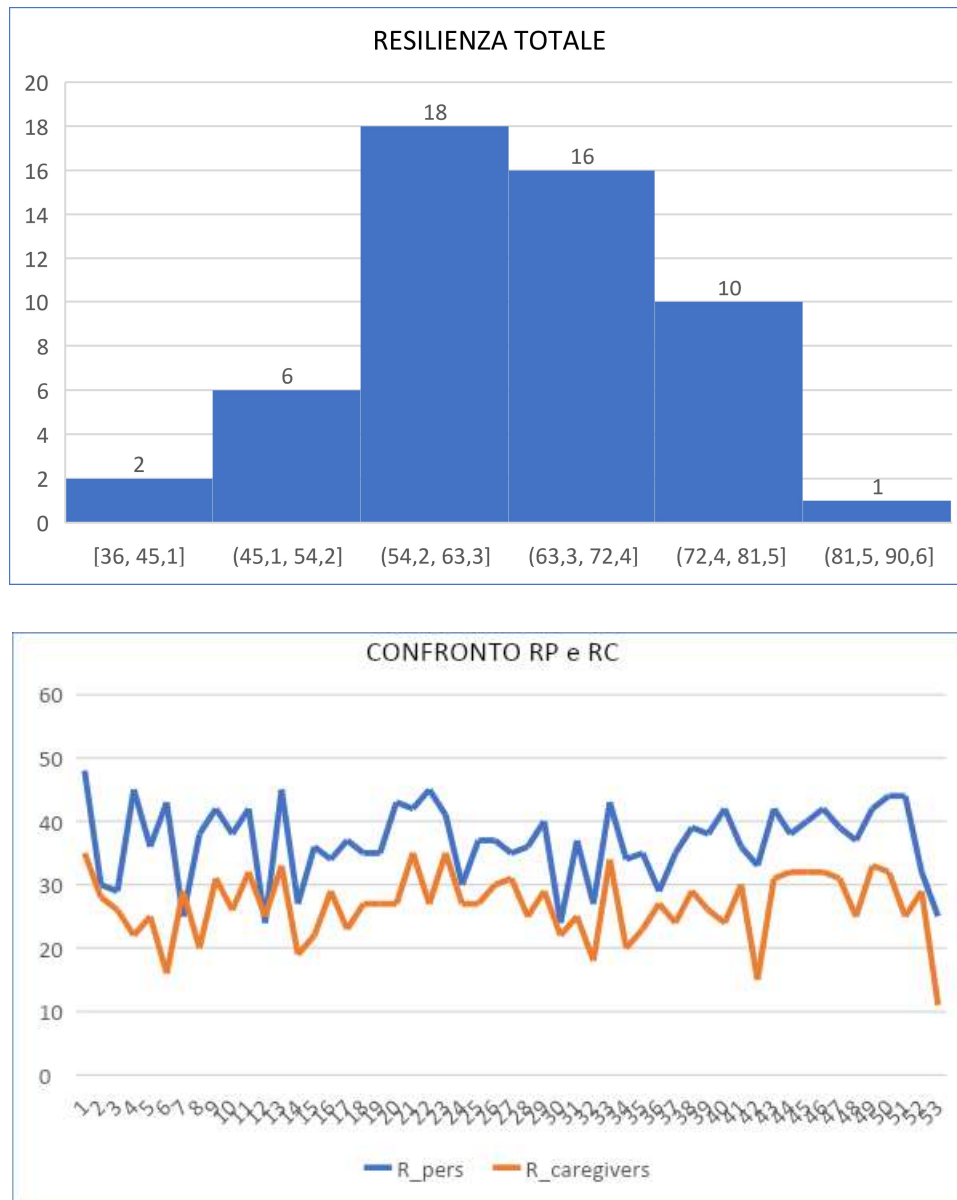
#### A) *Analisi descrittiva*

Considerando l'intero campione di alunni il 52,8% risulta avere un livello medio di resilienza personale e il 56,7% di loro ha un livello alto di resilienza dei Caregivers, percepiscono quindi cura e relazioni positive dagli educatori e adulti di riferimento sia a casa che a scuola. Nel confronto tra alunni con background migratorio (bm) e alunni nativi si può notare che il 12% degli alunni con bm ha un livello basso di RP, mentre un solo partecipante (7,5%) rientra in questo livello tra gli alunni nativi. Per quanto riguarda la RC dei due gruppi (alunni bm e nativi) nessuno degli alunni bm ha un basso livello di RC, mentre superano la percentuale degli alunni nativi nel livello più alto (72% di alunni bm con livello alto, cfr 42,9% dei nativi). Gli alunni che parlano due o più lingue presentano nel livello medio di RP una percentuale più bassa ((39,1%) rispetto ai compagni nativi (63,3%), ma una percentuale più alta nel livello alto (52% vs 30%); questa differenza si riscontra anche per gli stesso livelli nella scala RC, dove gli alunni bi e plurilingue ottengono una percentuale maggiore nel livello alto (74%) rispetto ai compagni monolingue (43,3%) e una percentuale minore nel livello medio (26% vs 46,7%). Interessante il confronto tra scuole in cui la Scuola Arancione non presenta nessun partecipante né al livello basso di RP che di RC; nella scuola Arancione tutti i partecipanti (100%) hanno registrato i punteggi più alti della scala (da 27 a 35 punti) di RC, mentre per la RP il 20% ha un livello medio e il restante 80% un livello alto. La scuola Verde registra la percentuale più alta di alunni con RP bassa; le percentuali per la scuola Gialla evidenziano che il 75% degli alunni ha una resilienza personale di livello medio. Gli alunni della scuola Blu si distinguono per il livello alto di RC (64,3%) anche se esso è nettamente inferiore alla scuola Arancione.

Nell'istogramma (fig. 18) sono stati rappresentati i risultati di resilienza totale per ciascun alunno (a) raggruppando i valori dal minimo (36) al massimo (83) dove il minimo del punteggio è 17 e il massimo 85; nel grafico di dispersione (b) sono stati confrontati i punteggi della scala R-personale (min 10 – max 50) e R-caregivers (min 7 – max 35) per ogni partecipante.

**Figura 18**

CYRM-R, Istogramma (a) con valori raggruppati dei punteggi di Resilienza Totale e grafico di dispersione (b) per il confronto tra i valori di R-personale (RP) e R-Caregivers (RC) per ciascun alunno (N=53)



Nota: Sottoscala Resilienza Personale (RP): livello basso (punteggi da 10 a 26 ); livello medio (punteggi da 27 a 38 ); livello alto (punteggi da 39 a 50 ); Sottoscala Resilienza Caregivers (RC): livello basso (punteggi da 7 a 16 ); livello medio (punteggi da 17 a 26); livello alto (punteggi da 27 a 35 )

**B) Analisi inferenziale**

La variabile indipendente significativa per la Resilienza Personale è quella di Generazione ( $W= 0.95268$   $p=0.03$ ), mentre per la dimensione di Resilienza dei Caregivers si evidenzia una relazione significativa per la variabile Bilinguismo  $t=2.4396$ ,  $df (50.99)$ ,  $p=0.01$ .

Inoltre i risultati evidenziano che vi è una relazione tra profilo di Resilienza Personale e Voto finale d'esame ( $W=0.952$ ,  $p<0.05=0.03$ ); le caratteristiche di resilienza personale sembrerebbero quindi influenzare gli esiti di apprendimento, ma i dati a disposizione non permettono di specificare ulteriormente le relazioni tra queste variabili.

#### **4.4 Come Ti Senti? Un questionario per cogliere il punto di vista degli alunni su benessere e disagio a scuola**

Il questionario di Stanzone (2021) (CTS) indaga i due costrutti di Benessere e Disagio attraverso 9 dimensioni: 4 dimensioni per il costrutto di Benessere (B) e 5 dimensioni per il costrutto di Disagio (D). Dai punteggi medi per ogni dimensione riferiti al punteggio standardizzato delle scale si ottengono 5 fasce di intervallo: alto (liv.5) – medio/alto (liv.4) – medio (liv.3) – medio/basso (liv.2) – basso (liv.1)<sup>77</sup>.

Ai fini dell'analisi sono state escluse due dimensioni del costrutto di Disagio poiché risultavano troppo specifiche (ansia specifica e ansia neurovegetativa) e due dimensioni del costrutto di Benessere perché già indagate dagli altri questionari (percezione del supporto familiare e senso di protezione).

Le dimensioni risultano essere così ridotte a cinque e riguardano in particolare la valutazione (ansia valutazione e paura del giudizio), le relazioni (ansia rapporto con i pari, clima scolastico) e la sfera personale (soddisfazione) che non erano state indagate in modo specifico attraverso gli altri questionari.

Queste dimensioni sono state considerate come variabili dipendenti di categoria (VDs):

- ansia da valutazione
- ansia nel rapporto con i pari;
- paura del giudizio.
- Soddisfazione;
- clima scolastico

Le caratteristiche sociodemografiche e di percorso scolastico sono variabili indipendenti (VIs): generazione, competenza linguistica, percorso personalizzato/non personalizzato e scuola di appartenenza.

L'analisi si è focalizzata sul confronto tra i gruppi rispetto i livelli risultanti nelle cinque dimensioni considerate (VDs). Inoltre, ha voluto verificare l'esistenza di una relazione tra le variabili sociodemografiche e scolastiche (VIs) e le cinque dimensioni del questionario (VDs).

Il totale dei rispondenti al questionario CTS è di 53 alunni: 16 alunni nella classe Gialla, 14 nella classe Blu, 18 nella classe Verde e 5 in quella Arancione.

---

<sup>77</sup> Per la descrizione in dettaglio del questionario vd cap. 2, per la descrizione delle dimensioni si rimanda all'appendice del cap.2.

#### 4.4.1 Piano analisi dati CTS

L'analisi è stata svolta con *R Statistical Software* (v4.1.2; R Core Team 2021), con fogli di calcolo *Excel* e rappresentazione con relativi grafici.

Dapprima si è descritto il campione secondo i raggruppamenti individuati dalle variabili indipendenti e i livelli del questionario (*Vis*) con una rappresentazione tramite grafici a barre.

È stato creato un modello di Regressione lineare per indagare quale tra le variabili sociodemografiche o scolastiche fossero predittive delle 5 dimensioni (*Vis*) considerate.

I risultati vengono riportati in tabella (tab. 19. e tab. 21, app. V).

#### 4.4.2 Analisi quantitativa del questionario CTS

##### A) Analisi descrittiva

L'analisi comparativa relativamente al confronto dei gruppi per i livelli del questionario evidenzia che:

- *Benessere/Soddisfazione*: nel confronto tra alunni con background migratorio (bm) e alunni nativi entrambi i gruppi si collocano nella fascia media del livello di soddisfazione, con alcune differenze: gli alunni con bm nel livello medio (52%), mentre gli alunni nativi in quello medio-alto (60,7%) contro il 48% di alunni con bm. Tutti gli alunni sia con un percorso personalizzato (N=14) che percorso non personalizzato (N=39) si collocano nei livelli medio e medio-alto: 8 alunni con PDP nel livello medio (57,1%) e 6 nel livello medio-alto (42,9%), mentre gli alunni senza PDP sono 13 per il livello medio (33,3%) e 23 per il livello medio-alto (59%). Il confronto tra gruppi linguistici evidenzia che gli alunni plurilingue (N=14) si considerano pienamente soddisfatti (58,3%) e quelli monolingue (N=15) anche se in percentuale minore (51,7%). Nel confronto tra le scuole (fig. 19a) la maggioranza degli alunni totale si colloca sulla fascia media (39,6%) e medio-alta (54,7%); la scuola Arancione (N=5) registra preferenze più nette nella fascia media (il 60%) e nella fascia medio-alta (40%). Le altre tre scuole evidenziano valori simili, anche se, nella scuola Blu, 2 alunni considerano la soddisfazione bassa o medio-bassa (7,1%) e nella scuola Gialla 1 alunno/a medio-bassa (6,3%).
- *Benessere/Clima scolastico*: anche per questa dimensione gli alunni ritengono che il clima scolastico sia medio (N=21 pari al 39,6%) o medio-alto (N=25 pari al 47,2%) e 3 alunni lo considerano alto (5,7%); nel confronto tra i sottogruppi il 56% degli alunni con bm considera il clima medio-alto contro il 39,3% degli alunni nativi. Gli alunni con PDP si collocano nella fascia media (N=4 pari al 28,6%) e medio-alta (N=9 pari al 64,3%), mentre i compagni nativi sono più uniformi (rispettivamente 17 alunni medio, pari al 43% e 16 alunni medio-alto pari al 41%), ma 4 alunni considerano il clima scolastico medio-basso (10,3%). Gli alunni bi-plurilingue (N=24) sono in genere più soddisfatti del clima scolastico (fig. 19b) che ritengono medio-alto (N=14, pari al 58,3%) o alto (N=2, pari al 8,3%), mentre i compagni nativi (N=29) lo ritengono anche medio-basso (10,3%).

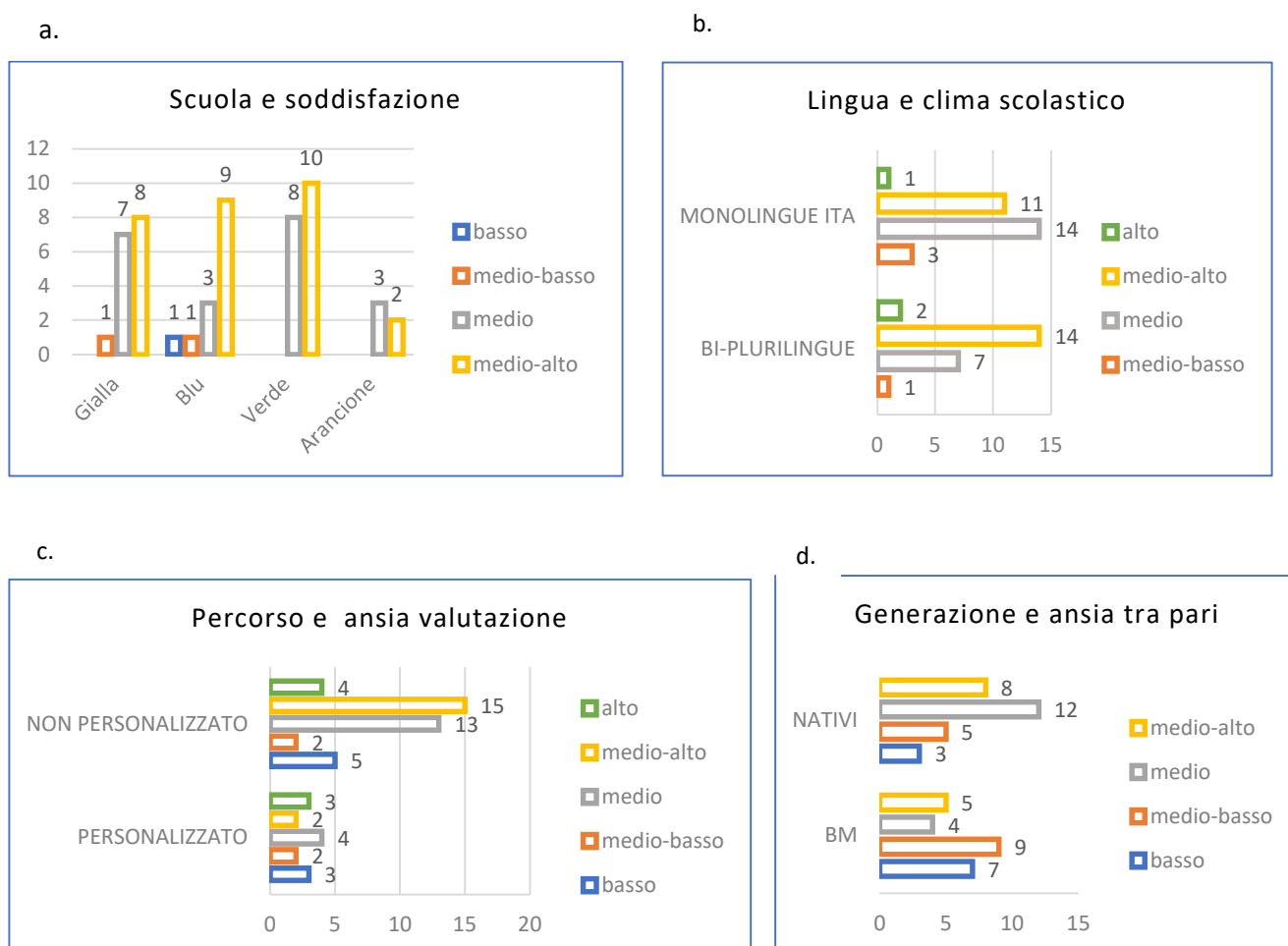
Confrontando le classi si può dedurre che la scuola Verde e la scuola Arancione sono quelle in cui gli alunni respirano un clima scolastico positivo: gli alunni della classe Verde si dividono tra medio (38,9%) e medio-alto (61,1%), mentre gli alunni Arancione (N=5) medio-alto (80%) e alto (20%); la classe Blu presenta anche 4 alunni che lo ritengono medio-basso (28,6%), mentre per la classe Gialla (N=16) nove alunni lo considerano di livello medio (56,3%)

- *Disagio/Ansia da valutazione*: per questa dimensione i risultati alunni totale (N=53) mostrano maggiore variabilità rispetto alle precedenti con preferenze anche nella fascia bassa (N=8, 15,1%) o alta (N=7, 13,2%), mentre la maggior parte degli alunni si divide equamente (N=17) tra media e medio-alta (32,1%). Nel confronto alunni con bm e nativi gli alunni (fig. 19c) la fascia media e medio-alta presenta differenze minime, mentre si potrebbe dire che gli alunni con bm hanno meno ansia di essere valutati (N=5 pari al 20%), mentre gli alunni nativi più ansia ad essere valutati (N=4, 14,3%). Se consideriamo i percorsi didattici gli alunni nativi registrano valori doppi per il livello medio-alto (N=15, pari al 38,5%) rispetto agli alunni con PDP che sono 2 in questo livello (14,3%). Nel confronto tra scuole, è interessante notare che né nella scuola Blu né in quella Arancione gli alunni hanno livelli di ansia da valutazione alti, mentre nelle restanti scuole nella classe Gialla (N=16) 3 alunni (18,8%) e in quella Verde (N=18) 4 alunni (22,2%).
- *Disagio/ansia rapporto con i pari*: per questa dimensione si può affermare che nessuno dei partecipanti ha un livello alto di ansia nel confronto con i propri pari (nessuna risposta nel livello alto), mentre gli alunni si dividono quasi equamente nelle altre fasce rispettivamente bassa e medio bassa (N=24, pari al 45,3%), media e media-alta (N=29, pari al 54,7%). Gli alunni nativi (N=25) soffrono maggiormente del confronto con i pari poiché il 28,6% dichiara un'ansia di livello medio-alto diversamente dai compagni con bm (N=25) che non ne soffrono particolarmente collocandosi per la maggior parte nella fascia bassa (28%) e medio-bassa (36%) (fig. 19d). La stessa tendenza si riscontra nel confronto tra parlanti bi-plurilingue e monolingue dove gli alunni italiani madrelingua (N=29) dichiarano un'ansia media (44,8%) o medio-alta (27,6%), mentre i compagni che parlano due o più lingue dichiarano ansia bassa e medio-bassa (27,6%). La scuola in cui gli alunni si sentono maggiormente a loro agio per quanto riguarda il confronto con i compagni è la scuola Arancione in cui i cinque alunni hanno livelli bassi (40%) e medio-bassi (60%), mentre la scuola in cui gli alunni sembrano soffrire di più del confronto con i propri pari è la scuola Verde dove 13 alunni su 18 ha dichiarato di avere un livello medio (38,9%) e medio-alto (33,3%), cioè il 72,2%. Questo risultato può essere ricondotto al fatto che nella classe Arancione vi sia maggiore omogeneità a livello sociale ed economico, mentre nella classe Verde caratterizzata da una forte disomogeneità sia sociale che economica il confronto con i pari diventi più evidente.
- *Disagio/Paura del giudizio*: questa è l'unica dimensione in cui non vi sono risposte sul livello basso, ma che registra la maggior parte di livelli medio-alto e alti forse per l'età degli alunni adolescenti

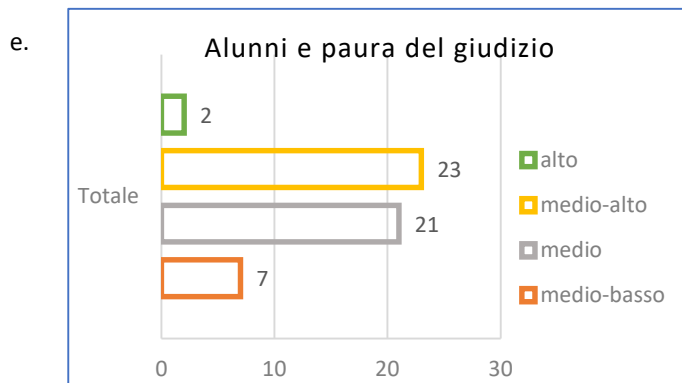
(fig. 19e). Infatti, l'83% degli alunni totale si distribuisce nella fascia media (39,6%) e medio-alta (43,4%) o alta (3,8%). Questa tendenza è riscontrabile in tutti i confronti tra i sottogruppi; i valori più interessanti sono i risultati per il confronto tra alunni bi-plurilingue più inclini a sentirsi giudicati (87,5%) degli alunni monolingue (79,3%) anche se le risposte si riferiscono per entrambi alla fascia media e medio-alta. Per quanto riguarda i percorsi didattici personalizzati o meno, considerando che la distribuzione tra i livelli dei due sottogruppi è piuttosto omogenea, si potrebbe dire, se confrontiamo ad esempio i risultati per la fascia medio-alta, che il gruppo con PDP (35,7%) sia meno incline a soffrire del giudizio altrui rispetto ai compagni con percorso non personalizzato (46,2%) come se il fatto di avere uno strumento di accompagnamento per l'apprendimento li facesse sentire meno passibili di giudizio da parte dei compagni, mentre gli alunni che non lo hanno sembrano sentirsi maggiormente esposti. Nel confronto tra le quattro classi i risultati sono simili e sempre riferibili alla fascia media e media-alta, ma l'unica classe che riporta due risposte nella fascia alta di paura del giudizio è la classe Gialla (12,5%).

**Figura 19**

Grafici CTS di confronto tra gruppi a) Soddisfazione, b) Clima scolastico, c) Ansia da valutazione, d) Ansia tra pari, e) Paura del giudizio







### Modello di regressione lineare

I risultati evidenziano che la variabile competenza linguistica (nello specifico l'essere alunni con competenza bi-plurilingue.) è significativa per la dimensione Clima di classe  $R^2=0.25$ ,  $F(7,45)=2.24$ ,  $p<0.05$  ( $p\text{-value}=0.004$ ).

## 4.5 Il voto d'esame di fine primo ciclo

I voti dell'esame finale degli alunni ( $N=54$ ) è stato considerato come variabile dipendente (VD) allo scopo di operare dei confronti tra i gruppi del campione alunni in base alle variabili socio-demografiche e di percorso scolastico (VIs): generazione, competenza linguistica, percorso e scuola di appartenenza.

Inoltre il voto d'esame è stato messo in relazione con i risultati dei questionari svolti in precedenza (VDs) allo scopo di indagare quale tra le variabili dipendenti individuate fossero significativi per predire il voto finale.

Il campione è costituito da 54 alunni: 16 alunni per la Scuola Gialla, 14 alunni per la Scuola Blu, 18 alunni per la Scuola Verde e 6 alunni per la Scuola Arancione.

### 4.5.1 Piano di analisi

Nell'analisi (descrittiva) sono state considerate Medie e Deviazioni Standard dei valori numerici per il voto ottenuto dagli alunni all'esame finale operando diversi raggruppamenti in base alle variabili indipendenti. Per le analisi inferenziali è stato utilizzato il test di *Shapiro-Wilk* e *Wilcoxon signed rank test* per il confronto multiplo tra i gruppi (significatività  $p < 0.05$ ).

Inizialmente le variabili sono state controllate per la normalità attraverso il test di Shapiro-Wilk, (Shapiro et al., 2002) e applicate le statistiche parametriche e non in base alla distribuzione; per le variabili con una distribuzione non normale è stato applicato il test non parametrico *Wilcoxon rank-sum test* (West, 2021) per il confronto tra gruppi. È stata effettuata l'analisi della varianza con *Anova* (significatività per  $p<.005$ )

per il confronto tra la VI “ Scuola di appartenenza” e è stato impiegato *Tukey HSD* ((Tukey’s Honest Significant Difference test) (significatività con  $p<.005$ ) per l’analisi post-hoc dei confronti multipli tra scuole ( $k=4$ ).

La tabella (tab. 20, app. IV) riporta i risultati dell’analisi per questa sezione.

#### **4.5.2 Analisi dati per Voti**

##### *A) Analisi Descrittiva*

I voti dell’esame finale degli alunni della Scuola Arancione evidenziano una Media più alta rispetto a quella dei compagni delle altre scuole ( $M=8.00$ ,  $DS=0.96$ ). Per quanto riguarda le altre caratteristiche del campione gli alunni nativi ( $M=8.00$ ,  $DS=1.15$ ) con percorso non personalizzato ( $M=8.10$ ,  $DS=1.04$ ) e monolingue in italiano L2 ( $M=8.00$ ,  $DS=1.13$ ) presentano una media di voto superiore ai compagni con background migratorio ( $M=7.84$ ,  $DS=1.08$ ) bi-plurilingue ( $M=7.84$ ,  $DS=1.10$ ) o con percorso personalizzato ( $M=7.46$ ,  $DS=1.18$ ) che si sottolinea rappresenta il valore minimo nel confronto con tutti i gruppi.

*B) Analisi inferenziale:* i risultati evidenziano una significatività importante tra le variabili percorso personalizzato e voto esame ( $W=0.906$ ,  $p=.000$ ) nel confronto tra il gruppo alunni con PDP ( $N=15$ ) e alunni con percorso non personalizzato ( $N=39$ ).

#### **4.6 Valutazioni dell’esame di fine primo ciclo e Inclusione: modelli di Regressione lineare**

Dopo aver visto nello specifico i singoli questionari e i risultati significativi per le variabili individuate abbiamo condotto due modelli di regressione lineare multivariata per il gruppo alunni (fig.20).

Il primo modello “Voto esito esame” (A) ha avuto lo scopo di indagare la relazione “voto” con gli indicatori del questionario Index Alunni (QA) (variabili dipendenti di categoria), con i profili del questionario RPQ (variabili dipendenti di categoria), con le variabili dipendenti numeriche del questionario CYRM (RP e RC) e infine con le dimensioni (variabili dipendenti di categoria) del questionario CTS.

Il secondo modello “Inclusione” (B) ha indagato le relazioni tra il fattore Inclusione (composto dagli indicatori Inclusione, Apprendimento, Relazioni, Educazione alla Cittadinanza. Spazi ed attività Extra) e le diverse variabili ottenute come risultanti degli esiti dei questionari: le variabili del questionario RPQ (variabili dipendenti di categoria), le due variabili dipendenti numeriche del questionario CYRM (RP e RC) e 5 variabili dipendenti di categoria del questionario CTS.

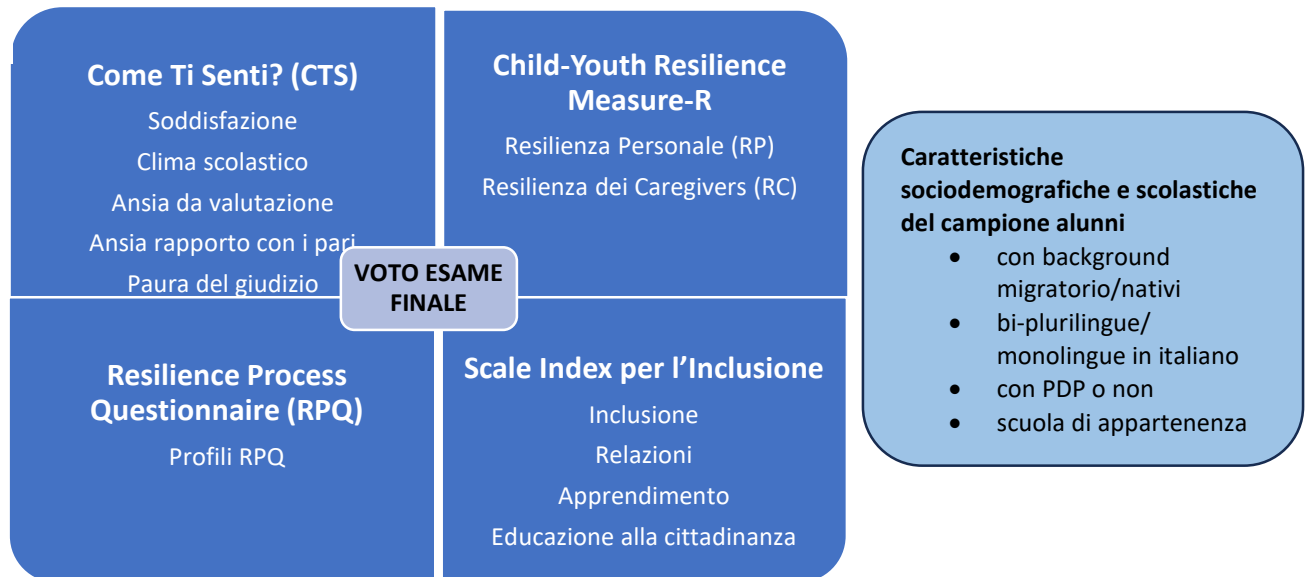
I risultati significativi che si riferiscono alle caratteristiche sociodemografiche e scolastiche del campione sono già stati riportati nello specifico nei relativi paragrafi per ogni singolo questionario.

Tutti i risultati dei modelli di regressione vengono riportati in appendice (tab. 21, app. IV).

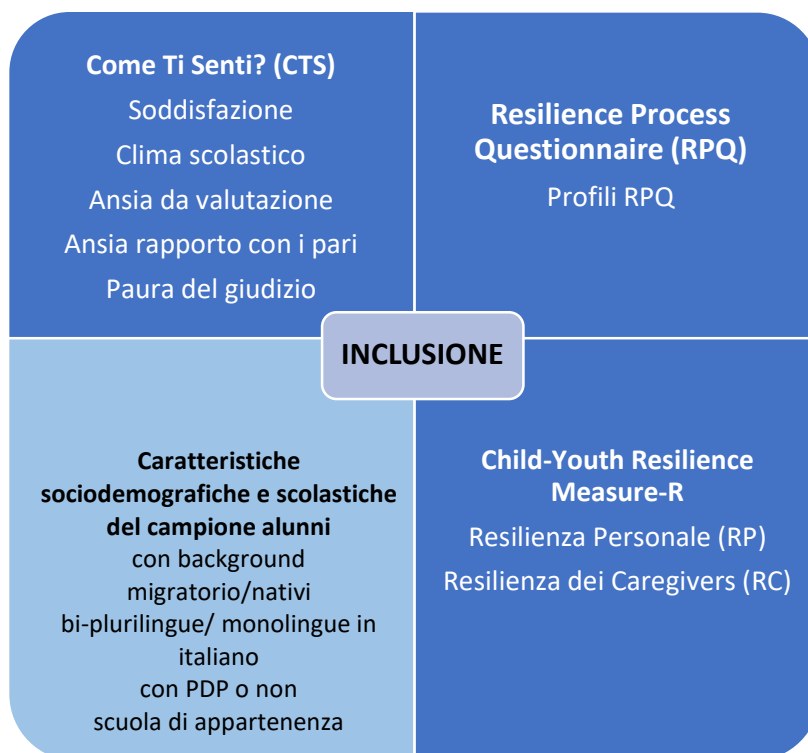
**Figura 20**

Modelli di regressione lineare, A) Voto esito esame e B) Inclusione

A.



B.



#### 4.6.1 Risultati del Modello Voto finale

- Questionario CTS: tutte le relazioni risultano non predittive per il voto finale,  $R^2=0.08$ ,  $F(5, 47)=0.85$ ,  $p=0.51$  *ns*
- Questionario CYRM: le categorie di Resilienza Personale e dei Caregivers non hanno evidenziato nessuna relazione significativa con gli esiti d'esame,  $R^2=0.06$ ,  $F(2, 50)=1.62$ ,  $p=0.20$  *ns*
- Questionario RPQ: il profilo di resilienza non predice l'esito d'esame,  $R^2=0.00$ ,  $F(1, 51)=0.02$ ,  $p=0.88$  *ns*
- Indicatori del questionario Index: non si riscontra nessuna significatività per le dimensioni indagate,  $R^2=0.15$ ,  $F(9, 43)=0.87$ ,  $p=0.55$  *ns*

#### 4.6.2 Risultati del Modello Inclusione

- Questionario CTS  
Per l'indice Apprendimento si evidenzia significatività per la variabile Clima Scolastico ( $p<0.001$ ),  $R^2=0.34$ ,  $F(5,46)=4.78$ ,  $p<0.001$  ( $p\text{-value}=0.001$ ); per l'indice Inclusione è significativa la relazione con la variabile Soddisfazione ( $p<0.001$ ),  $R^2=0.31$ ,  $F(5,46)=4.27$ ,  $p<0.01$  ( $p\text{-value}=0.002$ ); per l'indice Relazioni sono significative le variabili Ansia nel rapporto con i pari ( $p<0.001$ ), Paura del giudizio ( $p<0.01$ ) e Soddisfazione ( $p<0.01$ ),  $R^2=0.32$ ,  $F(5,46)=4.41$ ,  $p<0.01$  ( $p\text{-value}=0.002$ ).
- Questionario CYRM  
Per l'indice Apprendimento risulta significativa la relazione per la variabile Resilienza dei Caregivers (RC) ( $p<0.01$ ),  $R^2=0.20$ ,  $F(2,49)=6.32$ ,  $p<0.01$  ( $p=0.00$ ); per l'Indice Inclusione risulta significativa la variabile Resilienza Personale (RP) ( $p<0.001$ ),  $R^2=0.31$ ,  $F(2,49)=11.3$ ,  $p<0.001$ ; per l'indice Relazioni entrambe le categorie Resilienza Personale ( $p<0.001$ ) e Resilienza dei Caregivers ( $p<0.01$ ) esprimono una relazione significativa  $R^2=0.34$ ,  $F(2,49)=12.74$ ,  $p<0.001$ .
- Questionario RPQ  
Per l'indice Apprendimento il profilo RPQ risulta essere predittivo ( $p<0.05=0.03$ ),  $R^2=0.08$ ,  $F(1,50)=4.73$ ,  $p<0.05$  ( $p=0.03$ ). Anche per l'Indice Inclusione il profilo di resilienza RPQ assume significatività ( $p<0.01=0.02$ ),  $R^2=0.09$ ,  $F(1,50)=5.31$ ,  $p<0.05$  ( $p=0.02$ ). Inoltre l'Indice Relazione può essere predetto dal profilo di resilienza poiché la relazione tra le variabili è significativa ( $p<0.001$ ),  $R^2=0.16$ ,  $F(1,50)=9.98$ ,  $p<0.001$ .

#### 4.7 Alcune considerazioni alla luce dei risultati emersi

I risultati quantitativi evidenziati dal modello di regressione lineare non evidenziano per nessuna dimensione e categoria dei questionari valori significativi tali da indicare quali fattori siano in grado di predire il voto finale d'esame per gli alunni. Ritengo importante considerare che il voto finale dell'esame è il risultato di un complesso sistema di valutazione che riguarda a livello quantitativo (i voti numerici) l'intero anno scolastico, una valutazione del progresso scolastico degli anni precedenti all'esame (primo e secondo anno di scuola secondaria di primo grado) e gli esiti delle singole prove d'esame che vengono valutate dai singoli istituti in base a dei criteri stabiliti dal Collegio Docenti; inoltre la valutazione tiene conto anche di aspetti difficilmente quantificabili al pari dei valori numerici della valutazione; infatti anche le griglie per la valutazione che vengono utilizzate nelle scuole e nei singoli Consigli di Classe al momento della valutazione intermedia (pagelle del I e II quadrimestre) considerano anche aspetti qualitativi come l'impegno, la partecipazione, i progressi negli apprendimenti dei singoli alunni. Inoltre, ogni docente gode di piena autonomia nell'individuare criteri e strumenti per la valutazione degli esiti di apprendimento nelle singole discipline. Data la complessità dei fattori che concorrono alla valutazione finale e all'eterogeneità delle prassi valutative all'interno delle singole scuole e classi, ho ritenuto opportuno prendere in considerazione il voto finale d'esame poiché risultava essere economico ai fini statistici, ma anche possedere delle caratteristiche di oggettività dato che il voto d'uscita all'esame di fine I ciclo è pubblico.

Ritengo importante invece per la presente indagine considerare i risultati dell'analisi inferenziale e dei modelli di regressione lineare specifici per le variabili sociodemografiche e scolastiche individuate da ogni questionario; riassumendo si sono evidenziate relazioni significative tra le caratteristiche sociodemografiche e di percorso scolastico nell'analisi con le dimensioni dell'Index relativamente alla dimensione Apprendimento per cui la Scuola di appartenenza influisce significativamente  $F(3, 3) = 3,22$ ,  $p=0.03$ . Inoltre, un altro risultato da sottolineare è quello relativo al fattore Percorso Personalizzato (PDP) che, come si è visto nell'analisi descrittiva, evidenzia una differenza di valutazione verso il basso per gli alunni che assume maggiore significatività, invece, nella relazione percorso personalizzato e voto esame ( $W=0.906$ ,  $p=0.00$ ) come già discusso nel par. 4.5. Ancora più interessante è il risultato per la relazione tra profilo di Resilienza Personale e Voto finale d'esame ( $W=0.952$ ,  $p<0.05$ ,  $p=0.03$ ) per cui le caratteristiche di resilienza personale sembrerebbero influenzare gli esiti di apprendimento, ma i dati a disposizione non permettono di specificare ulteriormente le relazioni tra queste variabili in quanto il modello di regressione ipotizzato non ha evidenziato alcuna significatività.

Per questo motivo ho voluto approfondire in particolare il tema dei percorsi personalizzati e della valutazione dal punto di vista qualitativo sia nelle osservazioni che nelle interviste. I paragrafi 4.9 e 4.10 affrontano più nello specifico e dal punto di vista qualitativo questi due argomenti della ricerca.

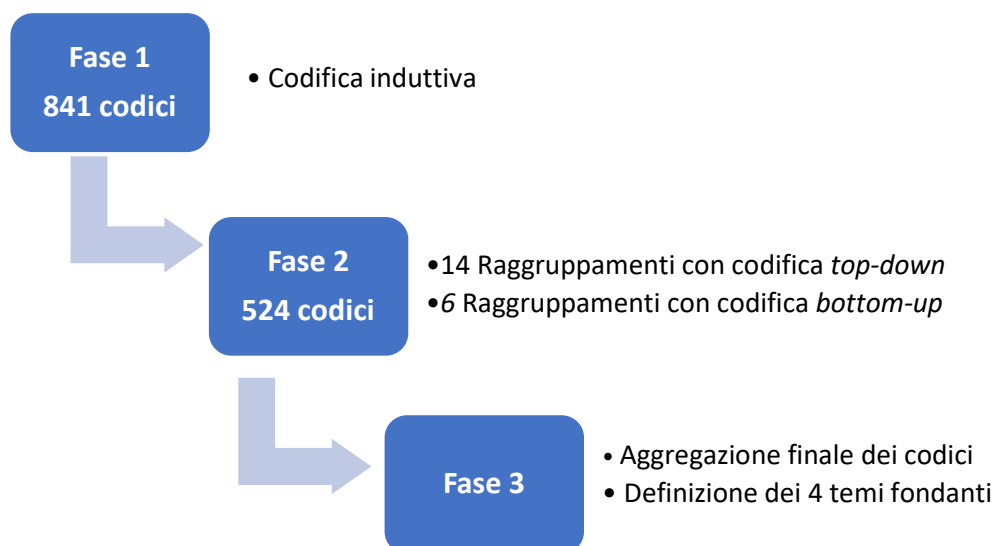
## PARTE II – Analisi qualitativa

### 4.8 Coding e descrizione dei Temi

Successivamente alla trascrizione integrale sia delle note di campo con un programma di scrittura (*Word*) che delle interviste con l'ausilio del software *Sonix* ho utilizzato il *Software NVivo* (versione 1.6.1) per svolgere l'analisi qualitativa. L'analisi tematica ha seguito la proposta metodologica con approccio riflessivo (*Reflexive Thematic Analysis*) di Braun & Clarke (2006; 2019; 2021) in 6 fasi (Braun & Clarke, 2006)<sup>78</sup>; nel processo di *coding* (Semeraro, 2011) è stata svolta una prima fase di individuazione dei nuclei di significato attraverso la segmentazione analitica e induttiva del contenuto (Braun & Clark, 2006; De Lillo, 1971; Elo & Kyngäs, 2008). A questa è seguita una seconda fase di coding: dapprima *top-down* e successivamente di tipo *bottom-up*, di nuovo attraverso un'analisi del contenuto sia con l'utilizzo del software che di tipo manuale, che si è conclusa con un'ulteriore messa in relazione tra codici; nella terza fase del processo è stato possibile giungere all'aggregazione finale (fig. 21) attraverso cui sono stati definiti i quattro temi fondanti dell'analisi.

**Figura 21**

*Rappresentazione del processo di coding*

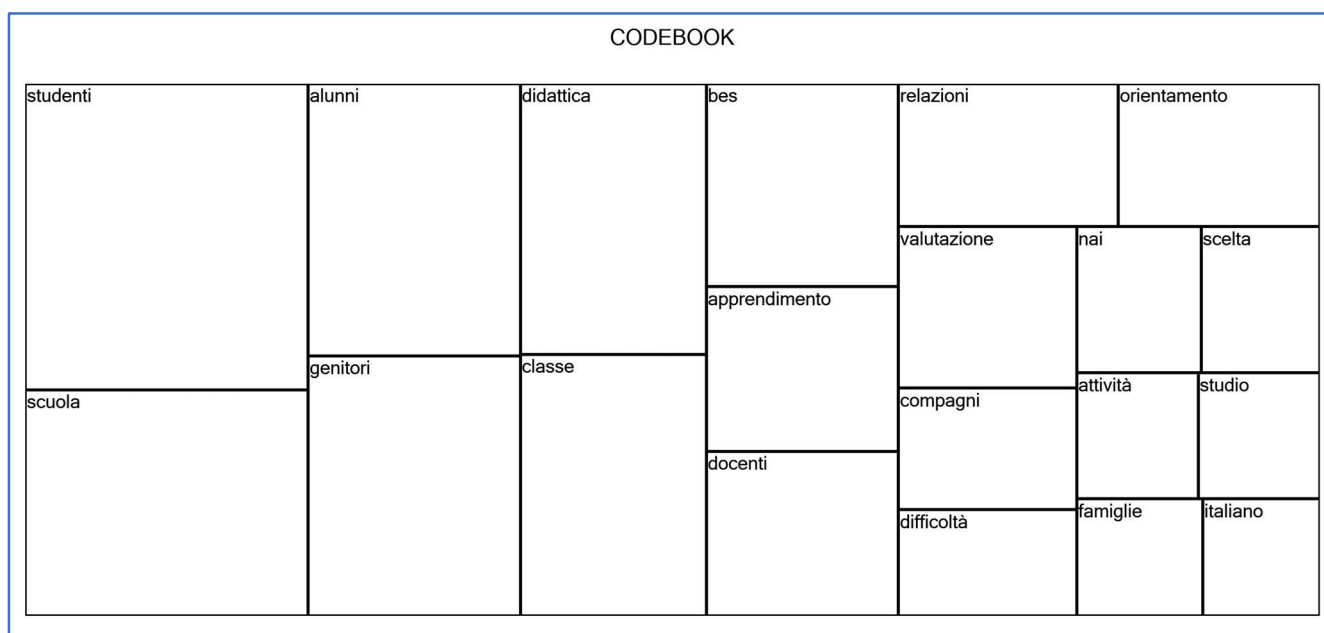


<sup>78</sup> 1) Familiarizzare con i dati; 2) Generare i codici iniziali; 3) cercare i temi; 4) Rivedere i temi; 5) Definire i temi e 6) Scrivere (Braun & Clarke, 2006 cit. in Maguire & Delahunt, 2017, p. 3354).

La codifica aperta induttiva contava 841 codici; dopo una prima fase di coding *top-down* (categorie di analisi che avevo desunto dalla normativa sull'Inclusione di riferimento, cfr. cap. 1), ho generato 14 raggruppamenti: Accoglienza (6), Alunni con background migratorio(64), Apprendimento (32), Docenti (46), Didattica (56), Formazione (11), Genitori (63), Inclusione/Esclusione (14), Laboratorio Italiano L2 (19), Lingua della migrazione) (70), PDP (percorso didattico personalizzato) (15), Orientamento (35), Relazioni (37), Valutazione (56). Per semplificare la seconda fase di raggruppamento in cui mi sono confrontata con 524 codici ho utilizzato il diagramma ad albero del *Codebook* di NVivo per selezionare dapprima le 50 parole con maggiore frequenza e successivamente le 20 parole più frequenti (fig.22) su cui operare la seconda codifica sempre con un' analisi del contenuto (De Lillo, 1971; Elo & Kyngäs, 2008) di tipo *bottom-up* e manuale. Per la codifica manuale ho diviso le etichette dei codici classificate nel Codebook su diversi fogli a cui ho assegnato dei titoli (macro-categorie) e di nuovo dai titoli che avevo assegnato ho creato delle aggregazioni per associazione di macro-temi. Ne sono risultati 6 nuovi raggruppamenti di codici come riportato in figura (fig. 23).

## Figura 22

Frequenza di parole (20) dei codici iniziali. Diagramma ad albero di NVivo



Fonte: grafico ad albero di NVivo

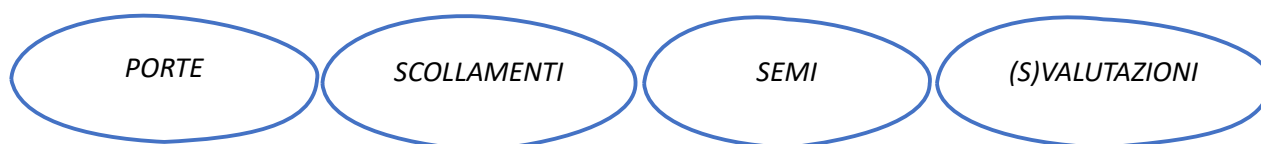
Nota: Le 20 parole (da sinistra a destra, dall'alto in basso delle colonne) sono: studenti, scuola, alunni, genitori, didattica, classe, BES (bisogno educativo speciale/specifico), apprendimento, docenti, relazioni, valutazione, compagni, difficoltà, orientamento, nai (alunni neoarrivati), attività, famiglie, scelta, studio, italiano.

**Figura 23**

Seconda fase di coding, raggruppamenti dei codici e descrizione

Codice/raggruppamento	Descrizione
<b>Equilibristi</b>	Atteggiamenti di adattamento e disadattamento degli alunni nei confronti delle azioni educativo -didattiche nei propri contesti di apprendimento in relazione alle dinamiche messe in atto dai pari e dai docenti
<b>Ibridismi</b>	Insieme delle prassi e delle scelte nei confronti dei percorsi didattici personalizzati fuori e dentro dal contesto classe e le condizioni che le determinano: orientamenti e risorse per l'inclusione prodotti dai contesti delle scuole
<b>Dann-azioni</b>	Risposte che i protagonisti della scuola concretizzano davanti alle difficoltà (d), alle ansie(a) e alla noia (n) della quotidianità scolastica
<b>Aiuto!</b>	Insieme degli atteggiamenti nei confronti delle richieste e delle risposte di aiuto
<b>So(u)pportare</b>	Atteggiamenti dei docenti nei confronti degli alunni con background migratorio: sopportare (atteggiamenti di accettazione e limitata responsabilità rispetto ai percorsi di apprendimento) e supportare (sostenere e migliorare gli apprendimenti, le relazioni, la motivazione)
<b>Il prezzo della valutazione</b>	Racchiude tutte le pratiche di valutazione: voti, feedback, valutazioni, esami, verifiche e le attribuzioni di valore a queste pratiche

Da queste ultime sei aggregazioni ho definito i temi fondanti dell'analisi:



1) *Porte*

Le porte rappresentano a livello simbolico le dimensioni dell'inclusione: le porte si aprono e si chiudono definendo i tempi e gli spazi entro cui prendono forma atteggiamenti e azioni propri dei contesti scolastici. Il tema racchiude l'insieme delle pratiche inclusive così come si concretizzano nelle quattro classi (scuole) campione in base alle condizioni che le determinano: comprendono le scelte relative all'organizzazione delle risorse umane (docenti e figure specializzate per l'intercultura), delle attività educativo-didattiche (laboratorio di italiano L2, materiali e strumenti, personalizzazione dei percorsi, attività di recupero...), le linee di indirizzo delle scuole e gli atteggiamenti degli attori principali (alunni, docenti, famiglie/tutors).

2) *Scollamenti*

Gli *Scollamenti* come metafora rappresentano la perdita di aderenza, sottile o evidente, tra ciò che viene dichiarato (riferimenti alla pedagogia speciale, convinzioni personali, documenti scolastici di



indirizzo e di programmazione...) e le forme in cui ciò che viene dichiarato si concretizza giorno per giorno (impostazioni metodologiche, strumenti, organizzazione didattica, prove e valutazioni). Gli *Scollamenti* sono fuori di metafora le incongruenze (o incoerenze) del sistema che possono essere dovute sia alle condizioni specifiche di ogni singola scuola (territorio, risorse economiche ed organizzative, capitale sociale), sia agli atteggiamenti e ai comportamenti personali degli attori coinvolti (come gli alunni reagiscono alle proposte, come i docenti le interpretano, come le famiglie le recepiscono).

### 3) *Semi*

I semi rappresentano gli esempi concreti attraverso cui i contesti interpretano in modo peculiare il paradigma dell'inclusione mettendo in atto scelte educativo-didattiche, organizzative e relazionali innovative perché nascono da condizioni specifiche del proprio contesto in grado di "andare oltre" a ciò che è di ostacolo alla piena partecipazione di tutti. Sono azioni che nascono dal basso del quotidiano e gettano le basi per la costruzione di una propria dimensione inclusiva e ad un proprio sistema di valori a partire dalle caratteristiche e dalle convinzioni condivise dagli attori coinvolti.

### 4) *(S)Valutazioni*

Il tema rende evidenti gli aspetti legati alla valutazione degli apprendimenti degli alunni che sono una conseguenza delle decisioni prese e agite nei singoli contesti e sono motivo di riflessione per tutti gli attori coinvolti. Le pratiche e i risultati della valutazione vengono letti come esito finale dell'azione inclusiva e si collocano sul continuum *svalutazione – valutazione* in base ad un criterio di equità educativa per cui alcune pratiche di *assessment* risultano controproducenti: voti bassi, orientamenti in uscita quasi obbligati, demotivazione degli apprendenti, mentre altre alternative meno praticate (valutazione tra pari, feedback e criteri di valutazione condivisi) potrebbero portare se maggiormente diffuse a voti più equi, a orientamenti in uscita flessibili e possibilisti, a un rafforzamento delle abilità e delle risorse personali degli alunni.

Il capitolo III ha presentato il resoconto etnografico frutto di questa ricerca e ha esposto in particolare il tema delle Porte, degli Scollamenti e dei Semi; la trattazione del tema degli Scollamenti per il cap. 3 è stata ridotta riportando una selezione di evidenze derivate dall'osservazione sul campo e di riflessioni che hanno messo in luce gli atteggiamenti e le opinioni sottese alle pratiche agite, mentre nel paragrafo 4.9 propongo un'analisi approfondita del tema *Scollamenti* riferito ai piani didattici personalizzati (PDP) per alunni con background migratorio poiché la scelta di adottare un percorso personalizzato e le modalità con cui i quattro diversi contesti realizzano quanto descritto in questi documenti sono un elemento cruciale per comprendere la portata dell'efficacia delle pratiche educativo-didattiche. Il paragrafo 4.10 è dedicato interamente al tema delle (S)Valutazioni ed è strutturato prendendo in esame principalmente i dati raccolti dalle interviste, in particolare con le risposte di docenti e genitori alle domande sulla valutazione.

#### **4.9 Scollamenti: le considerazioni degli insegnanti sui percorsi personalizzati per alunni con background migratorio (e non solo)**

La coerenza o l'incongruenza tra affermazioni teoriche e realizzazioni concrete di azioni inclusive è diventata nel corso della ricerca sia un obiettivo per l'osservazione nelle classi che uno dei temi cardine dell'analisi qualitativa. Ho definito questo tema *Scollamenti* per indicare come nella quotidianità della vita di classe e nelle azioni concrete rivolte agli alunni si verificano delle incongruenze sottili o evidenti tra ciò che viene dichiarato (riferimenti alla pedagogia speciale, convinzioni personali, documenti scolastici di indirizzo e di programmazione...) e le forme in cui si concretizzano giorno per giorno (impostazioni metodologiche, strumenti, organizzazione didattica, prove e valutazioni). Gli *Scollamenti* usati come metafora rappresentano la perdita di aderenza: può essere appena accennata, come un angolino di un'etichetta che si piega, e rimanere tale, oppure un'etichetta può continuare a deteriorarsi e staccarsi del tutto dalla superficie a cui prima aderiva; a volte l'etichetta viene riattaccata o sostituita con una nuova, a volte per pigrizia o per la convinzione che non serva più viene dimenticata. Fuori di metafora, anche le prassi inclusive con cui il sistema organizza e regola i propri comportamenti nei confronti di alunni considerati "da etichetta" (BES, NAI, DSA...) <sup>79</sup> possono subire la stessa sorte.

Ho voluto soffermarmi su questo tema degli *Scollamenti* utilizzando le parole raccolte dagli insegnanti per evidenziare come esistano in tutti i contesti diverse forme in cui teorie e indirizzi di inclusione non aderiscono perfettamente alle pratiche. Queste "non aderenze" possono essere ulteriormente analizzate in sottotemi (fig.24) sono gli interrogativi che ho colto nei contesti che ho conosciuto e a cui il mio contributo di indagine sta cercando di fornire degli spunti di riflessione per formulare delle risposte appropriate ad ogni contesto:

- *Cos'è e cosa fare con il PDP?* racchiude le non aderenze sulla conoscenza dello strumento didattico personalizzato (PDP), delle sue funzioni/potenzialità, sulla presa di consapevolezza dell'importanza delle scelte che comporta;
- *In classe. Quali Pratiche didattico-educative (solo) per alunni con background migratorio?* Prende in considerazione le pratiche educative-didattiche che accompagnano i percorsi di apprendimento nella classe con i compagni, per tutte le discipline e gli obiettivi di apprendimento. Esiste davvero una didattica specifica o quell'esigenza specifica cambia le pratiche per tutti e non solo per alcuni?
- *Formazione di (tutti) gli insegnanti?*

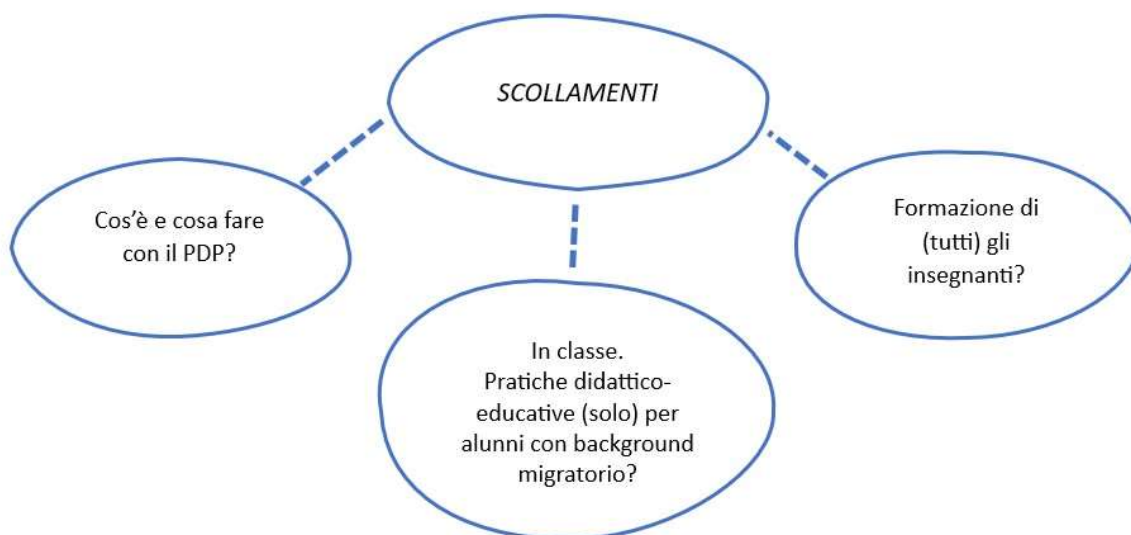
---

<sup>79</sup> Le sigle si riferiscono a specifiche definizioni dei bisogni e delle caratteristiche di alcuni alunni come Bisogno Educativo Speciale/Specifico (BES), Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), Nuovo arrivo in Italia (NAI). Usate nel linguaggio comune della scuola e della normativa diventano delle vere e proprie etichette (dall'inglese *labels*) che identificano gli alunni a partire da queste caratteristiche di funzionamento cognitivo o di background sociodemografico.

Riguarda la formazione degli insegnanti sulla didattica nelle classi plurilingue e sui temi dell'intercultura, una formazione che deve essere patrimonio comune o solo di alcune figure specializzate?

#### Figura 24

Tema Scollamenti e sottotemi



#### 4.9.1 Cos'è e cosa fare con il PDP?

Quando occasionalmente durante le ore passate a scuola, oppure in modo più puntuale nelle interviste, ho chiesto agli insegnanti in cosa consistono nello specifico, per loro, *i bisogni*, o in altre parole le *difficoltà*, che riscontrano rispetto all'inclusione di alunni con background migratorio, le risposte che ottenevo non riguardavano situazioni proprie e presenti di quell'alunno o di quell'alunna riguardo al percorso di apprendimento, al loro stare in classe o con i compagni, oppure alla tematizzazione di scelte didattico-educative: la maggior parte delle risposte ricomponavano invece i vissuti degli alunni (ricongiungimenti familiari difficili, assenza delle famiglie, povertà educative, povertà economiche, percorsi scolastici pregressi di bocciature o abbandoni) che si rifacevano ad un immaginario connotato negativamente. Ciò che accumulava le risposte degli insegnanti nella narrazione sull'inclusione nelle classi e nelle loro esperienze era il rimando continuo a definizioni teoriche e il ricorso a proprie convinzioni personali, etiche o professionali:

Perché non ci si può arrabbiare nel momento in cui c'è un ostacolo linguistico o uno o di altro tipo. [...]. Bisogna trovare il modo di passare oltre questo, questo ostacolo e affrontarlo un po' alla volta. Ecco [...]. Oh no, non arrabbiarsi, cercare di capire dove c'è stato il problema. (intervista Gaia, classe Arancione, 17/2/22)

Diciamo sì, cambiarmi. Devo essere io che devo plasmare sia come persona, ma come materia in base all'utenza che ho davanti. (intervista Giovanni, classe Arancione, 18/2/22)

Queste affermazioni sembrano diventare quasi dei *mantra* a cui appellarsi per andare avanti e resistere giorno per giorno alle *fatiche* o per superare *gli ostacoli* che incontravano quotidianamente in classe. Per comprendere e approfondire il tema ho chiesto agli insegnanti nelle interviste e nelle occasioni di confronto a scuola di esplicitare la loro posizione nei confronti dei piani didattici personalizzati (PDP). Le risposte che ho ricevuto hanno disegnato un quadro poco lineare, influenzato da posizioni personali e vissuti particolari, da cui emerge come spesso il PDP venga confuso con altri tipi di percorso personalizzato (ad esempio per alunni con DSA, certificazioni) e che nella maggior parte dei casi sia uno strumento di cui si abbia poca consapevolezza o controllo durante i mesi di scuola.

Mi rendo conto che probabilmente seguo il percorso senza poi.. Alla fine allo stato attuale resta come uno strumento che compilo e che poi non controllo". (Silvia, classe Verde, 31/3/22)

Ci sono su tante cose della scuola anche sui PEP cioè questi PEP che sono temporanei, valgono due mesi, poi invece si spalmano sull'anno. Secondo me c'è poco controllo su questo non so come dire però. Non lo so. Secondo me è proprio tutto il sistema che da cambiare che non funziona. (Letizia, classe Verde, 21/4/22)

Io l'ho fatto [il PDP] solamente per i ragazzi che sono appena arrivati e magari secondo, terzo anno, non di più. (Barbara, classe Verde, 17/5/22)

Quello che si evince da queste affermazioni che dipingono gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti di questo strumento è che vi sia una certa confusione sulla funzione, sui tempi e sulle modalità di compilazione del percorso personalizzato che possono dipendere sia da (in)esperienze personali, cioè da quante volte un insegnante abbia avuto modo di compilare e seguire un PDP per alunni con background migratorio, come nel caso di un'insegnante in anno di prova che afferma "Io non sapevo neanche cosa fosse un PDP a settembre a dire il vero... Quindi mi ha detto sì devi guardare il PDP, ma io - ma di cosa state parlando? - E poi mi hanno spiegato e... Sì beh come gli anni scorsi sostanzialmente - ma lui ha il PDP, non capisce bene l'italiano, però tutto qua, basta". (Giulia, classe Blu, 18/5/22)

Barbara afferma come possa succedere che il PDP per alunni con background migratorio venga anche "copiato e incollato" da altri piani didattici più specifici e che manchi consapevolezza e riflessione critica rispetto all'importanza che lo strumento potrebbe avere nei percorsi di apprendimento.

Quello che noto che però non tutti gli insegnanti comunque lo trattano come uno strumento che poi effettivamente metteranno in atto quindi molti magari lo compilano, lo compilano magari con una copia incollata, togliendolo dal PEI, che ne so, prendono pezzi del PEI o i PDP di alcuni anni prima e prendono i contenuti da lì e lo adattano così quindi secondo me non tutti comunque lo utilizzano dando il giusto rilievo alla riflessione critica che dovrebbe esserci per compilarlo. [...]. Poi ci sono quelli che assolutamente non lo compilano e li devi stressare e dire vedi che ti manca... guarda che però evidenziata di giallo, tagliata quindi alcuni proprio non lo considerano uno strumento utile sicuramente perché se lo trattano in questo modo! (Barbara, classe Verde, 17/5/22)

Silvia mi dice che lo compila, che ne è consapevole, però che poi nella pratica lascia da qualche parte (nel cassetto, in un file?), diventa mi sembra di capire, non uno strumento utile, ma un adempimento burocratico.

Le affermazioni di altri insegnanti mettono in luce anche un altro atteggiamento, il fatto che la personalizzazione dei percorsi può, a volte, assumere la forma della giustificazione: il PDP potrebbe essere visto come uno strumento che facilita non tanto il percorso di apprendimento (come dovrebbe), ma quello di promozione:

Adesso invece, con il PDP, la maggior parte degli alunni arrivano agli esami di terza media. (Roberta, classe Arancione, 8/2/22)

Insomma, [gli alunni] riescono a capire che è uno strumento a loro favore per impegnarsi meno e ottenere lo stesso risultato che sarebbe la promozione. (Giovanni, classe Arancione, 18/2/22)

Nella mia scuola di PDP se ne fanno anche troppi, cioè nel senso, no. Non... Posso dire? (Ines, scuola Blu, 11/5/22)

La scusa, diciamo, la giustificazione sì. (Letizia, classe Verde, 21/4/22)

Alcuni insegnanti esprimono invece una perplessità molto forte sulle conseguenze che il percorso personalizzato potrebbe avere sia sulla motivazione degli alunni che sulla valutazione finale:

Allora, esplicitare percorsi personalizzati non credo possa funzionare. (Beatrice, classe Arancione, 8/2/22)

Molto spesso si lasciano proprio correre tante cose...ad esempio, se non portano i materiali, se non fanno i compiti...fa tutto parte del loro modo di non stare a scuola...e cosa fai? Non chiedi di rimediare, è inutile e così si lascia correre. (Regina, classe Verde, 20/4/22)

Sì un po' perché si rendono consapevoli no, di aiutarli anche a secondo me essere più consapevoli dei loro limiti loro a volte non li conoscono non sanno quali sono. E altre volte invece ci sguazzano perché comunque dicono va bene non sono stimolato a fare di più e questo succede molto spesso. (Elisa, classe Blu, 26/5/22)

Però è vero secondo me questi tanti, ma non sono il PDP eh per dire sono poco sfidanti a un certo punto anche i PEP eccetera. E su questo bisognerà, bisogna riflettere. (Letizia, classe Verde, 21/4/22)

#### **4.9.2 In classe: pratiche didattiche (solo) per alunni con background migratorio?**

Altri insegnanti che ho incontrato davanti alle incertezze dei colleghi, ai mantra inclusivi, alle "carte" sostituiscono una visione dicotomica di chi ce la fa e di che non ce la fa, forse drastica, ma scevra di idealismi da cui potrei trarre che all'interno del paradigma Inclusivo, accettato come norma e *dictat* imprescindibile dell'educazione scolastica, i valori personali e l'esperienza di insegnamento e di pratiche determinino interpretazioni diverse della norma. Luisa è un'insegnante di lunga esperienza, riconosce nell'impegno e nella determinazione quella marcia in più che permette di non lamentarsi, di non lasciarsi

andare. Nelle sue affermazioni colgo una visione etica oltre che pedagogica per cui al di là degli ostacoli riconoscibili che ci possono essere, come una competenza linguistica bassa oppure una famiglia poco presente o addirittura assente, ciò che conta è avere un obiettivo e trovare gli elementi che possano alimentare la motivazione alla partecipazione, attraverso il sacrificio che è presupposto di riscatto sociale.

Durante questo intervallo c'è la Prof.ssa Luisa (PL) di sorveglianza.

PL:-Ah in questa classe sono proprio tanti *stranieri*, prima o seconda, non so non ho ancora tutta questa differenza...". Le spiego la differenza.

PL:-Ma io ne ho visti così tanti passare...non so. Alcuni boh, si fa proprio una gran fatica, hanno situazioni così...altri invece e bisogna proprio dirlo, ma sono pochi – pochi, lo devo dire – hanno una marcia in più – anche degli italiani. Ce ne sono pochi bravissimi, ecco."

| H:-In cosa lo vede?"

PL:-Prendi Sher, sai no chi è?"

| H:-Sì sì"

PL:-É super determinato. È bravo. Lui ce la farà. Vuole fare il medico, ma ce la farà. Ha determinazione. Una famiglia alle spalle che ci tiene. Io credo che per loro sia anche un ...riscatto sociale. Danno valore allo studio. Mica come i nostri, i nostri? [fa le virgolette con le mani nell'aria], non ci tengono più così, non è più un valore forse, è tutto dovuto, così...passano, studiano non studiano. Sempre a lamentarsi. Invece quei pochissimi no, sanno il sacrificio, lo sforzo, si vede. Gli altri non sanno neanche cos'è" [...]. Sono fragili, ci sono tante di quelle situazioni ma... Si lasciano anche andare forse, sempre lì che li ...non so...che ce ne hanno sempre una e noi dietro."

(note di campo, classe Gialla, 25/2/22)

Sher, di cui si parla, è un ragazzo arrivato in Italia per ricongiungimento familiare durante la scuola primaria; non è un coetaneo dei compagni (ma lui non mi ha voluto spiegare la sua storia). In classe ha fatto le sue scelte: fa parte di un gruppetto di compagni che sono trascinatori della classe, non si mescola con i compagni più "alternativi", per l'anno prossimo ha scelto di iscriversi ad un liceo.

Durante l'intervallo di uno degli ultimi giorni di scuola, ho l'occasione di ritornare a parlare della classe con la stessa insegnante. La situazione in generale è peggiorata, sempre di più la classe si sta spaccando tra un gruppetto di trascinatori e uno di trascinati costituito prevalentemente da alunni che hanno percorsi personalizzati formalizzati oppure "attentivi". Chiedo alla prof se la mia impressione sia plausibile e, secondo lei, quali siano le cause di queste dinamiche; mi dice che ogni anno trova molta differenza tra le classi: le sembra che "questa terza ha lo sviluppo cognitivo di ragazzini di 11 anni, sono piccoli e fragili e forse è stato anche il covid che ha arrestato certi processi, oltre che l'abitudine allo studio" (colloquio con Luisa, classe Gialla, 1/6/22). Vede la gestione del tempo come l'aspetto di maggiore problematicità: le lezioni da 50 min sono troppo brevi, non c'è tempo di ragionare, tutti gli alunni hanno tempi diversi; sarebbe necessario anche istituire un blocco tra I e II quadrimestre per fare dei corsi di recupero. L'interpretazione di questa insegnante, quindi, vede nella riorganizzazione dei tempi della didattica una soluzione per poter trascinare tutti, includere tutti, in questo è il contesto scuola che dà delle risposte di tipo organizzativo che non c'entrano nulla con il sistema di valori della scuola o della persona.

Più esperienza nel campo dell'insegnamento e delle pratiche inclusive della scuola produce invece una maggiore consapevolezza critica sia sul percorso di apprendimento che sulle proprie pratiche:

E anche in quella classe ci sarebbero delle belle teste che non sono assolutamente, no non è BES è DSA poco cambia... Beh sì va beh poco cambia, ma che sì a mio avviso (l'alunn\*) ha un percorso fantastico di formazione e credo che sia stato molto dovuto al fatto che comunque ha potuto fare dimostrare altro rispetto a quello in cui era stata catalogata tra virgolette brutto termine però. (Elisa, classe Blu, 26/5/22)

É uno strumento molto potente, devo essere onesta (ride) in realtà cosa succede che è una cosa che tu compili all'inizio dell'anno e che poi forse rivedi alla fine perché nella cioè forse inconsciamente dici sì intanto lo sto seguendo perché ho ridotto, ho fatto [...] però potrebbe essere forse uno strumento più check list tipo no sono riuscito a fare questo perché son riuscito a fare questo qui magari non ce l'ho fatta e potrebbe in qualche modo veramente essere cioè ha delle potenzialità che potrebbero essere un aiuto forse più. (Silvia, classe Verde, 31/3/22)

Inoltre, il momento della decisione di attuare un PDP potrebbe per alcuni insegnanti accrescere il senso di responsabilità del proprio operato in collaborazione con tutti i colleghi, anche se le scelte didattiche restano individuali:

Allora secondo me è intanto un momento di riflessione all'inizio su che cosa soffermarsi a livello contenutistico con i ragazzi di recente immigrazione, che strumentazione utilizzare. Io penso che dipende anche dall'utilizzo da parte dei colleghi, tante volte alcuni lo scrivono in maniera autonoma e poi scrivono, altri invece chiedono il consiglio di insegnante di sostegno o al tutor e dicono guarda, ci mettiamo insieme a prolungarlo, a ragionarci su. Nel senso che dipende molto appunto da insegnante a insegnante. (Barbara, classe Verde, 17/5/22)

Queste affermazioni, che ho estrapolato dalle interviste o dai colloqui con i partecipanti, possono essere lette anche come proposte: ad esempio compilare il PDP in modo collegiale e non solo individualmente, chiedendo l'aiuto e il consiglio di persone più esperte nel campo dell'inclusione o della didattica di italiano L2 (Barbara); usare il percorso personalizzato non solo come documento programmatico, ma come una check-list di controllo e valutazione sull'andamento degli apprendimenti (Silvia); o come dice Elisa non essere imprigionati dal percorso personalizzato, ma dare la possibilità agli alunni di dimostrare anche cosa sanno fare "oltre" a ciò che è stato previsto (o stabilito?) nel PDP.

#### **4.9.3 Formazione di (tutti) gli insegnanti?**

Un ulteriore aspetto che emerge dalle affermazioni degli insegnanti sul PDP è quello della variabilità: "dipende da insegnante a insegnante" e dall'esperienza di formazione "Non sapevo neanche cosa fosse un PDP" e la formazione che riguarda i temi dell'intercultura o dell'insegnamento della Lingua seconda: soprattutto nelle scuole in cui vi è la possibilità di dedicare alcune risorse all'insegnamento dell'italiano L2, oppure la tendenza a considerare questa disciplina diversa dall'insegnamento in generale, il raggiungimento di alcune competenze didattiche e l'approfondimento delle tematiche interculturali

vengono viste come appannaggio specifico per alcuni colleghi e non come occasione di formazione per la didattica inclusiva che riguarda non la differenza (cognitiva) ma quella linguistica:

Secondo me sì e non penso che molti di noi abbiano questa formazione perché di solito sono informazioni che fanno solo gli insegnanti di lingua perché si interessano alla lingua come strumento di conoscenza [...]. Quando uno li legge nei corsi proposti vengono percepiti come dei corsi per gli insegnanti di lingua e quindi non credo che molti di noi cioè dubito fortemente che un insegnante di arte che abbia la possibilità di fare un corso di aggiornamento al [museo] su qualcosa scelga piuttosto di farsi un corso su l'italiano come L2. (Barbara, classe Verde, 17/5/22)

Ogni tanto mi chiedo se il fatto che io non insegni italiano L2 sia un limite mio. Può darsi [...] lo ci ho ben provato eh però poi mi sono accorta che io insomma avevo delle ore di recupero orario e ho detto ma dai, perché no? [...] Però ho capito che non avevo una preparazione, non sapevo neanche come muovermi, ho fatto qualche ora e poi ho detto ma guarda, forse non è per me, perché sembra di fare solo confusione, cioè devi essere preparato. (Ines, scuola Blu, 11/5/22)

Quando indago se le proposte di aggiornamento siano sufficienti o partecipate sia a livello di scuola o di dipartimento di istruzione le risposte dei docenti confermano che sebbene vi sia la necessità di cambiare modo di insegnare nelle classi sempre più plurilingue, questo tipo di formazione resti esclusiva per alcuni insegnanti già specializzati e che incontri anche delle resistenze come afferma Barbara "Inutile imporre una formazione a qualcuno che non vuole farla. (classe Verde, 17/5/22) o Ines "Non lo so, non mi sembra che ci sia molta partecipazione, cioè partecipa chi è del settore, chi fa intercultura partecipa gli altri no [...].però sono sempre gli stessi, ma c'è bisogno anche degli altri [...]ma la formazione dov'è? È questo poi il limite della scuola." (scuola Blu, 11/5/22).

Anche per quanto riguarda i referenti intercultura della Provincia Autonoma di Trento che nel primo decennio degli anni 2000 si era mossa per la formazione di personale specifico come facilitatori, mediatori e referenti per l'area intercultura, manca, come nei mesi in cui sono arrivati nelle scuole gli alunni/e (nuovi arrivi) ucraini, un rinnovamento delle proposte di aggiornamento, come mi spiega Mara "è stato proprio un venire meno di tutta l'attenzione del settore. Quindi anche la formazione dei referenti interculturali che ci sono adesso ci siamo noi diciamo le vecchie leve. Ci siamo trovati come referenti e ci siamo resi conto che c'è pochissima quasi nulla non ci non c'è più aggiornamento. (scuola Verde, 19/4/22)

Nella scuola Arancione, invece, succede che l'attenzione deve essere sempre molto alta: i docenti che entrano per la prima volta nel sistema della scuola, in cui la maggior parte degli alunni hanno un background migratorio, vengono formati assieme ai docenti di ruolo o con un'esperienza più lunga nel contesto in modo quasi sistematico tramite corsi di aggiornamento interni o come è successo per l'anno scolastico in cui ho svolto la ricerca i docenti erano impegnati per molte ore nella formazione poiché la scuola Arancione partecipava ad un progetto di Formazione – Azione in collaborazione con l'Università.

Credo siano utili per chi inizia ad avere già delle dritte. Quindi sarebbe efficace avere un gruppo che accompagni, per esempio i nuovi arrivati, tranne quando ti arrivano già persone formate da L2, tanti



colleghi già formati, linguisti, vedo che c'è un bel contesto pronto ad intervenire. (Roberta, classe Arancione, 8/2/22)

Oppure come dice Livio è proprio la didattica che viene impostata alla scuola Arancione a richiedere una formazione specifica sull'italiano L2 e sui temi dell'intercultura per tutti gli insegnanti:

| H: Quindi la didattica che viene attivata dipende molto dalla formazione degli insegnanti?

L: Eh... Purtroppo sì [ride] purtroppo nel senso che ognuno ha, nel bene o nel male, la sua storia e la sua formazione. Però dovrebbe essere resa più omogenea perché arrivati qui c'è tutto un altro mondo.

(Livio, classe Arancione, 7/2/22)

Per qualche insegnante come Giovanni, che ha già avuto anni di esperienza sul sostegno, le ore di formazione possono essere troppo impegnative per il carico di lavoro che viene richiesto "Non ci lascia tanto tempo, poi non so fino a che punto siano realmente costruttivi per noi". (Giovanni, classe Arancione, 18/2/22)

#### **4.10 (S)Valutazioni. La valutazione come chiave per aprire nuovi canali comunicativi e di personalizzazione concreta dei percorsi**

*Se esco con l'ottimo bene,  
però mi accontento anche di un buono*  
Agata

Questo della valutazione è stata una delle tematiche che si sono fatte strada durante il percorso e che ho deciso di non tralasciare perché hanno occupato molto spazio e tempo nelle ore di osservazione e durante le interviste. I temi sono in linea con filoni di ricerca recente e innovativi poiché stanno allargando i confini della valutazione formativa, in particolare mi riferisco all' *Assessment As Learning* (Valutazione per/come Apprendimento) che vedono nella valutazione una delle chiavi di accesso non solo per un apprendimento autentico, ma con un impatto anche sul piano della motivazione, dell'autostima e dello sviluppo di competenze metacognitive (Carless, 2005; Nicol, 2021; Sambell et al., 2006; Serbati & Grion, 2019).

Dal primo all'ultimo giorno dell'osservazione nelle classi la parola voto è diventata per me come una presenza incombente, quasi un compagno di scuola in carne ed ossa falso e maligno, antipatico che disturba, che mette di malumore; a tratti un voltafaccia che preferisce altri compagni, altri docenti così di punto in bianco, senza preavviso, che fa brutte sorprese; altre volte cambiava faccia ed era l'amico o l'amica che rassicurava e sosteneva, che gratificava gli sforzi immensi fatti per guadagnarsi i suoi favori e sorrisi. La sua presenza o assenza fa cambiare il clima di classe, porta ansia quando atteso non arriva, incombe minaccioso come un temporale estivo su momenti di sereno apprendimento, sta nascosto dietro un angolo per colpire e castigare. Di voti e di valutazione ho pensato spesso e a lungo con gli insegnanti, ma

soprattutto nelle interviste con gli studenti e con i genitori. Da loro volevo capire come vivevano la presenza di questo compagno (voto) e della sua ombra (valutazione).

“Guardo prima il voto, alla fine è la cosa per cui ti valutano, No?” (Alma, classe Blu)

e “Hanno sempre ragione i prof.” (Eleonora, classe Verde).

Sono le parole usate da due alunne nelle interviste; la prima, una ragazzina vivace, nata in Italia da genitori dell’Est Europa.; la seconda, invece, un’alunna di madrelingua italiana, di quelle che se la cavano bene e che in classe non sono motivo di disturbo. Proprio per questo ho scelto le loro parole, perché in comune hanno solo il fatto di essere due alunne che frequentano il terzo anno della scuola secondaria di primo grado; per il resto sono diverse in tutto, dalla lingua madre alla storia e alle tradizioni familiari, al percorso scolastico pregresso. Eppure, nella loro alterità esprimono un’opinione netta sul come si sentano entrambe dal lato *oscuro* della valutazione.

Essere valutati, ricevere un voto, sfidarsi nelle varie prove. L’impatto con la valutazione è quotidiano e ricorrente: non passa giorno, a volte lezione, che non ci si confronti con gli esiti di quanto è stato affrontato nelle varie discipline nei giorni che scorrono. Ho ripescato molte note di campo che riguardano la valutazione, i voti, le verifiche:

*Soprattutto dopo le verifiche mi resta addosso un senso di vuoto. Davvero la valutazione, il valutare e l’essere valutati occupa la gran parte del tempo della scuola (dal mio diario, maggio).*

Proprio in quel giorno quando intervisto Alma ritorniamo a confrontarci sulle verifiche e sui voti “Alla fine sono la prima a vedere subito i voti, no, ti faccio una verifica, guardo, guardo prima il voto, alla fine è la cosa per cui ti valutano, no?” (Alma, classe Blu, 18/05/22). La schiettezza di Alma illumina: dalle sue parole così sincere, da sembrare indelicate, elaboro un criterio di osservazione e alcune domande specifiche da rivolgere ad alunni e insegnanti. Chiedo ad esempio in un’intervista doppia a due compagne della classe Verde che senso abbia per loro il voto della verifica:

“Perché in realtà cioè, noi diciamo che a noi ce ne importa solo del voto sinceramente ma in teoria si dovrebbero fare per vedere se abbiamo capito! (ride)” (Eleonora, classe Verde, 17/05/22)

Allora secondo me anche i prof danno un po' più peso ai voti che a quello che hai capito. [...] Ma io do ragione all'Eleonora. Cioè a me boh importa più che altro il voto. É una cosa un po' brutta da dire. Però boh cioè anche se prendi insufficiente o altri i prof, cioè nei miei casi, magari quando prendi insufficiente, non è che la prof me lo rispiega così, va avanti, quindi più che altro boh [...] (Agata, classe Verde, 17/05/22)

Il voto viene dato e preso. Il voto giudica. Anche la valutazione, quindi, è motivo di scollamento. Si scollano le percezioni che gli alunni hanno dei loro insegnanti visti come giudici intransigenti, calcolatori infallibili delle loro medie. Infatti, quando approfondisco il tema con i docenti, le risposte che ne ricevo evidenziano la problematicità del tema anche dal loro punto di vista. Gli insegnanti indicano alcune direzioni in cui vorrebbero andare: la valutazione potrebbe assumere altre sembianze, diventare uno spazio più personale, calibrato sul percorso di ognuno “Il momento valutativo io sono molto in difficoltà [...]. Quindi quando devo

proporre la verifica per quanto io la faccia differenziata e personalizzata eccetera e penso che ognuno di loro avrebbe il diritto e di avere davanti una prova che sia sua e basta.” (classe Blu, 30/04/22); potrebbe essere rivista dalla radice, evitata e tolta, in uno spazio di pura formazione, passaggio tra un prima (la scuola primaria) e un dopo (le superiori), mentre alla scuola di primo grado ora come ora è solo un obbligo ingombrante (Elisa) a cui non crede più nessuno, per cui l’obiettivo sarebbe riqualificare il momento valutativo da parte di tutti “ritornare a dare valore alla valutazione, altrimenti continuiamo a usarla come minaccia anche di fatto sanno benissimo tutti che non lo è, non lo rappresenta più.” (classe Blu, 26/05/22); e ancora come dice Riccarda, insegnante facilitatore italiano L2 “farla diventare un momento rilassante senza ansia da valutazione sia per gli alunni che per gli insegnanti” ( scuola Verde, 20/04/22) come lo è per Giulia “Lo odio! (risata) [...] No, cioè io non sopporto mettere il voto! Innanzitutto ho paura di sbagliare, ho paura non so, di fare i calcoli male o di star troppo alta, troppo bassa. Poi ho paura delle facce che mi fanno loro, ho paura di rimanerci troppo male io quando vedo che magari sono delusi. Poi quello...mi viene proprio l’ansia [...]. Ecco.” (classe Blu, intervista del 18/05/22)

Per i genitori è un motivo di confronto con i propri figli a casa e con gli insegnanti, sia attraverso i documenti di valutazione (registro elettronico, valutazioni periodiche e di fine anno). Ho voluto cogliere anche questo punto di vista sulla valutazione, su come possa essere *comunicabile* o meno al di fuori del mondo della classe, in primo luogo verso le famiglie degli alunni.

Il papà di Cinzia, che ha un percorso personalizzato, a maggio mi parla di un “abbassamento di livello” anche ambiguo:

L'approccio eh di dire magari non so, hai preso un voto che non è secondo noi quello che tu potevi prendere allora si dà un piccolo input. E dirgli - Cinzia dai fai qualcosa in più, puoi fare qualcosa in più la tua le tue capacità ti rendono capace di fare di più. Questo è quello che gli diciamo quando magari prende voti un po' un po' così insomma, sul sull'ambiguo diciamo sul cinque/sei [...]. Anche perché giustamente mi ricordava mia moglie nel passato ha sempre avuto belli alti i voti. Quindi è quest'anno che ha avuto questo questo abbassamento di livello.  
(Sergio, papà classe Verde, data 27/04/22)

Vida, che è una mamma migrante, mi parla molto delle differenze tra il suo Paese e l’Italia per quanto riguarda la valutazione, ma anche di come sua figlia abbia affrontato l’essere valutata giorno per giorno:

Era molto agitata. Poi, quando è arrivata pagella era contentissima. Ovviamente anche noi perché ha migliorato dal primo quadrimestre secondo, aveva quasi tutti ottimi per cui [...]. Però non so cosa che ha fatto, che non si è impegnata. Fa - Mamma, non ti preoccupare, arriverà non sufficiente! Mancava materiale. Però io detto - Vabbè, pazienza, ti impegnerai meglio la prossima volta. Non abbiamo mai ripreso se magari arriva sufficiente, non sufficiente. L'unica volta che ha preso. E se qualche sufficiente si le è arrivato nel primo quadrimestre. Anche qua nel secondo ha avuto, però. C'è stata una volta che si è impegnata tanto non mi ricordo su cose di italiano e perché lei si allarga tanto a raccontare le cose, scrivere. Poi magari fa qualche errore grammaticale e ha preso un voto che non si aspettava. È rimasta molto male ha pianto tantissimo, ma proprio tanto tanto tanto. Però

giustamente la professoressa diceva di concentrare più i punti principale e vedrai che andrà benissimo. Però poi nella pagella ha avuto ottimo, per cui non c'era problema, questo.  
(Vida, mamma Elena, classe Blu, intervista del 22/06/22)

Flavia a casa aiuta spesso la figlia a ripetere ad alta voce per le interrogazioni; dice di non dare molta importanza a quel numero se non nella misura in cui rispecchia un "fate meglio che potete" (impegno) e "portarsi via qualcosa" (imparare), mentre la figlia invece "ci tiene di più":

No allora io ho sempre detto ai miei figli a tutti e due - Guardate che il voto non è così importante. L'importante che voi fate quello meglio che potete e che praticamente che vi portate via qualcosa! - Perché dopo il voto può essere che magari non hai capito una domanda [...] per esempio c'è una materia veramente studia tantissimo e non è mai riuscita a prendere un voto bello! [...]. No io il voto no [...]. Mi dispiace se magari prende un brutto voto e ha studiato. No beh un brutto voto che ha studiato non è mai successo no! Tipo per esempio questa materia [...], veramente! Io mi ricordo ancora in prima media la prima prova che ha fatto io l'avevo interrogata, ho detto - *Vara* (guarda in dial.) sai benissimo, perfetto! Poi vedo sul registro la che aveva preso discreto! No impossibile sarà distinto! Sarà la D/d di distinto, perché per me era stata bravissima, per me sapeva benissimo! Io ho detto - Ma Isabella *vara* che secondo me la prof si è sbagliata, c'è scritto discreto - (Ride) l'ho guardata, mi fa - no no mamma sai che ho preso discreto! - Ecco lì ci sono rimasta male - Ma come se sapevi benissimo e dopo in realtà abbiamo anche parlato con la prof. insomma - Guardi che studia! A me sembra anche preparata e dopo niente no, ma non preoccuparti perché fa, magari non capisce certe domande, mi risponde in maniera che ci va vicina, ma non... Si ma non è un problema. - Il voto ci tengo, cioè ci tiene. Devo anch'io. Dopo di che forse ci tiene di più lei Ecco, sì.  
(Flavia, mamma classe Verde, intervista del 07/04/22)

Agli alunni ho chiesto anche di spiegarmi quali conseguenze abbiano i voti sul loro quotidiano in classe, nel rapporto con i compagni, con gli insegnanti, con i genitori:

La cosa secondo me non riguarda la persona. Cioè quello che fai non è quello che sei.  
(Agata)

Questo è un problema dell'Italia oppure in tutto il mondo però le persone non riescono a distinguere la persona dal voto che c' hanno a scuola e quindi magari una persona si impegna tantissimo per riuscire a fare una cosa poi alla fine non ce la fa si prende un brutto voto e quindi tutti pensano che sia stupida o che non si impegni. E questa cosa cioè tantissima secondo me e poi tipo se hai un cioè se sei tutti dieci ti trattano in modo diverso ma non solo i compagni, più che altro i professori perché ai compagni diciamo che interessa molto di meno. Se invece c'hai tutti brutti voti i professori ti trattano, non dico male, però ti sottovalutano tantissimo. Per me personalmente dei voti che ho per quanto siano brutti diciamo nel senso [...] non ci faccio una tragedia perché io so di essere una persona che non vale il minimo dei voti e quindi anche se ci sarà sempre qualcuno che ovviamente mi tratterà male per i voti che ho però non mi interessa [...]. Secondo me il voto non dovrebbe valere così tanto ma magari ci son sempre quei pochi che si basano su quello e magari non sull' impegno che ci metti e per quello poi vieni valutato in maniera diversa oppure di meno di altre persone [...]. Se invece c'hai tutti brutti voti i professori ti trattano, non dico male, però ti sottovalutano tantissimo e quando c'è un compagno che magari ha bisogno di aiuto e tu potresti o vorresti aiutarlo non lo mandano mai da te perché in quella materia c'hai un brutto voto e quindi vanno a prendere un'altra persona che in realtà di aiutare quella persona non gliene frega niente...[...]. E poi un'altra cosa che mi dà fastidio è che quando magari una persona che ha sempre preso dei brutti voti finalmente riesce a fare una verifica fatta bene, cioè dice bravo sempre quella frase "ci voleva tanto" ma ogni volta che la sento mi dava fastidio perché si ci voleva tanto, perché?  
(Marta, classe Gialla, intervista del 16/05/22)

Sì, cioè il voto. Secondo me ha un valore, nel senso, le cose che hai sbagliato..., cioè secondo me ha un valore. Il voto ti rappresenta. È come dire nella pallavolo se ti mettono titolare o ti lasciano in panchina, sì, magari quello in panchina ha più impegno, però sei comunque titolare sei forte. Nel senso, come vincere e perdere. Sempre così, punto. Magari è anche un'ingiustizia per quello che è in panchina e si impegna. Però è così. Lo accetti senza..., anzi dovresti mirare a fare di più.  
(Clara, classe Verde, intervista del 12/05/22)

Sono tre posizioni molto distanti tra loro che ho scelto perché danno corpo a tre sotto-temi importanti:

Agata afferma che il voto (quello che fai) non valuta la sua persona (quello che sei). È una visione opposta a quella di Marta per la quale la valutazione pregiudica non solo la percezione che gli altri abbiano di lei come persona, ma addirittura la possibilità di essere di aiuto ai compagni perché svalutata nelle sue potenzialità da un numero che rappresenta il suo valore (il brutto voto). Clara fa un paragone tra la competizione per i risultati scolastici e il suo sport preferito: essere titolari o essere in panchina, ciò che conta è il risultato, anzi potrebbe essere lo stimolo per migliorarsi. Anche se con grandi differenze, queste tre opinioni mettono in evidenza quanto gli alunni siano in grado di autovalutarsi, di esprimere una riflessione critica rispetto alla valutazione, al proprio apprendimento e alle loro scelte, sanno rielaborare le proprie esperienze. Quindi con loro cerco di capire meglio se ci sia la possibilità di utilizzare la valutazione in altro modo, ad esempio Agata quando riceve la correzione della verifica con un voto più basso rispetto alle sue aspettative ha dei dubbi sul proprio metodo di studio, ma non riesce a interpretare le sue performance “più che altro a me succede così, magari ogni tanto studio mi impegno veramente e poi prendo un voto basso e lì, boh, cioè *mi viene un po'...perché?* [...] Mah, provo a interpretarmi. Però non so dare una risposta perché comunque ho fatto una verifica e basta” (classe Verde, 17/05/22). Anche Simona insiste sull'importanza del momento della restituzione del compito come momento formativo e di apprendimento quando afferma “Non solo dare la verifica e poi riprendersela appena visto il voto. *Correggerla insieme per capire gli errori* perché magari anche se li hai segnati sulla verifica quali hai fatto con la correzione [del prof] non riesci a capirli.” (classe Blu, 18/05/22). Brayán nell'intervista nega fortemente il valore formativo del voto numerico e fa un appello alla valutazione come aiuto indispensabile al proprio apprendimento “Eh io userei, boh, *le parole*. Ma preferirei che al posto di (che) mi dia un cinque. Mi spieghi cosa ho sbagliato. Se mi serve aiuto, questa cosa qua. Quello mi aiuta perché capisco dove devo lavorare ancora di più. Perché magari sbaglio la grammatica. Sbaglio a scrivere una parola, con gli accenti. Allora capisco che mi devo focalizzare più su quelle cose.  
(Brayan)

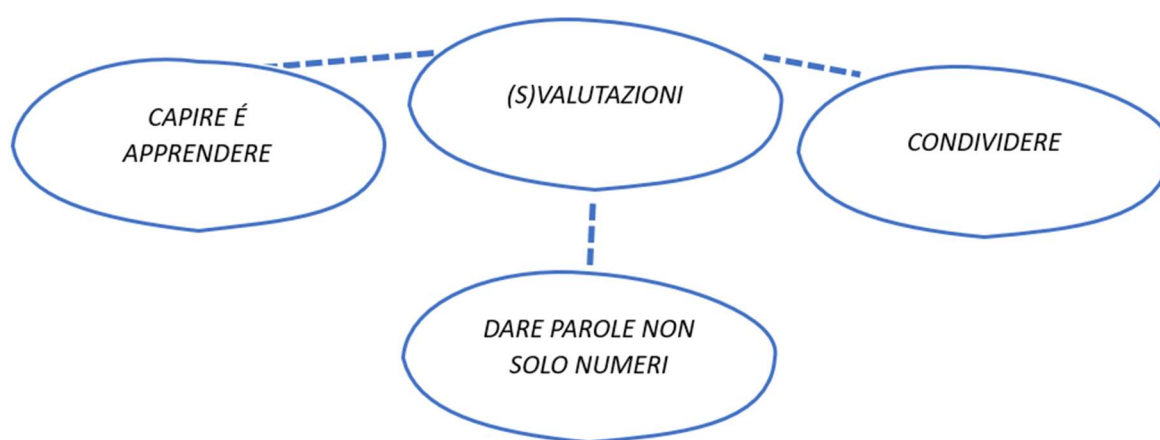
Concludendo (Fig. 25), cosa chiedono quindi gli alunni rispetto alla valutazione?

1. Capire è apprendere: chiedono che sia riferita all'apprendimento, che non li svaluti come persone; che non sia solo focalizzata sul compito, ma anche sul percorso, che aiuti a capire e magari capirsi (“provo a interpretarmi”).

2. Dare parole e non solo numeri: che sia un percorso da fare insieme attraverso azioni e spazi di confronto: la correzione collettiva, le parole (il feedback), che sia uno stimolo a fare meglio (input, punto di partenza), focalizzata.
3. Condividere: che sia esplicitativa e chiara, (non 500 voti!), che abbia dei criteri condivisibili (anche tra compagni, con le famiglie), che dia risposte ai perché di ognuno.

**Figura 25**

*Tema (S)valutazioni e sottotemi*



#### **4.11 Leggere i dati quantitativi e qualitativi: integrazione e sintesi dell'analisi**

In questo percorso di ricerca la doppia lente di indagine utilizzata ha permesso di costruire attraverso la raccolta e l'analisi di diverse tipologie di dati, un quadro ricco di informazioni che offre la possibilità di confrontare i quattro contesti scolastici del campione, ma anche di tratteggiare un nuovo panorama di azione, frutto della contaminazione dei colori e dei toni delle quattro classi e scuole.

Uno dei temi fondanti dell'analisi qualitativa è quello della *Porta* che anche in questa fase viene riutilizzata per rappresentare un continuum tra due poli, una Porta aperta e una Porta chiusa, attraverso cui rappresentare l'integrazione e i risultati della ricerca secondo delle dimensioni coerenti con gli aspetti indagati e analizzati: i due poli estremi del continuum rappresentano l'effetto positivo (Porta Aperta) e quello che richiede una maggiore disponibilità al cambiamento (Porta Chiusa) di tutte le prassi che sono state oggetto dell'indagine nei quattro contesti.

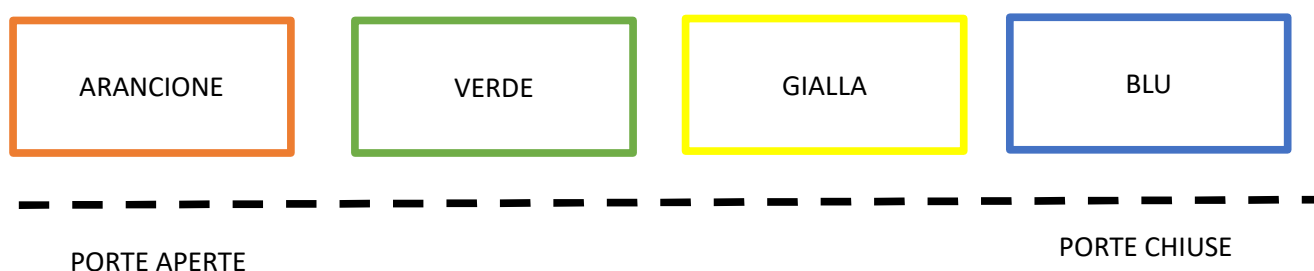
Riferendosi alle indicazioni dell'*Index for Inclusion* (Booth et al., 2018) e a quelle della normativa (cfr. Tabella 12, App.I), la figura (fig. 26) e la relativa tabella sintetizzano sul continuum i risultati dell'analisi

qualitativa e quantitativa dei dati raccolti: l'integrazione dei risultati della ricerca viene rappresentata attraverso la descrizione delle azioni e delle convinzioni raccolte e vissute dai partecipanti nei quattro contesti (Scuola Arancione, Verde, Gialla, Blu) per ognuna delle 14 dimensioni individuate:

1. Adattamento della didattica
2. Relazioni e Apprendimento
3. Ambienti di apprendimento e gestione degli spazi
4. Gestione del tempo scuola
5. Laboratorio di Italiano L2
6. Percorsi Personalizzati (PDP e PEI)
7. Accoglienza
8. Risorse interne con competenze specifiche Area BES
9. Plurilinguismo
10. Pratiche di Valutazione
11. Progetti e percorsi multidisciplinari
12. Orientamento in uscita
13. Risorse di Rete per attività didattiche
14. Percorsi rivolti alla Genitorialità e offerta formativa per le famiglie

**Figura 26**

*Rappresentazione dell'integrazione dei dati su un continuum e posizionamento delle quattro scuole campione con dimensioni dell'analisi*



Scuola	ADATTAMENTO DELLA DIDATTICA
Arancione	Didattica fortemente condivisa tra gli insegnanti (omogeneità/coerenza degli approcci) Materiali didattici preparati dall'insegnante Uso di immagini/video/materiale iconografico (multidimensionalità) Riduzione dei contenuti ma non semplificazione Scaffolding linguistico in tutte le discipline di insegnamento (Italiano L2 in classe con tutti)

	gli insegnanti).
Verde	Didattica condivisa tra gli insegnanti (omogeneità/coerenza degli approcci con eccezioni Lavori di gruppo/a coppie Uso di materiale preparato dall'insegnante Uso di immagini/video/materiale iconografico (multidimensionalità)
Gialla	Didattica poco condivisa tra gli insegnanti (disomogeneità/incoerenza degli approcci / grandi differenze individuali – eccezione lingue comunitarie con compresenza) Lezioni frontali / dialogiche
Blu	Didattica non condivisa tra gli insegnanti o solo tra pochi insegnanti (disomogeneità degli approcci / grandi differenze didattiche in tutte le discipline)
	<b>RELAZIONI E APPRENDIMENTO</b>
Arancione	Mediazione linguistica tra gli alunni – aiuto reciproco
Verde	Lavori di gruppo/a coppie in tutte le discipline
Gialla	inglese / lavori a coppie e di gruppo lettere / lavori a coppie e di gruppo
Blu	Lavori a coppie e di gruppo per alcune discipline e con obiettivi specifici (lingue comunitarie e preparazione materiali esame)
	<b>AMBIENTI DI APPRENDIMENTO E GESTIONE DEGLI SPAZI</b>
Arancione	Gli alunni svolgono le lezioni sempre nella stessa aula per mancanza di spazi sufficienti La scuola condivide gli spazi con un altro istituto Non c'è possibilità di personalizzare gli spazi. Non si può utilizzare l'aula informatica della scuola del diurno – no device mobili a disposizione
Verde	Le porte sono aperte, dentro e fuori dall'aula gli ambienti scolastici sono uno spazio da vivere e non confini La scuola ha organizzato molti spazi comuni (atrii/corridoi) come aule studio / apprendimento di gruppo – spesso la classe si divide in autonomia e i gruppi escono e occupano aree diverse dell'edificio. Molti lavori artistici/decorazioni/personalizzazione dello spazio 2 aule informatica aula arte/musica condivisa (ma molto ampia e luminosa) Palestra ok cortile con piazzale parcheggio in asfalto
Gialla	Divisioni tra dentro/fuori dall'aula per le attività di piccolo gruppo (recuperi e potenziamento). Mancanza di spazi sufficienti e adeguati per organizzare diversamente la didattica per la numerosità degli iscritti Al 4° piano ci sono tutti i laboratori/gruppi BES biblioteca che è poco utilizzata Ci sono aule con nomi di città che vengono utilizzate per le compresenze/IRC alternativa Lo spazio esterno è poco fruibile (molto cemento) Aula informatica + device mobili (carrello) Aula arte/musica mai utilizzate durante l'osservazione Palestra Mensa
Blu	Divisioni tra dentro/fuori dall'aula per le attività di piccolo gruppo (recuperi e potenziamento).
	<b>GESTIONE DEL TEMPO SCUOLA</b>
Arancione	Lezioni pomeridiane in orario 15.00-18.30 dal lunedì al venerdì
Verde	36 ore settimanali su 5 giorni con due rientri pomeridiani, uno obbligatorio e uno opzionale Progetti che si aggiungono al monte ore settimanale
Gialla	36 ore settimanali su 5 giorni con due rientri pomeridiani, uno obbligatorio e uno



	<p>opzionale non ci sono progetti che vanno al di fuori dell'orario settimanale</p>
Blu	36 ore settimanali su 5 giorni con due rientri pomeridiani, uno obbligatorio e uno opzionale
	<b>LABORATORIO DI ITALIANO L2</b>
Arancione	corsi alfabetizzazione interni con insegnanti specializzati. Alcuni studenti frequentano in modo volontario anche i corsi organizzati dalle associazioni delle comunità migranti.
Verde	Laboratorio interno sia per la lingua della comunicazione che per la lingua dello studio con obiettivi concordati. Si organizzano anche corsi di italiano per le mamme in orario mattutino.
Gialla	Laboratorio interno per la lingua della comunicazione (alunni di recente immigrazione). Possibilità di esternalizzare l'insegnamento della L2 in convenzione con i servizi del territorio.
Blu	<p>La scuola ha spazio sia all'esterno che all'interno Gli spazi sono personalizzati (murales/altre opere artistiche) Ad ogni piano c'è un'aula per i piccoli gruppi e al piano terra è organizzato uno spazio comune. Aule per educazioni (tecnologia, arte e musica) molto utilizzate, Biblioteca attrezzata + 2 aule informatica e dispositivi mobili Grande parco con prato e alberi, un campo da calcio, uno da basket e uno per il beach volley Mensa</p>
	<b>PERCORSI PERSONALIZZATI CON PIANI EDUCATIVO-DIDATTICI PERSONALIZZATI o INDIVIDUALIZZATI</b>
Arancione	Nessuno
Verde	1 PDP per alunno di recente immigrazione (in Ita da 2 anni), 3 PDP per altri alunni
Gialla	1 PDP per alunno neo arrivato, 3 PDP per altri alunni
Blu	1 PDP per alunno con background migratorio e 2 PDP per altri alunni
	<b>ACCOGLIENZA</b>
Arancione	<p>Colloquio iniziale di accoglienza. Pianificazione obiettivi didattici e stipula del patto formativo Bilancio di competenze in entrata</p>
Verde	<p>Colloquio iniziale con la famiglia Inserimento nella classe e nel laboratorio di Italiano L2</p>
Gialla	<p>Colloquio iniziale con la famiglia Inserimento nella classe e nel laboratorio di Italiano L2</p>
Blu	<p>Colloquio iniziale con la famiglia Inserimento nella classe e nel laboratorio di Italiano L2</p>
	<b>RISORSE INTERNE CON COMPETENZE SPECIFICHE AREA BES</b>
Arancione	No insegnante sostegno sulla classe. A disposizione un docente della classe parallela.
Verde	<p>Insegnante di sostegno sulla classe Lezioni in compresenza Docente interno per didattica italiano L2 Referente BES è anche referente per area intercultura</p>
Gialla	<p>Insegnante di sostegno sulla classe Lezioni in compresenza Docente interno per didattica italiano L2 con incarico di referente per lab. Italiano L2</p>
Blu	No insegnante di sostegno sulla classe

	Lezioni in compresenza Docente interno per didattica italiano L2 Referente per area intercultura
	<b>PLURILINGUISMO</b>
Arancione	Uso della L1 in classe Strumenti per uso della L1 anche per la lingua dello studio Uso dell'inglese come lingua ponte
Verde	Uso della L1 in classe tra pari sia per la comunicazione che per la lingua dello studio (mediazione tra pari) Percorso di didattica CLIL (inglese/ed. arte) Certificazioni di livello per le lingue comunitarie
Gialla	No L1 in classe (neanche tra pari) Compresenza per attività di potenziamento delle lingue comunitarie (ing/tedesco) Corso con madrelingua inglese No CLIL
Blu	Uso della L1 in classe per la comunicazione tra alcuni parlanti (albanese) Certificazioni di livello per le lingue comunitarie
	<b>PRATICHE DI VALUTAZIONE</b>
Arancione	Utilizzo di griglie con indicatori(italiano) schede per autovalutazione storia/geo Correzione tra pari anche in L1 Feedback orale molto frequente anche confronto tra pari ma orale
Verde	Utilizzo di griglie con indicatori(italiano) Correzione tra pari con griglie per la valutazione (italiano) Feedback orale anche tra pari Desiderio di introdurre strumenti di Fb (scritti)
Gialla	Utilizzo di griglie con indicatori(italiano) Feedback orale e tra pari (italiano) Correzione tra pari (italiano) Correzioni collettive (matematica/inglese)
Blu	Utilizzo di griglie con indicatori(italiano) Feedback orale sistematico solo in alcune discipline (tedesco, tecnologia e arte) ma senza l'utilizzo di strumenti di Fb
	<b>PROGETTI E PERCORSI MULTIDISCIPLINARI</b>
Arancione	Progetto storia con archivio storico Progetto Bullismo e Cyberbullismo Progetto salute
Verde	Offerta formativa scuola (ambiente/salute/tecnologie) + progetto storia in collaborazione con il museo storico di zona + progetto Video interdisciplinari nuclei + banda di istituto + laboratori opzionali con teatro/musical
Gialla	Offerta formativa scuola (ambiente/salute/tecnologie) progetto rivista Internazionale junior con realizzazione +podcast di classe su temi di attualità (musica e italiano)
Blu	Offerta formativa scuola (ambiente/salute/tecnologie) + progetto storia con il museo storico di zona + progetto museo scienze
	<b>ORIENTAMENTO IN USCITA</b>
Arancione	Breve percorso (2 incontri) informativi Consigli orientativi dei docenti anche con colloqui individuali e con le famiglie

Verde	Percorso che coinvolge la referente orientamento nelle classi per il primo quadrimestre Attività disciplinari Seminario con esperto e colloqui orientativi individualizzati con esperto Consigli orientativi
Gialla	Percorso che coinvolge la referente orientamento nelle classi per il primo quadrimestre Divulgazione di materiale e informazioni per la visita alle scuole Consigli orientativi
Blu	Percorso che coinvolge la referente orientamento nelle classi per il primo quadrimestre Divulgazione di materiale e informazioni per la visita alle scuole Breve percorso con l'esperto (1 incontro) Consigli orientativi
<b>RISORSE DI RETE PER ATTIVITA' DIDATTICHE</b>	
Arancione	Nessuna
Verde	Cooperativa minori (III settore) per alunni afferenti ai servizi sociali del territorio
Gialla	Cooperativa minori (III settore) per italiano L2 e attività sociali Cooperativa minori (III settore) Spazio compiti pomeridiano
Blu	Cooperativa minori (III settore) Spazio compiti pomeridiano
<b>PERCORSI GENITORIALITA' E OFFERTA FORMATIVA PER LE FAMIGLIE</b>	
Arancione	Corsi di alfabetizzazione adulti Corsi di formazione/offerta formativa (patente) Molte difficoltà nel trovare spazio/tempo per i colloqui con i genitori
Verde	Corsi di alfabetizzazione per mamme in orario mattino con risorse della scuola Iniziative che rientrano nei progetti salute (affettività/bullismo/uso dei social....)
Gialla	Iniziative che rientrano nei progetti salute (affettività/bullismo/uso dei social....)
Blu	Iniziative che rientrano nei progetti salute (affettività/bullismo/uso dei social....)

## CAPITOLO QUINTO

### Considerazioni conclusive

L'adozione di un metodo misto di tipo convergente (QUAN+QUAL) ha permesso di prendere in considerazione una grande quantità di dati di tipo quantitativo attraverso la somministrazione di quattro questionari e di raccogliere con strumenti ad "alta frequenza e partecipazione" come l'osservazione nelle classi e lo scambio continuo con i partecipanti i molteplici punti di vista rispetto a ciò che veniva percepito dell'azione collettiva in atto in ogni contesto scolastico analizzato.

Dopo questo lungo percorso di ricerca e con il caleidoscopio di prospettive che si sono aperte ripercorro le tappe che lo hanno realizzato ritornando al principio, alle domande di Ricerca che lo hanno generato, per ricomporre poi queste prospettive in una riflessione finale.

#### 5.1 Dove stiamo andando?

Le Domande di Ricerca che erano state poste:

- Le politiche indirizzate all'inclusione degli alunni adolescenti con background migratorio sono efficaci?
- Come gli adolescenti con background migratorio rispondono a queste politiche nella quotidianità scolastica?

L'efficacia delle politiche è stata analizzata attraverso l'integrazione dei risultati dell'analisi sia quantitativa che qualitativa che si è basata su una triangolazione continua sia della tipologia di dato che dei partecipanti nei quattro contesti di riferimento. Come già specificato nella presentazione della Domanda di Ricerca (cfr. Cap. II), si intende per efficacia la valutazione degli effetti che le politiche (scelte e azioni) concretizzate dai contesti educativi hanno avuto sulla percezione e sull'effettiva inclusione degli alunni con background migratorio.

In primo luogo la ricerca fa emergere il fatto che le prassi di Inclusione nascono da un processo che scaturisce dalla distanza percepita tra la norma e il contesto: ogni scuola dopo aver delineato le proprie linee di indirizzo nei documenti ufficiali (piano dell'offerta formativa e piani di inclusione) in coerenza con le politiche provinciali e nazionali che le nomano, deve districare all'interno delle proprie narrazioni sull'Inclusione due fili: il primo filo riguarda la formulazione delle intenzioni sugli obiettivi da raggiungere, il secondo invece dipana le azioni da attuare per il raggiungimento degli scopi prefissati, in altre parole le scuole recepiscono la normativa calandola nel proprio contesto attraverso la messa a punto di documenti programmatici, che a loro volta vengono tradotti in azioni all'interno di ogni classe nelle forme di una

rinegoziazione continua tra i partecipanti sulle azioni teoricamente coerenti (intenzionali) e su quelle concretamente possibili (fattuali). L'efficacia delle politiche di Inclusione si misura sul grado di "*self customization*", di *auto-customizzazione* della norma, cioè dalla capacità interna di interpretarla e generare forme coerenti di prassi inclusive a partire dalle proprie vere risorse e non da quelle ipotetiche o teoriche. Questo passaggio presuppone una presa di coscienza collettiva che si traduce nell'attuazione di prassi altamente condivise come nel caso della Scuola Arancione in cui la metodologia didattica multimodale e iconica è praticata da ogni insegnante per ogni disciplina, oppure nella Scuola Verde dove le attività del laboratorio di italiano L2 diventano momenti di approfondimento che ritornano in un circolo virtuoso all'interno della classe generando nuova conoscenza e nuovi materiali riutilizzabili ai fini dell'esame conclusivo o per altri alunni. In quest'ottica potremmo definire questo processo come la capacità del contesto di spaccare le rigidità del sistema attraverso delle micro-azioni che nascendo dalla contingenza realizzano azioni inclusive con un alto potenziale trasformativo.

Le dinamiche interne di questo processo sono state approfondite attraverso i temi dell'analisi qualitativa che hanno messo sotto la lente di ingrandimento gli aspetti di maggiore incoerenza e lontananza, descritti come Scollamenti e (S)valutazioni, e quelli di maggiore potenzialità, i Semi. Inoltre, attraverso la simbologia della Porta è stato possibile individuare quali dimensioni del contesto sono vissute positivamente da tutti i partecipanti e quali invece sono risultate di ostacolo ad una maggiore partecipazione e a percorsi di apprendimento e di crescita e che possono diventare i punti di partenza per nuove interpretazioni.

## **5.2 Gli oggetti della Ricerca**

Sono stati oggetto di approfondimento nell'analisi i seguenti topic – essi rappresentavano all'inizio le aree di indagine da cui sono scaturite le Domande di Ricerca. Nel corso della ricerca empirica si sono sviluppati come nodi nevralgici dei quattro Temi fondanti:

- 1) I Tempi e gli Spazi - La Porta
- 2) Percorsi didattici personalizzati (PDP) - Scollamenti
- 3) La formazione insegnanti -Semi
- 4) La valutazione (S)Valutazioni

I successivi paragrafi riportano i risultati dell'analisi integrata dei dati con le considerazioni finali per ogni topic.

### 5.2.1 I Tempi e gli Spazi

L'organizzazione del tempo scuola è un aspetto che dipende fortemente dal territorio e dai servizi disponibili (ad esempio il trasporto studenti o la gestione dell'edilizia scolastica da parte dei Comuni); spesso il tempo scuola è dettato anche da esigenze o costrizioni esterne a cui la scuola (tempo continuato) deve dare delle risposte (gestione mensa). Al di là di queste specificità contestuali emerge come sia gli insegnanti che gli alunni e le loro famiglie soffrano spesso della dimensione temporale e spaziale delle loro scuole (Filosofi et al., 2022)<sup>80</sup>. Più partecipanti hanno espresso il desiderio di rallentare i tempi e di vivere maggiormente gli spazi per ritrovare benessere psico-fisico e un clima scolastico più accogliente e quindi maggiormente inclusivo. Sono entrambe dimensioni a cui ogni classe può trovare le risposte più adeguate alle proprie esigenze partendo dalla compartecipazione alle scelte che riguardano questi due aspetti. Ad esempio, la scuola Gialla ha promosso un progetto di ricerca-azione per la riqualificazione degli spazi scolastici che ha visto coinvolti docenti, famiglie e studenti in stretta collaborazione con gli enti del territorio e dell'università.

### 5.2.2 I Percorsi Personalizzati (PDP)

La decisione di formalizzare ed attuare un percorso didattico personalizzato per gli alunni con background migratorio è un tema che si è rivelato pieno di interrogativi, contraddizioni e perplessità sia sulle forme di questi percorsi che sui tempi e le modalità di attuazione. Al di là delle finalità dello strumento e dei vantaggi che ne possono derivare sia sul piano didattico che ai fini valutativi, le voci degli insegnanti hanno evidenziato come questo documento manchi di una propria identità, a differenza di altre forme di percorsi personalizzati rivolti ad alunni con BES. Emerge sia dalle interviste che dalle dinamiche di classe come esso diventi il più delle volte una prassi "d'ufficio", sostanzialmente burocratica e meno uno strumento a sostegno dei percorsi di apprendimento perché risulta ibrido, allo stato attuale giudicato poco funzionale ad una programmazione finalizzata o ad essere utilizzato per il controllo e il monitoraggio dei percorsi di apprendimento. Allo stesso tempo si è evidenziato come esso possa giocare un ruolo chiave per la valutazione: la scelta di esonerare, facilitare o ridurre alcuni contenuti disciplinari e l'individuazione delle relative competenze da raggiungere dovrebbero portare ad una valutazione coerente con le scelte operate, mentre questo si verifica solo quando a monte vi è piena consapevolezza delle potenzialità e dei limiti stessi dello strumento, visto soprattutto che gli alunni con background migratorio non possono svolgere l'esame conclusivo secondo forme di verifica coerenti con il percorso attuato (ad esempio non hanno diritto a svolgere prove differenziate).

---

<sup>80</sup> Parte di queste riflessioni sul tema si sono intersecate con quelle prodotte nel corso della formazione insegnanti "Inclusi, le narrazioni inclusive" a cui ho partecipato durante il percorso di dottorato sotto la supervisione scientifica della Prof.ssa Venuti e che sono state pubblicate nell'articolo *Inclusi: Narrazioni di un percorso di formazione per insegnanti, dalla formazione al gioco per narrare l'Inclusione* (Filosofi et al., 2022).

Nella scuola Arancione, invece, formalmente tutti gli alunni hanno un percorso personalizzato che viene concordato nella fase di accoglienza della scuola attraverso la stipula del Patto formativo tra studente adolescente e la Scuola, anche se il percorso personalizzato non si concretizza nella forma di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) a meno che non vi siano altre motivazioni cognitive o comportamentali che lo giustifichino. La fase di accoglienza prevede infatti una finestra osservativa in cui vengono verificate le competenze in entrata e rilevate altre informazioni che riguardano i percorsi scolastici pregressi. In base al bilancio di competenze in entrata si pianifica insieme allo studente una serie di azioni formative (ad esempio la frequenza anche di corsi nella formazione professionale) o di ampliamento dell'offerta formativa (potenziamento informatica o linguistico); in base alle valutazioni ottenute durante l'anno scolastico oltre e agli esiti dell'esame conclusivo del primo ciclo si ottiene anche una certificazione delle competenze in uscita. Questa fase in ingresso pone le basi per una formazione coerente sia con i bisogni rilevati che con gli obiettivi da raggiungere per ciascuno studente, ma allo stesso tempo la personalizzazione del percorso non presuppone differenziazioni tra gli alunni, ma una valutazione formativa in base agli obiettivi da raggiungere. In questo modo gli adolescenti che seguono il percorso del primo livello di istruzione della scuola Arancione hanno la possibilità di svolgere in tempi diversi gli esami finali (a febbraio o a giugno), oppure di biennalizzare il percorso, un percorso concreto di personalizzazione senza bisogno di attuare differenziazioni o produrre un documento come il PDP.

Dalla ricerca è emerso come la formalizzazione del piano didattico personalizzato potrebbe avere anche delle conseguenze sia sulla motivazione degli alunni che sulla responsabilità educativo-didattica agita dai docenti nei loro confronti. La questione apre numerosi punti interrogativi che riguardano anche gli atteggiamenti e le diverse convinzioni didattico-pedagogiche degli insegnanti, oltre a prassi riconducibili più ad "abitudini" dei singoli contesti che a scelte finalizzate dai singoli consigli di classe. Ragionando sul tema alcuni docenti hanno proposto modalità innovative di utilizzo attraverso la trasformazione di questo strumento in check-list di controllo, di maggiore condivisione delle informazioni e delle scelte operative attraverso una compilazione più collegiale e non individuale. Resta quindi un tema aperto che si presta ad essere indagato in modo più approfondito, soprattutto perché connesso sia alla valutazione che alla formazione dei docenti nell'ambito dell'inclusione e della didattica per le classi plurilingue e pluriculturali.

### **5.2.3 La formazione insegnanti**

Nel confronto tra i quattro contesti e all'interno degli stessi si riscontrano differenze rilevanti; da un lato si evidenzia l'importanza che questo tema riveste per i contesti in linea sia con la normativa che con le scelte di indirizzo dei singoli istituti, mentre dall'altro lato i dati empirici raccolti sia attraverso la documentazione scolastica<sup>81</sup>, sia dalle interviste con gli insegnanti rivelano che le figure professionali individuate dalle scuole

---

<sup>81</sup> Mi riferisco alla documentazione prodotta dei singoli istituti (piano dell'offerta formativa) che dal Dipartimento di Istruzione della Provincia di Trento reperibile al sito [www.vivoscuola.it](http://www.vivoscuola.it)

per le attività di coordinamento o docenza del laboratorio di italiano L2 non abbiano un profilo di competenza ottenuto attraverso una formazione specifica (lauree magistrali, master o corsi regionali e provinciali), ma che possiedano più un'attitudine o un interesse per l'area intercultura che è stata approfondita con corsi meno strutturati e più brevi, questo sia per la mancanza di un'offerta facilmente fruibile sul territorio o a scuola, oppure per la necessità di ricoprire questi ruoli all'interno delle scuole in mancanza di personale docente specializzato. Per la provincia di Trento, infatti, la formazione di questo tipo di figure professionali (mediatori culturali, facilitatori italiano L2 e referenti area intercultura) era stata fortemente promossa negli anni passati, ma non in quelli più recenti; mancano quindi le risorse sufficienti a coprire i bisogni di tutte le scuole e delle reti del territorio che erano state organizzate a questo scopo, anche se il Dipartimento Istruzione del Trentino mette a disposizione delle istituzioni scolastiche una lista di docenti con i requisiti necessari<sup>82</sup> allo svolgimento di queste funzioni. Inoltre, in provincia di Trento non è stata prevista l'introduzione dell'insegnamento della Lingua italiana per discendenti di lingua straniera (alloglotti)<sup>83</sup>, che esiste invece in Lombardia. Nonostante la normativa sia provinciale che nazionale sottolinei la necessità che ogni docente sia facilitatore della propria disciplina per promuovere l'apprendimento di tutti gli alunni, la mancanza di una formazione diffusa ed omogenea sul tema dell'intercultura e dell'acquisizione di una lingua seconda, oppure di una didattica specifica per classi plurilingue, crea discontinuità nelle classi e differenze tra le scuole. La Scuola Blu ha sofferto molto di questa mancanza di risorse proprio nell'anno in cui conducevo l'osservazione nella classe: ciò ha comportato una riorganizzazione su vasta scala degli interventi che erano già stati pianificati (attività di piccolo gruppo e supporto per lo studio) con delle conseguenze negative per alcuni alunni che si sono visti togliere da un giorno all'altro importanti spazi di apprendimento e riferimenti relazionali altrettanto significativi perché i docenti con cui avevano lavorato fino a quel momento sono stati indirizzati su altri alunni appena arrivati.

La possibilità di organizzare interventi mirati e continuativi all'interno della scuola fa sì che il supporto linguistico agli alunni che hanno l'italiano come lingua seconda e di recente immigrazione godano di uno spazio privilegiato per alcuni momenti alla settimana (come nella classe Gialla, Blu e Verde), mentre la mancanza o una possibilità ridotta di questa proposta didattica porta le scuole a due scelte: esternalizzare l'insegnamento dell'italiano L2 in convenzione con associazioni e progetti del territorio (Scuola Gialla) oppure massimizzare le ore di intervento individualizzato con le disponibilità dei colleghi che turnano sugli alunni (classe Blu) per un determinato monte ore (*"pacchetto di ore"* nel gergo scolastico). Allo stesso tempo questo tipo di organizzazione, pur garantendo un'attenzione se pur minima all'alunno/a, potrebbe influire negativamente sulla responsabilità rispetto all'apprendimento linguistico degli insegnanti di disciplina e curricolari che spesso delegano ai colleghi questi interventi finalizzati e specifici all'esterno della classe, ma

---

<sup>82</sup> Si rimanda al sito: <https://www.vivoscuola.it/Rassegna-Stampa/Elenchi-provinciali-dei-facilitatori-linguistici-e-dei-mediatori-interculturali-scolastici-da-domani-le-iscrizioni>

<sup>83</sup> DPR 19/2016, classe di concorso A-23



non li vedono come propria responsabilità per mancanza di una formazione adeguata o di un interesse formativo e professionale. Lo stesso atteggiamento si riscontra nei confronti degli insegnanti di sostegno che avendo un raggio d'azione ampio sulla classe vengono o si autopromuovono come figure di riferimento anche per gli alunni con background migratorio (specialmente se di recente immigrazione); anche questo tipo di responsabilizzazione sull'insegnante di sostegno potrebbe avere delle conseguenze sugli apprendimenti (attività non adeguate alle potenzialità) e sull'immagine di sé come apprendente e di differenziazione dai compagni di classe. Questo in parte accade nella classe Verde e nella classe Gialla dove le modalità di apprendimento promosse per un piccolo gruppo di apprendenti vengono mutate anche su alunni con background migratorio che ritenendo funzionale ed economico questo tipo di relazione la replicano anche con i docenti curricolari richiedendo materiale differenziato o preferendo attività meno stimolanti ma più rassicuranti dal punto di vista della valutazione.

Nella classe Arancione le dinamiche sono invece opposte dato che la maggioranza degli alunni è di recente immigrazione o ha avuto percorsi di apprendimento accidentati per cui le competenze linguistiche nello studio vanno potenziate. Qui accade che siano i docenti, a volte, a doversi lamentare della troppa formazione soprattutto se docenti con esperienza. Le metodologie didattiche promosse e utilizzate con gli alunni fanno proprie e mutuano molte strategie specifiche dell'insegnamento delle lingue (multimodalità e riferimenti iconografici), l'utilizzo della lingua madre (L1) come lingua ponte tra pari e per l'apprendimento, attività per lo sviluppo di tutte le abilità linguistiche sia in ricezione (ascolto e lettura) che in produzione (orale e scritta). Soprattutto questa metodologia che si è sviluppata nella classe Arancione consente uno *scaffolding* continuo tra contenuti e lingua di insegnamento, una maggiore omogeneità tra gli insegnamenti disciplinari, ma anche la possibilità di andare oltre la competenza linguistica per lo sviluppo delle competenze necessarie allo studio, di abilità cognitive alte fondamentali (competenze metacognitive) ad esempio attraverso un continuo confronto linguistico tra L1 e lingua d'arrivo (italiano L2). Alla scuola Arancione la formazione linguistica degli insegnanti è necessaria, promossa e (in parte) obbligata sia formalmente che informalmente; i docenti alle prime esperienze di insegnamento vengono guidati dai colleghi più esperti a imparare e usare queste metodologie e strategie con un approccio all'insegnamento in partenza inclusivo poiché coinvolge tutto il corpo docente, tutti gli alunni sia con background migratorio sia i nativi di madrelingua italiana che, seppur in minoranza, frequentano la scuola.

#### **5.2.4 La Valutazione**

La valutazione assume nella presente ricerca il ruolo della cartina del tornasole: è emerso come le prassi di valutazione siano specchio a volte della qualità delle azioni inclusive messe in atto. L'analisi evidenzia che questa dimensione dei percorsi occupa molti degli spazi e dei tempi degli alunni in classe, ma anche della comunicazione con le famiglie, sia con i docenti che dei figli/e, tanto da chiedersi se nei contesti in cui ho

svolto la ricerca fosse possibile rendere la valutazione un elemento di trasformazione, che andando oltre alla valutazione sommativa e poi formativa potesse diventare per gli alunni un punto di forza e un elemento chiave per una vera personalizzazione dei percorsi attuando i principi *dell'Assessment As Learning* (Carless, 2005; Nicol, 2021; Sambell et al., 2006; Serbati & Grion, 2019).

Dagli atteggiamenti degli alunni si colgono posizioni differenti che possono vedere nel voto numerico un motivo di competizione giocosa (la curiosità per i voti dei compagni), il traguardo o la ricompensa per uno sforzo, oppure diventare addirittura un elemento che può pregiudicare il proprio ruolo attivo e partecipe nella classe come quando ad esempio un alunno/a con voti più bassi viene escluso dalle dinamiche di aiuto reciproco tra pari dagli adulti (insegnanti). Gli alunni intervistati, invece, dichiarano di non sentirsi giudicati in base al voto dai propri pari, semmai dagli adulti, e riconoscono alla valutazione un importante ruolo nel processo di apprendimento (per capire, per correggersi, per migliorarsi). Questo desiderio non corrisponde per la maggior parte degli alunni alle prassi valutative attuate in classe. Chiedono quindi ai docenti una maggiore attenzione a riguardo, ad esempio, per la correzione delle verifiche e dei compiti affinché queste azioni quotidiane diventino occasione di apprendimento e non solo di verifica sterile delle conoscenze. Questo desiderio è condiviso anche da alcuni docenti (Scuola Blu, Verde e Gialla) che hanno promosso alcune innovazioni all'interno delle proprie classi per migliorare questo aspetto per i propri insegnamenti: nella classe Gialla la correzione è tra pari e sempre collettiva (italiano), nella classe Verde più di un insegnante promuove l'utilizzo di griglie per la correzione tra pari e il feedback tra pari come momento di valutazione per lo apprendimento durante le lezioni (italiano e mate/scienze). Nella classe Blu le modalità di valutazione sono diverse da insegnante a insegnante, sono stati introdotti anche tentativi di autovalutazione, ma in modo sporadico (tedesco), mentre gli alunni assumono atteggiamenti ambivalenti a seconda dell'insegnante o della disciplina, manifestando a volte grande interesse per il feedback puntuale dell'insegnante su processo (esempio degli elaborati di tecnologia), oppure un interesse strumentale per il voto (promozione). Questi atteggiamenti così diversi potrebbero infatti essere influenzati dalle stesse modalità di valutazione agite dai docenti per cui si crea una sorta di "abitudine" e di atteggiamento che ne consegue. Soprattutto grazie alle numerose osservazioni ho potuto constatare come gli alunni in genere più fragili o con percorsi di apprendimento altri tendano ad avere maggiori difficoltà a cogliere le finalità e gli obiettivi dei compiti e delle verifiche proposte (oltre all'ottenere un voto in cifre buono o brutto) e questo comporta anche una minore consapevolezza rispetto alle strategie e al percorso di apprendimento per il raggiungimento degli obiettivi, mentre alunni più competenti hanno anche una maggiore consapevolezza dei criteri di valutazione e delle proprie strategie di studio.

Inoltre, la valutazione degli apprendimenti per percorsi personalizzati con prove semplificate o differenziate si differenzia nei criteri (come) e negli esiti (il voto) dalle modalità di valutazione che vengono adottate verso altri alunni. Il confronto degli esiti di apprendimento alla fine del primo ciclo evidenzia una

corrispondenza tra voto e percorso personalizzato o meno che è stata evidenziata anche dall'analisi dei dati quantitativi (cap.IV).

Considerando la grande eterogeneità delle classi del campione e le difficoltà emerse rispetto alla praticabilità di piani didattici personalizzati finalizzati, quello della valutazione emerge come uno spazio finora poco esplorato se non da alcuni insegnanti avventurosi; uno spazio d'azione che può diventare inclusivo e significativo quando le pratiche di valutazione sono condivise tra i docenti e soprattutto agite anche dagli studenti come strumento di apprendimento e di sviluppo di competenze metacognitive. Anche le pratiche di valutazione specifiche dell'insegnamento linguistico potrebbero fornire strategie utili per diffondere una cultura diversa della valutazione; in questo ambito infatti viene già adottato un approccio formativo alla valutazione che si basa su una percezione diversa dell'errore (cfr. errore come segnale di apprendimento), sulla ricorsività delle prove (cfr. didattica per task), sull'autocorrezione da parte dei discenti e sul feedback come elemento naturale e chiave dell'interazione<sup>84</sup> e dell'apprendimento linguistico, oltre che all'uso di griglie e indicatori<sup>85</sup> per la valutazione della competenza (Bettoni, 2012; Ferrari & Nuzzo, 2010; Ferrari, 2017; Nuzzo, 2013; Pienemann, 1998; Serragiotto, 2016).

### 5.3 Altri elementi dell'indagine e possibili traiettorie future

I risultati emersi dall'analisi quantitativa focalizzano l'attenzione su alcuni aspetti caratterizzanti dei contesti educativi che sono stati messi a confronto; nell'interpretazione dei risultati costituiscono una mappa di elementi utili per l'autovalutazione di sistema necessaria per tessere le nuove trame di inclusione considerando le specificità di ogni contesto.

Un primo elemento che è emerso come una dimensione importante nei percorsi scolastici e su cui soffermarsi è quella della *Resilienza* (Ahmed Shafi et al., 2020a, 2020b; Cavioni et al., 2015; Cerna et al., 2021; Gabrielli, 2019; Murdaca, 2017; Paolozzi & Maddalena, 2023; Pavlenko, 2006) che è stata indagata attraverso i questionari CYRM-R e RPQ e i cui risultati sono stati discussi nell'analisi quantitativa esposta nel cap. IV. Si è visto che i profili di resilienza presi in esame, soprattutto profili di Reintegrazione Resiliente (RR) o una percezione positiva del supporto familiare/Caregivers (RC), abbiano effetti significativi per gli indici del Questionario Index alunni in particolare per l'indice Inclusione, Apprendimento e Relazioni; inoltre si sono riscontrate differenze significative tra alunni con background migratorio e alunni nativi e alunni con competenze bi-plurilingue e alunni monolingue in italiano

Un secondo elemento riguarda il *voto d'esame*: il dato di maggiore rilevanza riguarda il gruppo di alunni con PDP, che sostanzia l'ipotesi per cui i percorsi personalizzati che si concretizzano in piani didattici

---

<sup>84</sup> Si cfr. le recenti teorie di stampo cognitivo sull'acquisizione linguistica, come ad esempio la Teoria della Processabilità.

<sup>85</sup> Per i materiali e le politiche linguistiche della Comunità Europea si vd il sito <https://www.coe.int/en/web/language-policy>

personalizzati potrebbero costituire un ulteriore impedimento al successo scolastico quando sono adottati ma non accuratamente utilizzati per obiettivi finalizzati e una valutazione coerente.

Un terzo elemento è costituito dalla valorizzazione del *Plurilinguismo e dei repertori linguistici delle classi*. Nel confronto tra gruppi nell'analisi del questionario *Index for Inclusion* la competenza bi-plurilingue è risultata un fattore importante sia nella dimensione Apprendimento per il confronto tra i due gruppi, che nel confronto tra scuole; per la dimensione Relazioni è risultata significativa sia nel confronto tra gruppi che nel confronto tra scuole. Nonostante questo tema sia di profonda attualità, discusso e ampiamente trattato (Carbonara & Scibetta, 2020; Carbonata et al., 2020; Candelier et al., 2012; Catarci & Fiorucci, 2015; CE, 2002,2018; Duarte, 2016; Garcia & Otheguy, 2020; Garcia et al., 2014; Mercer, 2000, 2004; MPI, 2007, 2022) la ricchezza dei repertori linguistici non è ancora riconosciuta ovunque come tale: solo la scuola Arancione, spinta dall'ineluttabile eterogeneità linguistica delle classi, promuove l'utilizzo della L1 per l'apprendimento e per la relazione di aiuto reciproco tra pari, mentre negli altri contesti (classe Gialla, Verde e Blu) sono gli stessi alunni che la promuovono in modo implicito con finalità precise come la mediazione linguistica tra pari per l'apprendimento o l'accoglienza di alunni neoarrivati. Gli alunni nativi guardano con interesse alla ricchezza linguistica dei compagni bi e plurilingue e riconoscono il valore aggiunto di questa competenza anche quando i compagni a scuola la nascondono o la riservano ad ambiti più personali e al di fuori dell'aula (amicizie e famiglia).

Questi elementi emersi durante l'indagine potrebbero stimolare ulteriormente la riflessione sulle prassi agite nelle scuole ed essere adottati come punti di partenza per una trasformazione inclusiva.

#### **5.4 Proposte per lo sviluppo di comunità educative inclusive efficaci**

La terza domanda di ricerca aveva l'obiettivo di indagare l'efficacia delle pratiche educativo-didattiche:

- Quali caratteristiche delle realtà scolastiche sanno rispondere con maggiore efficacia ai bisogni specifici di alunni adolescenti con background migratorio?

I dati empirici emersi nello sviluppo della ricerca hanno portato quindi alla formulazione di alcuni indirizzi da percorrere per rendere le classi/le scuole non solo luoghi di istruzione ma comunità di apprendimento inclusive efficaci. Queste evidenze, oggetto di analisi e riflessione nei capitoli III e IV, nascono dalla contaminazione delle pratiche individuate nella ricerca sul campo: sono direzioni ampie che ogni classe e istituto può far proprie e rimodulare in base a quel criterio di "customizzazione" che è alla base di pratiche concrete e fattuali *hic et nunc*. Per questo le propongo come un elenco sintetico (ma non come un decalogo!) affinché possano essere di stimolo per la costruzione di prassi inclusive efficaci a partire dalla specificità di ogni contesto:

- 1) Omogeneità della didattica e delle strategie tra tutti gli insegnanti attraverso una metodologia didattica condivisa e replicabile tra le diverse discipline pur mantenendo le specificità e l'autonomia di insegnamento.
- 2) *Attenzione alla lingua: scaffolding* continuo dei contenuti e della lingua. Ogni insegnante è facilitatore della propria lingua disciplinare e della lingua di insegnamento (italiano o altra lingua) ed è un punto di riferimento fondamentale per lo sviluppo della competenza linguistica sia degli alunni bi e plurilingue che di quelli che hanno l'italiano come lingua madre.
- 3) Multimodalità dei materiali didattici e dei prodotti in classe.
- 4) Formazione interna dei docenti: l'insieme degli insegnanti si costituisce come una comunità di apprendimento e formazione, il know-how (inteso come l'insieme delle conoscenze e del saper fare scuola in quella scuola) costruito nell'esperienza dei contesti di riferimento diventa "insegnabile" e trasmissibile tra i colleghi e soprattutto ai nuovi insegnanti della scuola.
- 5) Promuovere le forme di collaborazione e relazione che sono proprie degli adolescenti: attraverso le forme dell'apprendimento collaborativo stimolare l'aiuto spontaneo e reciproco tra pari.
- 6) Sviluppare forme di educazione linguistica: l'uso funzionale della L1 in classe tra pari per l'apprendimento e per facilitare i percorsi quando i livelli di competenza linguistica per lo studio (B1/B2) non sono ancora stati raggiunti; promuovere i repertori linguistici e il confronto tra i sistemi delle diverse lingue per lo sviluppo di competenze metacognitive utili e trasversali alle discipline.
- 7) Sviluppare la resilienza e la fiducia negli alunni nelle proprie capacità di valutare risorse e limiti, a superare le difficoltà attraverso pratiche di valutazione formativa e per l'apprendimento
- 8) Condivisione delle pratiche di valutazione tra docenti e con gli alunni (uso di strumenti come griglie, rubriche...) e l'implementazione di feedback orale e scritto.
- 9) Ripensare alle finalità del PDP e reinterpretare in modo contestuale i piani didattici personalizzati nelle modalità di attuazione affinché diventino veri strumenti di apprendimento per gli alunni e per gli insegnanti tools utili e funzionali al monitoraggio dei percorsi in ottica formativa. Attraverso la rivalutazione di questo strumento nei consigli di classe promuovere scelte condivise e omogenee tra gli insegnanti.
- 10) Realizzazione di progetti multidisciplinari che coinvolgono tutti gli alunni, condivisi tra gli insegnanti con la partecipazione dei genitori attraverso la costruzione di percorsi multidisciplinari per lunghi periodi.

## 5.5 Riflessioni finali

Si delineano in conclusione i nuclei fondanti dei risultati emersi: la presenza di alunni con background migratorio rappresenta una realtà imprescindibile della scuola italiana che fa emergere il bisogno di nuove risposte a partire dai contesti. In primo luogo, è stato messo in evidenza il ruolo fondamentale dei pari nei percorsi di apprendimento soprattutto in quanto per gli adolescenti rappresenta la forma più naturale della relazione (Bison & Cvajner, 2017). Inoltre, nel caso di alunni con madrelingue altre, la L1 è una risorsa già disponibile per facilitare relazione e quindi apprendimento se sfruttata in modo finalizzato nelle lezioni e nello studio. La formazione dei docenti sulla didattica in classi plurilingue, classi in cui non è più scontata la monoglossia e la competenza adeguata allo studio (in italiano livello B1/B2 del QCER), risente di una tendenza a considerare l'acquisizione della L2 e la facilitazione linguistica nelle discipline come peculiare di alcune figure professionali (facilitatori e mediatori, insegnanti di sostegno e di lingue), mentre viene ora richiesta una competenza trasversale anche agli insegnanti curricolari. Ne consegue che alcune prassi finora abituali e molto diffuse, quali l'adozione dei piani didattici personalizzati per "svantaggio linguistico" rappresentano un aspetto da rivedere, ma anche di grande potenzialità trasformativa, sia nelle modalità di adozione (per chi e per quanto tempo), sia nella funzionalità dello strumento e nelle sue finalità.

## 5.6 Limiti della ricerca

Il limite più evidente della presente ricerca è rappresentato dal mancato ottenimento del consenso per alcuni alunni che ha ridotto notevolmente le potenzialità della raccolta dati; inoltre anche quando le famiglie avevano dato il consenso non ho ricevuto la documentazione che solo la famiglia poteva consegnarmi in modo diretto, ad esempio i piani didattici personalizzati, quindi non ho potuto analizzare i documenti redatti ufficialmente; questo costituisce un limite importante perché l'analisi puntuale e il confronto dei piani didattici personalizzati degli alunni nelle quattro classi avrebbero portato ad un'analisi più puntuale e proficua. Il disegno di ricerca ha portato ad una raccolta dati molto estensiva sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo; ai fini della tesi di dottorato che presento è stata effettuata una selezione consistente dei dati, soprattutto di quelli qualitativi che riguardano le famiglie degli alunni che restano così solo sullo sfondo di questa indagine, anche se ho cercato di renderli il più visibili possibile nel resoconto etnografico e per alcuni temi dell'analisi qualitativa (Cap. III e IV). Sempre per lo stesso motivo (spazi e tempi della ricerca) non ho approfondito in questa tesi un argomento importante che riguarda gli orientamenti in uscita degli alunni che pur sono stati presi in considerazione e ampiamente documentati nella raccolta dei dati qualitativi.

Un ulteriore limite riguarda invece le personali attitudini della ricercatrice che pur riconoscendo l'importanza e il peso dell'interpretazione dei dati quantitativi che hanno portato a risultati significativi nella

presente indagine, ha ritenuto necessario limitarsi a ciò che potesse essere utile e funzionale al presente lavoro, ma che con competenze maggiori in materia avrebbe portato ad un'analisi ancor più approfondita; in particolare le scale dell'*Index* create su base semantica dagli indicatori originali di Booth & Ainscow (2002) non sono state sottoposte ad un'analisi di validazione interna come invece altri studi hanno svolto (Fernandez-Archilla et al., 2020).

Sempre a carico della dottoranda un altro limite della ricerca va individuato nelle difficoltà che ho riscontrato nel dover scindere il mio essere insegnante dall'esperienza come etnografa; da un lato la mia posizione di "professionista" della scuola mi ha permesso un'eccezionale possibilità di accesso al campo, ma ha rappresentato a tratti anche motivo di svantaggio rispetto all'osservazione: ad esempio nelle relazioni con alcuni docenti che a volte mi trattavano come una collega, possibilità che mi ha avvantaggiato nella raccolta di informazioni, ma che richiedeva da parte mia un opposto allontanamento e distanziamento come osservatrice dall'oggetto di ricerca per non essere influenzata nella riflessione; soprattutto però, come ho testimoniato in numerose note nel mio diario di ricerca, ho vissuto un'esperienza di sdoppiamento nell'osservazione: spesso mi imponevo di "cambiare la lente" per non rischiare di guardare alle situazioni con gli occhi dell'insegnante e non dell'etnografa.

Infine, non è stato ancora possibile utilizzare il modello *DiMoR* (Shafi et al., 2020) per l'analisi e l'integrazione dei dati come mi ero prefissata, visto che avevo approfondito in prima persona questo modello lavorando con il gruppo di ricerca che lo ha costruito durante il periodo trascorso presso l'Università di Gloucester (UK), ma resta, alla luce dei risultati emersi, un utile riferimento da approfondire per l'indagine in questo ambito.

## **5.7 Prospettive future**

Il carattere fortemente empirico della ricerca ha indagato aspetti di criticità rispetto ai percorsi di adolescenti con background migratorio all'interno del sistema scolastico, ma ha rilevato soprattutto come i sistemi scolastici possiedano in sé "semi buoni" per costruire maggiore equità e inclusione promuovendo lo sviluppo di fattori di protezione che sono propri di ogni contesto. La ricerca ha altresì fornito degli strumenti di indagine che possono essere utilizzati dalle scuole per l'autovalutazione delle proprie pratiche (ad esempio l'utilizzo delle scale dell'*Index for Inclusion*) per costruire dall'interno risposte più adeguate e attuabili a queste criticità. Inoltre, il disegno di ricerca potrebbe essere replicato in altri contesti scolastici per validare su una scala più ampia i risultati emersi. In particolare, l'analisi dei piani didattici personalizzati per alunni con background migratorio e la conseguente valutazione dei percorsi sono temi di indagine che finora non sono stati approfonditi nello specifico, ma che costituiscono un terreno fertile di indagine futura.

## Bibliografia

### A

- Ahmed Shafi, A., Templeton, S., Middleton, T., Millican, R., Vare, P., Pritchard, R., & Hatley, J. (2020a). Towards a dynamic interactive model of resilience (DIMoR) for education and learning contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(2), 183–198.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2020.1771923>
- Ahmed Shafi, A., Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S. (2020b). *Reconsidering Resilience in Education*, Springer.
- Alba, R., Rumbaut, R. G., & Marotz, K. (2005). A distorted nation: Perceptions of racial/ethnic group sizes and attitudes toward immigrants and other minorities. *Social forces*, 84(2), 899-917.  
<https://ssrn.com/abstract=2024557>
- Alba, R. (2004). Language assimilation today: Bilingualism persists more than in the past, but English still dominates. UC San Diego: Center for Comparative Immigration Studies.  
<https://escholarship.org/uc/item/0j5865nk>
- Alba, R. (2006). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and racial studies*, 28(1), 20-49.  
<https://doi.org/10.1080/0141987042000280003>
- Alba, R. (2008). Why we still need a theory of mainstream assimilation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 37-56.
- Alba, R. D., & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Harvard University Press.
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Ambrosini, M., & Molina, S. (Eds.). (2004). *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini, M. (2004). Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni, M. Ambrosini e S. Molina (Eds), *Seconde Generazioni. Un'Introduzione al Futuro dell'Immigrazione in Italia*. Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Il mulino.
- Ambrosini, M., & Caneva, E. (2009). Le generazioni ponte: una lettura sociologica. In L. M. Visconti, & E.M. Napolitano (A cura di), *Cross generation marketing*, (pp. 3-22). Egea.
- Ambrosini, M. (2018). La questione dell'integrazione degli immigrati, <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/storia/temi-attualita/questione-integrazione-immigrati.html>
- Ambrosini, M., & Pozzi, S. (2019). *italiani ma non troppo? lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*. Centro Stui Medi.



- Amoretti G., Morra S., Usai M.C., & Viterbori P. (2020). *Processi Cognitivi e apprendimento scolastico*. Carocci.
- Annamma, S. A., Ferri, B. A., & Connor, D. J. (2018). Disability Critical Race Theory: Exploring the Intersectional Lineage, Emergence, and Potential Futures of DisCrit in Education. *Review of Research in Education*, 42(1), 46–71. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759041>
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk*. John Wiley & Sons.
- Argentin G., Aktaş K., Barbetta G.P., Barbieri G., & Colombo L. (2020). Le scelte scolastiche al termine del primo ciclo di istruzione. Un nodo cruciale per gli studenti di origine immigrata. in M. Santagati, & E. Colussi (A cura di), *Alunni con background migratorio. Le opportunità oltre gli ostacoli*, (pp. 63-79). Fondazione ISMU. [https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2023/06/Alunni-con-background-migratorio\\_famiglia-scuola-societa\\_Report.pdf](https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2023/06/Alunni-con-background-migratorio_famiglia-scuola-societa_Report.pdf)
- Asquini, G., & Cecalupo, M. (2019). Il difficile percorso degli immigrati nella scuola italiana. Riflettere sull'inclusione secondo i risultati di PISA. In: *Training Actions and Evaluation Processes*. COLLANA SIRD, (pp. 101-110). Pensa MultiMedia.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Autin, F., & Butera, F. (2016). Editorial: Institutional Determinants of Social Inequalities. *Frontiers in Psychology*, 6(JAN), 2015–2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02027>
- Azzolini, D., Cvajner, M., & Santero, A. (2013). Sui banchi di scuola. I figli degli immigrati. In C. Saraceno, N. Sartor, & G. Sciortino (A cura di), *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati* (pp. 251–276). Il Mulino.
- Azzolini, D., & Barone, C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31(1), 82–96. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.11.002>
- Azzolini, D. & Ressa A. (2015). Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? *Quaderni di Sociologia*, 67, 9-27. <https://doi.org/10.4000/qds.338>
- B**
- Ballarino, G., Bernardi, F., Requena, M., & Schadee, H. (2009). Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain. *European Sociological Review*, 25(1), 123–138. <http://www.jstor.org/stable/25548310>
- Banerjee, R., McLaughlin, C., Cotney, J., Roberts, L., & Peereboom, C. (2016). *Promoting Emotional Health, Well-being and Resilience in Primary Schools*. Public Policy Institute Wales. <http://ppiwi.org.uk/files/2016/02/PPIW-Report-Promoting-Emotional-Health-Well-being-and-Resilience-in-Primary-Schools-Final.pdf>

- Baraldi, C. (2009). Il significato della mediazione con bambini e adolescenti. C. Baraldi, & G. Maggioni (A cura di), *La mediazione con bambini e adolescenti*. (pp. 3-34). Donzelli.
- Barabanti, P., (2016). Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri, in M. Santagati, & V. Ongini, (A cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014-15*, Fondazione ISMU.  
<http://hdl.handle.net/10807/132006>
- Barberis, E. (2016). Figli dell'immigrazione a scuola. Forme della discriminazione. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2, 81-98. <https://www.futura-editrice.it/wp-content/uploads/2019/10/08Barberis.pdf>
- Barg, F. K., Huss-Ashmore, R., Wittink, M. N., Murray, G. F., Bogner, H. R., & Gallo, J. J. (2006). A mixed-methods approach to understanding loneliness and depression in older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 61(6), S329-S339.  
<https://doi.org/10.1093/geronb/61.6.S329>
- Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Waveland Press.
- Bazeley, P. (2003) "Teaching mixed methods", *Qualitative Research Journal*, Vol. 3, 117-126.
- Bazeley, P. (2018). Mixed methods in my bones': Transcending the qualitative-quantitative divide. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 10(1), 334-341.
- Bean, F. D., & Stevens, G. (2003). *America's Newcomers and the Dynamics of Diversity*. Russell Sage Foundation.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2), <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261>
- Begum, N., & Saini, R. (2019). Decolonising the curriculum. *Political Studies Review*, 17(2), 196-201.
- Benadusi, M. 2012. Il segreto di Cybernella. *Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*. Euno Edizioni.
- Bertozzi R., Santagati M., & Saruis T. (2020). I dilemmi degli insegnanti nella scuola multiculturale. Un approfondimento teorico ed empirico in prospettiva street-level, *Professionalità Studi*, 3/2020.  
[http://riviste.gruppostudium.it/sites/default/files/ps\\_iii-3\\_2020\\_0.pdf](http://riviste.gruppostudium.it/sites/default/files/ps_iii-3_2020_0.pdf)
- Besozzi, E. (2001). L'incontro tra culture e la possibile convivenza. *Studi Di Sociologia*, 39(1), 65-81.  
<http://www.jstor.org/stable/23004926>
- Besozzi, E., Colombo, M., & Santagati, M. (2009). *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. FrancoAngeli.
- Bettoni C. (2012), Dalla teoria alla pratica didattica e viceversa, in Ferreri S. (a cura di) *Linguistica educativa*, (pp. 41-60). Bulzoni.

- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(6), 666-679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Bison, I., & Cvajner, M. (2017). Reti sociali e performance scolastica. L'effetto del gruppo dei pari sull'apprendimento scolastico nelle classi con studenti stranieri. *Mondi Migranti*, 2, 83–104. <https://doi.org/10.3280/MM2017-002005>
- Bizzaro, M., & Caligaris, L. *I processi cognitivi nell'apprendimento*, Erikson
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity* (Vol. 18). Multilingual Matters.
- Blommaert, J., & Varis, P. (2011). Enough is enough: The heuristics of authenticity in superdiversity. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 2, 1-13.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2012). *Language and superdiversity*. [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_1615144\\_3/component/file\\_1615143/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_1615144_3/component/file_1615143/content)
- Bonetti, R. (a cura di) 2014. La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola. Seid.
- Booth, T., Ainscow, M., Dovigo, F., & Ianes, D. (2018). *L'Index per l'inclusione: promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. 3ed. Erickson.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli.
- Bove, C. (2019). Il metodo etnografico. In L. Mortari & Ghirotto L. (A cura di), *Metodi per la ricerca educativa*. (pp. 101-142). Carocci.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun V. & Clarke V. (2021) One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18:3, 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bryan, A. and Bracken, M. (2011). "They think the book is right and I am wrong": Intercultural education and the positioning of ethnic minority students in the formal and informal curriculum, In M. Darmody, N. Tyrrell, & S. Song (Eds.) *Ethnic Minority Children in Ireland. Interdisciplinary Perspectives*. Sense
- Bronfenbrenner, U., (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., (1995). "Developmental Ecology through Space and Time: A Future Perspective." In *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*, P. Moen, H. Glen Eld Jnr, and Lüscher.K. E. (Eds), (pp. 619–647). American Psychological Association.
- Burawoy, M., (2003). Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography. *American Sociological Review* 68, 645–79. <https://www.jstor.org/stable/1519757>

## C

- Caneva, E. (2011). *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale: Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*. FrancoAngeli.
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il Translanguaging come pratica didattica*. Carocci.
- Carbonara, V., Scibetta, A., & Bagna, C. (2020). L'Autoparlante. Ricerca, Sperimentazione e Didattica plurilingue nella Scuola Primaria e Secondaria. Il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e Translanguaging.. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 353-371.
- Cavaletto, G.M. e Fucci, S. (2013), Famiglia e scuola: delega e ritiro della fiducia, in Belloni C. (a cura di), *Transizioni. Bambini e adulti nella società dell'incertezza*, Carocci.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P., & Schröder-Sura, A. (2012). The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures—a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 243-257.  
<http://www.jstor.org/stable/1519757>
- Callari Galli, M. (1975). *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*. La Nuova Italia.
- Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. La Nuova Italia.
- Caputo, A. (2015). Le dimensioni motivazionali dell'apprendimento scolastico: uno studio correlazionale sul concetto di sè e gli stili di attribuzione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 1(12), 143-167. <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/viewFile/919/730>
- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 39-54.
- Catarci, M. (2013). Scelte scolastiche, canalizzazione formativa e opportunità sociali degli allievi di origine immigrata. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 5(6), 146-158.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.). (2015). *Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges*. Ashgate Publishing.
- Catarci, M. (2013). Scelte scolastiche, canalizzazione formativa e opportunità sociali degli allievi di origine immigrata. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 5(6), 146-158.
- Cavanaugh, J. E., & Neath, A. A. (2019). The Akaike information criterion: Background, derivation, properties, application, interpretation, and refinements. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics*, 11(3), 1460.
- Cavioni, V., Zanetti, M. A., Beddia, G., & Lupica Spagnolo, M. (2015). Promuovere la resilienza: un curriculum europeo per docenti e studenti. In *Nutrire Positività. Ricerche e interventi per la promozione del benessere* (pp. 47-47).

- Cecalupo, M. (2021), *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento e ruolo degli insegnanti: Uno studio sul modello DADA*, Stamen Editore.
- Cerbara, L., & Tintori, A. (2017). Lungo l'asse dell'integrazione/esclusione. Il banco di scuola con-diviso tra studenti italiani e stranieri. In C. Bonifazi (A cura di), *Migrazioni e Integrazioni nell'Italia di oggi*, (pp. 199-2011). IRPPS Monografie.
- Cerna, L., O. Brussino and C. Mezzanotte (2021), "The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018", *OECD Education Working Papers*, No. 261, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>.
- Cesareo, V. (1998). Società Multietnica e Multiculturalismo. *Studi Di Sociologia*, 36(4), 347–377. <http://www.jstor.org/stable/23004690>
- Chiurco L. (2022), L'insuccesso scolastico dei giovani di origine straniera, in "Ambiente Società Territorio", n. 1-2, gennaio/giugno. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3588>
- Cingolani, P., & Premazzi, V. (2016). Dispersione scolastica e studenti di origine straniera. Una prima analisi della letteratura: dalla teoria alle pratiche. *Fieri, rapporto di ricerca*, 1-22. [https://www.fieri.it/wp-content/uploads/2017/07/Rapporto-di-ricerca-15-febbraio-2016\\_def.pdf](https://www.fieri.it/wp-content/uploads/2017/07/Rapporto-di-ricerca-15-febbraio-2016_def.pdf)
- Clauss-Ehlers, C. S., Yang, Y. T. T., & Chen, W. C. J. (2006). Resilience from childhood stressors: The role of cultural resilience, ethnic identity, and gender identity. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 5(1), 124-138.
- Colombo, M., Santagati, M., Besozzi, E., Bonanomi, A. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Franco Angeli.
- Colombo, M., & Santagati, M. (2017). School integration as a sociological construct: measuring multiethnic classrooms' integration in Italy. In *Living in Two Homes* (pp. 253-292). Emerald Publishing Limited.
- Colozzi, I. (2014). L'integrazione dei bambini stranieri mediante la scuola: elementi per una nuova proposta teorico-metodologica e prime risultanze empiriche, *Studi Di Sociologia*, 52(4), 343–363. <http://www.jstor.org/stable/43924055>
- Colozzi I. (a cura di, 2018). *Capitale sociale e rendimento scolastico. Una proposta metodologica per misurare la capacità della scuola di integrare i figli dei migranti*. Erickson.
- Concetta, S., & Romano, R. G. (2019). Decolonizzare la mente: un percorso di umanizzazione. *Quaderni di Intercultura*, 267-276.
- Connelly, L. M. (2021). Introduction to analysis of variance (ANOVA). *Medsurg Nursing*, 30(3), 218. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/introduction-analysis-variance-anova/docview/2542477790/se-2>
- Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2005). Integration and inclusion—A troubling nexus: Race, disability, and special education. *The Journal of African American History*, 90(1-2), 107-127

- Consiglio d'Europa (2002) Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue; apprendimento, insegnamento, valutazione. La Nuova Italia/Oxford Firenze  
<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>
- Consiglio d'Europa (2008), Libro bianco sul dialogo interculturale. «*Vivere insieme in pari dignità*», [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_ItalianVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf)
- Consiglio d'Europa (2018) Companion volume with New descriptors. Strasburg. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cornoldi, C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.
- Corsaro, W. A., & Molinari, L. M. E. E. (1999). La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo. *Etnosistemi*, 6, 62-75.
- Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*, Sage, Thousand Oaks, California.
- Creswell, J. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. In A. Tashakkori, A. and C. Teddlie, (Eds), *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 45-68). Sage, California.
- Creswell, J. W., (2013). Steps in Conducting a Scholarly Mixed Methods Study. DBER Speaker Series. Paper 48. <http://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>
- Creswell J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA, Sage, 2014
- Creswell J. W, Plano Clark V. L., (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage, Thousand Oaks, California.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual matters.
- Cyrulnik B. (2002). I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere. Frassinelli.
- Cyrulnik, B. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson.
- Cyrulnik, B. (2009). *Resilience: How your inner strength can set you free from the past*. Penguin UK.
- D**
- Dainese, R. (2013). Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 103-112.

- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G. e Bocci F. (2015), L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello e S. di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Erickson.
- D' Alessio, S. D. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive, *L'Integrazione scolastica e Sociale*, Vol. 14(2), 119-127.
- D'Alessio, V. (2014). Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies. [The regulations on special educational needs in Europe and in Italy. Towards an inclusive education? The perspective of Disability Studies]. In P. Gaspari (A cura di), *Pedagogia speciale e BES* (pp. 217-244). Anicia
- Daloiso, M. (2013). Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici', 635-649.  
<https://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/3/art-10.14277-2280-6792-75p.pdf>
- Deiana, I., & Spina, S. (2020). Breve storia della classe di concorso A23-lingua italiana per discenti di lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 1-19.
- Deiana, I., Malavolta, S., & Marulo, C. (2021). La A23 si racconta: una voce per chi insegna nella classe di concorso di lingua italiana per discenti di lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, 13(2), 1-12.
- Deiana, I. (2021). A23: facciamo il punto! *Lingue e Linguaggi*, 41, 101-117.  
<https://doi.org/10.1285/i22390359v41p101>
- Daniel, B., Wassell, S., & Gilligan, R. (1999). 'It's Just Common Sense isn't it?': Exploring Ways of Putting the Theory of Resilience into Action." *Adoption & Fostering* 23(3), 6-15.
- Delacre, M., Leys, C., Mora, Y. L., & Lakens, D. (2019). Taking Parametric Assumptions Seriously: Arguments for the Use of Welch's F-test instead of the Classical F-test in One-Way ANOVA. *International Review of Social Psychology*, 32(1), 13. <https://doi.org/10.5334/irsp.198>
- De Lillo, A. (1971). *L'Analisi del contenuto: dalla teoria dell'informazione allo strutturalismo*. il Mulino.
- Demarie e Molina, 2004 Introduzione Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano in Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia. In M. Ambrosini e S. Molina (A cura di). *Introduzione* (pp. IX-XXIII). Fondazione Giovanni Agnelli.
- Derrick, B., Toher, D., & White, P. (2016). Why Welch's test is Type I error robust. *The quantitative methods for Psychology*, 12(1), 30-38. <http://dx.doi.org/10.20982/tqmp.12.1.p030>
- Di Ciaccio, A., & Giorgi, G. M. (2012). La scelta delle variabili in un modello di regressione lineare. *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica Volume LXVI n, 3, 4*.
- Diaz, V., & Farrar, M. J. (2018). The missing explanation of the false-belief advantage in bilingual children: A longitudinal study. *Developmental science*, 21(4), e12594.



- Di Bartolomeo, A., Bonifazi, C., & Strozza, S. (2017). Figli degli immigrati e riuscita scolastica. In C. Bonifazi (a cura di), *Migrazioni e integrazioni nell'Italia di oggi* (pp. 171-182).
- Dewey, J. (1949). *Demokratie und Erziehung*. Westermann.
- Doll, B., K. Jones, A., Osborn, K., Dooley, K. & Turner A. (2011). The Promise and the Caution of Resilience Models for Schools. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 652–659. <http://doi.org/10.1002/pits.20588>
- Dovigo, F. (2017). Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'index. Carocci.
- Downes, P. (2017). Extended Paper: Reconceptualising Foundational Assumptions of Resilience: A Cross-cultural, Spatial Systems Domain of Relevance for Agency and Phenomenology in Resilience. *The International Journal of Emotional Education*, 9 (1), 99–120.
- Dooley, M. (2007). Constructing differences: A qualitative analysis of teachers' perspectives on linguistic and cultural diversity. *Linguistics and Education*, 18(2), 142-166.
- Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Dubois, A., & Gadde, L. E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of business research*, 55(7), 553-560. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(00)00195-8)
- E**
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago press.
- Emerson R. M., Fretz R. I., Shaw L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Esser, H. (2004). Does the “New” immigration require a “new” theory of intergenerational integration? *International migration review*, 38(3), 1126-1159.
- Esser, H. (2010). Assimilation, ethnic stratification, or selective acculturation?. recent theories of the integration of immigrants and the model of intergenerational integration. *Sociologica*, 4(1), 0-0.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Horváth, A., Krémó, A., Sigalas, E. (2020). *Equity in school education in Europe : structures, policies and student performance*, (T.Parveva,edito) Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>
- European Early Childhood Education Research Association (2015) <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>



## F

- Favaro, G. (2000). Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessioni a partire da una ricerca. *Caritas Ambrosiana and Fondazione oratori milanesi, Costruire spazi di incontro: Comunità cristiana e minori stranieri* (pp. 63-90). Centro Ambrosiano.
- Favaro, G. (2001). *Amici venuti da lontano*. Nicola Milano.
- Favaro G. (2004), *I bambini dell'immigrazione a scuola*.  
[http://fc.retecivica.milano.it/rcmweb/InComune/doc/cm4\\_1117c.htm](http://fc.retecivica.milano.it/rcmweb/InComune/doc/cm4_1117c.htm)
- Fernández-Archilla, J. A., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez-Hernández, J. F., Luque de la Rosa, A., Echeita, G., & Trigueros, R. (2020). Validation of the Index for Inclusion Questionnaire for Parents of Non-University Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3216. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17093216>
- Ferrari, S., & Nuzzo, E. (2010). Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task. Caon, F. (A cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere* (pp. 168-179). UTET.
- Ferrari, S. (2017). L'interlingua come origine della differenziazione. In *Educazione Linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate. Teorie di riferimento e quadro metodologico* (pp. 169-176). Loescher editore.
- Ferrarini R. (2014). Quale spazio per l'intercultura nei bisogni educativi speciali? Una lettura problematizzante delle recenti indicazioni ministeriali italiane sui bisogni educativi speciali secondo la prospettiva dei Disability Studies. *Italian Journal of Disability Studies*, vol. 2(2), 117-136.
- Filandri, M. e Parisi, T. (2014), Disuguaglianze nella scuola superiore. L'onda lunga dell'origine sociale, in M. Olagnero (A cura di), *Prima e dopo il diploma*. Guerini&Associati.
- Filosofi, F., Ballardini, H., Marangi, M., De Vogli, S., & Venuti, P. (2022). Inclusi: Narrazioni di un percorso di formazione per insegnanti, dalla formazione al gioco per narrare l'Inclusione. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 491-511. [http://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22\\_34](http://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_34)
- Fiorin, I., Ianes, D., Molina, S., & Venuti, P. (2021). Oltre le distanze. *L'inclusione ai tempi del Covid*, Erickson online, [https://issuu.com/edizionierickson/docs/int\\_oltre-le-distanze?fr=sYTUwYzM0MDQ4NzU](https://issuu.com/edizionierickson/docs/int_oltre-le-distanze?fr=sYTUwYzM0MDQ4NzU)
- Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 55-70.
- Flett, G., & Hewitt, P. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools* 51(9): 899–912.
- Fondazione, I. S. M. U. (2021). *Ventiseiesimo Rapporto sulle migrazioni 2020*. FrancoAngeli.
- Foner, N., & Alba, R. (2008). Immigrant religion in the US and Western Europe: Bridge or barrier to inclusion?, *International migration review*, 42(2), 360-392.

## G

- Gabel, S. L., Curcic, S., Powell, J. J. W., Khader, K., & Albee, L. (2009). Migration and ethnic group disproportionality in special education: An exploratory study. *Disability and Society*, 24(5), 625–639.
- Gabrielli, S. (2019). *La scuola come tutrice di resilienza: una sperimentazione condotta tra Italia e Spagna*. Franco Angeli.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath a “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational researcher*, 18(7), 4-10.
- Caldin, R., & Righini, G. (2017). Lo “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”: un bisogno educativo speciale?. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 39-54. <https://www.jstor.org/stable/1177163>
- Gans, H. J. (1992). Second-generation decline: Scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants. *Ethnic and racial studies*, 15(2), 173-192.
- García, O. (2009a). Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name?, *Tesol Quarterly*, 43(2), 322-326.
- García, O., & Torres-Guevara, R. (2009b). Monoglossic Ideologies and Language Policies in the Education of US Latinas/os. *Handbook of Latinos and education: Theory, research, and practice*, 182.
- García O., Otheguy R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *international Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35. <http://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O., Wei, L., García, O., & Wei, L. (2014). *Language, bilingualism and education* (pp. 46-62). Palgrave Macmillan UK.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *Social justice through multilingual education*, 140-158.
- Gasperoni, F., Ieva, F., Paganoni, A. M., Gasperoni, F., Ieva, F., & Paganoni, A. M. (2020). Regressione lineare. *Eserciziario di Statistica Inferenziale*, 125-180.
- Gibbs, G. (2005). *Improving the quality of student learning*. University of South Wales (United Kingdom).
- Giovannini, G., & Queirolo Palmas, L. (2002). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Edizioni Fondazione Agnelli.
- Glaserfeld, E. (1993). Il costruttivismo: domande e risposte. *Teoria sociologica*, (1993/2).
- Glaserfeld, E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*. Società Stampa Sportiva.
- Glazer, N., & Moynihan, D. P. (1970). *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City* (Vol. 63). Cambridge MIT Press.

- Glenn, C. (2004). I figli degli immigrati a scuola: lezioni per l'Italia dalle esperienze di altri paesi. In M. Ambrosini e S. Molina (A cura di), *Seconde generazioni: Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia* (pp. 169-183). Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Gobbo, F. (1996). *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale* (Vol. 129). Unicopli.
- Gobbo, F. (2012). Anthropology of education in Italy. In I. Anderson, e M. Kathryn (Eds), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling* (pp. 151-166). Berghahn Books.
- Gobo, G. (1999). Le note etnografiche: raccolta e analisi, *Quaderni di Sociologia*, 21, 144-167.  
<https://doi.org/10.4000/qds.1408>
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. Oxford University Press, USA.
- Gozzoli, C., & Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie: Percorsi, legami, interventi psicosociali*. Il Mulino
- Gozzelino, G. Formazione interculturale e educazione decoloniale nel sistema 0-6. *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità*, 25. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-16-Siped-Convegno-Nazionale-Roma-Atti-Junior-Conference.pdf>
- Grigoletto, M., Ventura, L., & Pauli, F. (2017). *Modello lineare: teoria e applicazioni con R*. Giappichelli Editore.
- Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences and Society*, (2021/2).
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist*, 66(6), 137-153.
- H**
- Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 297–306). Springer Science + Business Media.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3\\_23](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_23)
- Hilt L.T. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy, *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165-182,  
<http://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>
- Hilt L.T. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students, *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585-601, <http://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Höltge, J., Theron, L., Cowden, R. G., Govender, K., Maximo, S. I., Carranza, J.S., Kapoor, B., Tomar, A., van Rensburg, A., Lu, S., Hu, H., Cavioni, V., Agliati, A., Grazzani, I., Smedema, Y., Kaur, G., Hurlington, K.

G., Sanders, J., Munford, R., ... Ungar, M. (2021). A Cross-Country Network Analysis of Adolescent Resilience. *Journal of Adolescent Health, 68*(3), 580–588.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.010>

## J

Jefferies, P., McGarrigle, L., & Ungar, M. (2018). The CYRM-R: A Rasch-validated revision of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Evidence-Informed Social Work.*

<https://doi.org/10.1080/23761407.2018.1548403>.

Jerolmack, C., & Khan, S. (2017). The Analytic Lenses Of Ethnography, *Socius, 3*, 1-

11. <https://doi.org/10.1177/2378023117735256>

Jester, C. B., Woodall, P., & Wrobbel, T. (2020). Educator Self-Care, Resiliency, and Inclusion.

<https://thekeep.eiu.edu/mei-conference/rise2020/schedule/16/>

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, 33*(7), pp. 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

## K

Katz J. (2019). On becoming an ethnographer. *Journal of Contemporary Ethnography, 48*, 16–50.

<http://doi.org/10.1177/0891241618777801>

Kilduff, M., Tsai, W., & Hanke, R. (2006). A paradigm too far? A dynamic stability reconsideration of the social network research program. *Academy of Management Review, 31*(4), 1031-1048.

## L

La Marca, A. (2017). Resilienza ed inclusione. *Ricerche Educative e Formazione on-line, 166*-173.

Laudadio, A., Pérez, F. J. F., & Mazzocchetti, L. (2011). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti.* Erickson.

Lazzari, M. (2017). Orientamenti didattici e studenti stranieri. *Nuova Secondaria, 34*(8), 21-24.

Leoncini, S. (2011). Etnografia in contesti scolastici Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia Focus sulla metodologia. *Formazione & insegnamento, 9*(3 Suppl.), 231-238.

Loveland, J. L. (2011). Mathematical Justification of Introductory Hypothesis Tests and Development of Reference Materials. All Graduate Plan B and other Reports. 14.

<https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/14>

Louw, S. (2021). Automated transcription software in qualitative research. In *Proceedings of the International Conference.*

Lucisano P., Stanzione I. & Artini A. (2018), Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti, *RicercaAzione Iprase* vol. 10, 79-100. <http://doi.org/10.32076/RA10206>

Luhmann, N., (2002). Inklusion og eksklusion [Inclusion and Exclusion]. Translated by Niels Mortensen Distinktion: *Scandinavian Journal of Social Theory, 3* (1), 121–139.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.

## M

Van Maanen, J., Sørensen, J. B., & Mitchell, T. R. (2007). Introduction to Special Topic Forum: The Interplay between Theory and Method. *The Academy of Management Review*, 32(4), 1145–1154.

<http://www.jstor.org/stable/20159360>

Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), 33501-33514.

<https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335/553>

Makoni, S., & Pennycook, A. (Eds.). (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.

Malaguti, E. (2016). Educatori, insegnanti e giovani: il ruolo della scuola e dei gruppi educativi pomeridiani nella promozione di processi di resilienza e di inclusione. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 11-24.

[https://cris.unibo.it/bitstream/11585/776306/4/EDUCATORI%2C%20INSEGNANTI%20E%20GIOVANI\\_Malaguti.pdf](https://cris.unibo.it/bitstream/11585/776306/4/EDUCATORI%2C%20INSEGNANTI%20E%20GIOVANI_Malaguti.pdf)

Malta, A. (2010). Seconda Generazione: una categoria utile per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale? , *Quaderni di Intercultura*. Anno II, 1-10. <http://doi.org/10.3271/N15>

Malusà, G. (2018). Il fallimento delle prescritte soluzioni: un approccio critico all'insuccesso scolastico dei minori di origine migrante in Italia. *Encyclopaideia*, 22(51), 45-63.

Mariani, A. M., Marcolongo, F., Melchiori, F., & Cassese, F. P. (2019). L'influenza di interventi di rinforzo dell'autostima sul grado di resilienza in atleti adolescenti. *Italian Journal of Health Education, sport and inclusive didactis*, 3(1), 8-22. <https://doi.org/10.32043/gsd.v1i1.105>

Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52). Springer US.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.

Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation despite Risk and Adversity: Challenges and Prospects. In M. Wang & E. Gordon (Eds), *Educational Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects*, (pp. 3–25). Lawrence Erlbaum

Mazzoni, N., Filosofi, F., Ballardini, H., Pasqualotto, A., Semenzin, L., Cristofolini, M., ... & Venuti, P. (2022). BESt-DaD: una nuova piattaforma di didattica a distanza per alunni con bisogni educativi speciali. *Ricercazione*, 14(1), 61-86. <http://doi.org/ DOI: 10.32076/RA14104>

- Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and special education*, 27(3), 166-175.
- McNamara, T. (2012). Language assessments as shibboleths: A poststructuralist perspective. *Applied linguistics*, 33(5), 564-581.
- Manetti, M., Zunino, A., Frattini, L., Zini, E. (2005). *Processi di resilienza culturale: confronto tra modelli euristici*. <https://www.aipass.org/paper/manetti.pdf>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. Routledge
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis. *Journal of applied linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural Discourse Analysis: Analysing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking. *Journal of Applied Linguistics*. 1, 137- 168. <http://doi.org/10.1558/japl.2004.1.2.137>
- Mertens, D. M. (1999). Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20, 1-14.
- Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transformative-emancipatory perspective. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 135-164). Thousand Oaks Sage.
- Mertens, D. M. (2007). Transformative Paradigm: Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212–225. <https://doi.org/10.1177/1558689807302811>
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. Guilford.
- Migliarini, V. (2018). ‘Colour-evasiveness’ and racism without race: The disablement of asylum-seeking children at the edge of fortress Europe. *Race, Ethnicity and Education*, 21(4), 438–457.
- Migliarini, V., D’Alessio S., Bocci F. (2020). SEN Policies and migrant children in Italian schools: micro-exclusions through discourses of equality, *Discourse, Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 887-900. <http://doi.org/10.1080/01596306.2018.1558176>
- Mignolo, W. D. (1996). Linguistic maps, literary geographies, and cultural landscapes: Languages, languaging, and (trans) nationalism. *Modern Language Quarterly*, 57(2), 181-197.
- Milione, A. (2017). Tra scuola e territorio: istruzione e chance di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana. in Bonifazi C. (a cura di), *Migrazioni e integrazioni nell’Italia di oggi*, Irpps e-publishing, pp. 182-197.
- Mingers, J. (2001). Combining IS Research Methods: Towards a Pluralist Methodology”, *Information Systems Research*, Vol. 12, 240-259.
- MIUR-Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’intercultura (2015). *Diversi da chi?* [http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915\\_all2.docx](http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx)
- MIUR (2006). *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24\\_06all.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf)
- MIUR (2014). *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*.

<http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/MIUR>

[Linee guida integrazione alunni stranieri-2014.pdf](#)

Motiejunaite-Schulmeister, A., Balcon, M. P., & de Coster, I. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.

Molino, M., Mazzetti, G., Mameli, C., Ciani, A., Vinci, V., Cortese, C. G., ... & Vannini, I. (2020). La scuola che funziona. Indagine sulle caratteristiche organizzative e didattiche in istituti con effetto-scuola positivo e negativo. *Counseling*, 13(2), 42-67. <http://doi.org/10.14605/CS1322003>

Morin, E. (2008). *On complexity*. Hampton Press

Mortari L., & Ghirotto L., (2019) (A cura di). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.

MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri*.

*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*.

Ministero Pubblica Istruzione. [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf) [26 maggio 2018].

MPI (2022). *Orientamenti interculturali. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. Roma: Ministero Pubblica Istruzione.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>

Murdaca, A. M., Morganti, A., Oliva, P. (2017). Minori stranieri tra resilienza e adattamento scolastico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno V, 3, 105-117.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2321>

Mussino, E., & Strozza, S. (2012). The delayed school progress of the children of immigrants in lower-secondary education in Italy. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(1), 41-57.

## N

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

Nuzzo, E. (2013). Il feedback correttivo tra pari nell'apprendimento dell'italiano in Rete: osservazioni a partire da un corpus di interazioni asincrone. *Italiano LinguaDue*, 5(1), pp. 15-28.

## O

OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.

OCSE – OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD



Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

Onwuegbuzie, A.J. and Collins, K. (2007). A typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research, *The Qualitative Report* Vol. 12, No. 2 June, 281-316. [online].

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie2.pdf>

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura – UNESCO (1994), Salamanca Declaration, Paris, UNESCO.

## P

Pacheco-Vega, R. (2019). Writing field notes and using them to prompt scholarly writing. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-2. <http://doi.org/10.1177/160940691984009>

Pallotti, G. (2014). Studiare i contesti di apprendimento linguistico: modelli teorici e principi metodologici. In *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico* (pp. 121-132). Officinaventuno.

Palmas, L. Q. (2002). Etnicamente diversi? Alunni di origine straniera e scelte scolastiche, *Studi Di Sociologia*, 40(2), 199–214. <http://www.jstor.org/stable/23004835>

Palmas, L. Q. (2005). Banchi di prova. Migranti e minoranze etniche in Europa fra riuscita e segregazione scolastica. *Studi di sociologia*, 43(4), 501-525. <http://www.jstor.org/stable/23005150>

Paolozzi, M., & Maddalena, S. (2023). Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: la resilienza nei contesti educativi. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 91-101.

<http://doi.org/10.14658/PUPJ-jhcep-2023-1-10>

Park, R. E. (1950). Race and culture. *Social Forces*, Volume 29(2) 2, December 1950, 212–213. <https://doi.org/10.2307/2571676>

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications.

Pavlenko, A. (2006). Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation. *Multilingual Matters*.

Peirce, C. S. (1997). Pragmatism as a principle and method of right thinking: The 1903 Harvard lectures on pragmatism. Suny Press.

Penninx, R. e Martiniello, M. (2007), Processi di integrazione e politiche (locali): stato dell'arte e lezioni di policy, *Mondi migranti*, 1 (3), 31-59.

Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Taylor & Francis.

Perone, E. (2012). Una nuova fascia debole a rischio di insuccesso scolastico? Considerazioni a partire da una ricerca sulle Seconde generazioni, *Mondi migranti* (3), pp. 187-203. Franco Angeli.

<http://digital.casalini.it/10.3280/MM2012-003009>

Piasere, L. (2014). Etnografie nelle/delle scuole. *L'Uomo Società Tradizione Sviluppo*, 39(2), 125-140



- Piccardo, E. (2019). "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *OLBI Journal*, 10. <http://dx.doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Benjamins.
- Pini, E., & Triventi, M. (2016). Sottovalutati dagli insegnanti? L'attribuzione dei voti agli studenti nativi e stranieri nelle scuole italiane. *Neodemos*, 8 aprile 2016. [https://iris.unitn.it/retrieve/handle/11572/156382/99247/2016\\_Neodemos\\_migranti%20voti.pdf](https://iris.unitn.it/retrieve/handle/11572/156382/99247/2016_Neodemos_migranti%20voti.pdf)
- Pitzalis, M. (2010), Scuola e socializzazione: conflitti d'attori, conflitti di valori, in Mangiaracina, E., Fadda, R. (a cura di), *Giudizio Morale e comportamento sociale. Sfide e Obiettivi per la scuola*, Armando.
- Popkewitz, T., and S. Lindblad. (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some Conceptual Difficulties and Problematics in Policy and Research Discourse, *Studies in the Cultural Politics of Education* 21 (1), 5–44. <https://doi.org/10.1080/01596300050005484>
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The annals of the American academy of political and social science*, 530(1), 74-96.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Univ of California Press.
- Progetto PROMEHS, Promoting Mental Health and Well being at School, <https://www.promehs.org/project>
- Provincia Autonoma di Trento, Linee guida per favorire l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri delle istituzioni scolastiche e formative. Allegato alla delibera n. 747 del 20/04/2012 (articolo 3, comma 4, del d.P.P n. 8-115/Leg del 2008) <https://www.vivoscuola.it/content/download/98818/2083511/file/Linee%20guida.pdf>
- Q**
- QSR International (1999) NVivo Qualitative Data Analysis Software [Software]. Available from <https://qsrinternational.com/nvivo/nvivo-products/>
- R**
- R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Rampton, B. (2011). Style contrasts, migration and social class. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1236-1250.
- Rapporto MIUR 2019/20 – Gli alunni con cittadinanza non italiana - Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi – fonte dati <https://www.miur.gov.it>
- Rapporto MIUR 2020/21 – Gli alunni con cittadinanza non italiana - Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi – fonte dati <https://www.miur.gov.it>

- Ravecca, A. (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore: Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Franco Angeli.
- Raymond, I.J., Iasiello, M., Jarden, A. and Kelly, D.M. (2018). Resilient Futures: An Individual and System-level Approach to Improve the Well-being and Resilience of Disadvantaged Young Australians. *Translational Issues in Psychological Science*, 4 (3), 228 -244. <http://doi.org/DOI:10.1037/tps0000169>
- Remotti, F. (1993). *Luoghi e corpi. Antropologia dello spazio, del tempo e del potere*. Bollati Boringhieri.
- Resilience Research Centre. (2018). CYRM and ARM user manual. Resilience Research Centre, Dalhousie University. <http://www.resilienceresearch.org/>  
User's Manual <https://cyrm.resilienceresearch.org/download/>
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health education*, 21(6), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Rogers, C. (1951). *Client centred therapy*. Constable and Company Limited [trad. it. *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, 1997].
- Romito, M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie, *Scuola Democratica*, vol. 2, 441-460. <https://dx.doi.org/10.12828/77425>
- Romito M. (2016). I consigli orientativi agli studenti di origine straniera nella scuola secondaria di primo grado. Un caso a parte? *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1, 31-54, <http://doi.org/10.1423/82901>
- Roverselli, C. (2016). La formazione interculturale degli insegnanti: prospettive italiane. In I. Volpicelli, C. Cappa, & G. Sellari (A cura di), *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali* (pp. 191-215). UniversItalia
- Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality, *International Migration Review*, 31(4), 923-960.
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States, *International migration review*, 38(3), 1160-1205.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder, *The British journal of psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience – Clinical Implications, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54 (4), 474–487. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>

## S

- Sabatino, G. M. (2008). *Tutti a scuola: la presenza degli stranieri e il ruolo di inclusione della scuola italiana*. La Scuola
- Salvadori, I. (2019). Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 194-205.  
[http://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19\\_16](http://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_16)
- Salzinger, L. (2003). *Genders in production: Making workers in Mexico's global factories*. Univ of California Press.
- Sambell, K., McDowell, L., & Sambell, A. (2006). Supporting diverse students: Developing learner autonomy via assessment. In *Innovative assessment in higher education* (pp. 178-188). Routledge.
- Santagati M. (2015). Researching integration in Multiethnic Italian Schools. A Sociological Review on Educational Inequalities', *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(3), 294-334.  
<http://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2015-3-13>
- Santagati, M. (2016). *Interculturalism, education and society: Education policies for immigrant students in Italy*. <http://www.eusanz.org/ANZJES/index.html>
- Santagati, M., & Colussi, E. (a cura di, 2019). Alunni con background migratorio in Italia : emergenze e traguardi. Rapporto nazionale ISMU 1/2019
- Santagati, M. (2020). Studenti eccellenti con background migratorio: il contesto scolastico come fattore di successo. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 441–458. <https://doi.org/10.1447/98730>
- Santagati, M., & Colussi, E. (2021). Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Fondazione ISMU
- Santini, C. (2019). *Kintsugi: Finding strength in imperfection*. Andrews McMeel Publishing.
- Shapiro, A., ten Berge, J.M.F. (2002). Statistical inference of minimum rank factor analysis. *Psychometrika*, 67, 79–94. <https://doi.org/10.1007/BF02294710>
- Schucan Bird, K., & Pitman, L. (2020). How diverse is your reading list? Exploring issues of representation and decolonisation in the UK. *Higher Education*, 79(5), 903-920.
- Schwab S., Alnahdi A.H. (2020). Do They Practise What They Preach? Factors Associated with Teachers' Use of Inclusive Teaching Practices among inservice teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321–330. <http://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>
- Schroeder, K. (2018). *Constructing multilingual selves. Subjective perspectives on learning and living with German as a "heritage" language in Canada*. UWSpace. <http://hdl.handle.net/10012/14249>
- Selvi, A. F. (2020). Qualitative content analysis. *Routledge Handbook Of Research Methods In Applied Linguistics*, 440–452. <https://hdl.handle.net/11511/64145>
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione, *Italian Journal of Educational Research*, (7), 97–106. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>

- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Il Mulino.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVE: Six research-based principles on which to base peer assessment in educational contexts. *Form@ re*, 1(19).
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Bonacci.
- Simonica, A. (a cura di) 2011. *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Cisu.
- Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci.
- Southwick, S., Pietrzak, R.H., Charney, D.S. & Krystal, J.H. (2015). Resilience: The Role of Accurate Appraisal, Thresholds, and Socioenvironmental Factors, *Behavioral and Brain Sciences* 38 (6), E122.  
<http://doi.org/10.1017/S0140525X14001708>
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., Carter, T., Osborn, C., & Bush, S. (2005). An evaluation of the FRIENDS programme: a cognitive behaviour therapy intervention to promote emotional resilience. *Archives of disease in childhood*, 90(10), 1016–1019. <https://doi.org/10.1136/adc.2004.068163>
- Stanzione, I. (2017). Valutare il benessere e il malessere nella scuola secondaria di primo grado in relazione al contesto e al rendimento scolastico, In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.). *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa* (pp. 257-275). Pensa Multimedia
- Stanzione, I., & du Mérac, É. R. (2018). Adattamento dell' Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado [Adaptation of the Educational Context Perception Questionnaire II for lower secondary school]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 97-111. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-stan>
- Stanzione, I., & Szpunar, G. (2019). Percezione di benessere e disagio degli studenti con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di primo grado. *Collana Sird*, 455-467.  
<http://hdl.handle.net/11573/1284842>
- Stanzione, I. (2021). *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola*. Ricerche Educative Sperimentali. Edizioni Nuova Cultura.
- Strozza, S. (2008). *Partecipazione e ritardo scolastico dei ragazzi stranieri e d'origine straniera*, *Studi Emigrazione*, 171, 699-721.
- Strozza S. (2015), L'inserimento scolastico dei figli degli immigrati: una questione aperta, *Rivista delle Politiche Sociali*, nd. 2-3.
- Strozza S. e Di Bartolomeo A (2016), *Figli degli immigrati e traiettorie scolastiche: un quadro in chiaroscuro*, in A. De Meo (A cura di), *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Università degli studi di Napoli "L'Orientale". Il Torcoliere.
- Sweetman, D., Badiee, M., & Creswell, J. W. (2010). Use of the Transformative Framework in Mixed Methods Studies. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 441-454. <https://doi.org/10.1177/1077800410364610>

## T

- Tarozzi, M. (2006, a cura di). *Il senso dell'interculturalità. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, interculturalità e integrazione in Trentino*. IPRASE
- Tarozzi, M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education, *Intercultural Education*, 25(2), 128-142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804>
- Tarozzi M. (2015). *Dall'Interculturalità alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Franco Angeli
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Sage.
- Tashakkori A. & Teddlie C., (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research, *Journal of mixed methods research*, 1(3), 207-211.
- Tonioli, V., (2016). Una figura da ri-definire. Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo, vol. 7, 165-175. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-11>
- Tonioli, V. (2017). La mediazione interlinguistica ed interculturale in Italia: stato dell'arte, formazione professionale e implicazioni glottodidattiche. <http://hdl.handle.net/10579/10293>
- Trincherò R.(2019). Mixed Method. In L. Mortari & Ghirotto L. (A cura di), *Metodi per la ricerca educativa*. (pp. 245-286). Carocci.
- Triventi, M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano, *Scuola democratica*, 2/2014, 321-342. <https://hdl.handle.net/1814/34901>

## U

- UNESCO. (2000). Section for Special Needs Education, *Inclusive Education and Education for All. A challenge and a vision*.
- Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct, *American Journal of Orthopsychiatry*, 81 (1), 1.
- Ungar, M. (2013). "Resilience, Trauma, Context, and Culture." *Trauma, Violence & Abuse* 14 (3), 255–266.

## V

- Vygotskij L.S. (1991). *Psicologia pedagogica*, Erickson
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.

## W

- Walford, G. (2009). The practice of writing ethnographic fieldnotes. *Ethnography and Education*, 4(2), 117-130.
- Warnock Committee. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young people*. D.S.E.

- Werner, E. (1993). Risk, Resilience, and Recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study, *Development and Psychopathology*, 5 (4), 503–515. <http://doi.org/10.1017/S095457940000612X>
- Werner, E. E. (1994). Overcoming the odds. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 15(2), 131-136.
- Werner, E. E. (1997). Vulnerable but invincible: high-risk children from birth to adulthood. *Acta Paediatrica*, 86(S422), 103-105.
- Werner, E., and R. S. Smith. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Children and Youth*. McGraw-Hill.
- West, R. M. (2021). Best practice in statistics: Use the Welch t-test when testing the difference between two groups. *Annals of Clinical Biochemistry*, 58(4), 267–269. <https://doi.org/10.1177/0004563221992088>
- Wilkinson, D. (2022). Wabi-sabi: a virtue of imperfection. *Journal of Medical Ethics*, 48(11), 937-938.
- Wimmer, A. (2004). Does ethnicity matter? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighbourhoods. *Ethnic and Racial Studies*, 27(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/0141987032000147922>
- Wimmer, A. (2007). How (not) to think about ethnicity in immigrant societies. Toward a boundary-making perspective. In *Concepts and methods in migration research. Conference Reader* (pp. 7-38).
- Wittink, M. N., Barg, F. K., & Gallo, J. J. (2006). Unwritten rules of talking to doctors about depression: integrating qualitative and quantitative methods. *The Annals of Family Medicine*, 4(4), 302-309.
- Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche* (No. 29). Einaudi.

## Z

- Zanfrini, L. (2018). Cittadini di un mondo globale. Perché le seconde generazioni hanno una marcia in più. *Studi Emigrazione/International Journal of Migration Studies*, LV, 209, 53-90. <https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2018/10/Studi-Emigrazione-n.-209.pdf>

## Sitografia

Carolfi V., (2021). Etnografia Lunetta, <https://blog.etnograph.com/ferisce-pi%C3%B9-la-penna-la-narrazione-del-quartiere-lunetta-a-mantova-parte-1-10185d17d2fb> e immagini <https://www.disagian.it/>

Consiglio d'Europa e politiche linguistiche <https://www.coe.int/en/web/language-policy>

GoogleMAPS <https://www.google.it/maps/@41.29085,12.71216,6z?entry=ttu>

Glossario minimalista sulla valutazione delle politiche pubbliche - Note per Capire, (2004) pp. 1-2,  
[https://www.capire.org/capireinforma/note\\_per\\_capire/nota62004.pdf](https://www.capire.org/capireinforma/note_per_capire/nota62004.pdf)

Istat <https://www.istat.it/it/istruzione-e-formazione> e <https://www.istat.it/it/popolazione-e-famiglie>

SoftwareSonix <https://sonix.ai/>

Vivoscuola, portale della scuola in Trentino <https://www.vivoscuola.it/>

## INDICE APPENDICI

<b>Appendice I - Quadro Teorico (cap.I)</b> . . . . .	228
<b>Appendice II - Metodologia (cap.II)</b> . . . . .	248
<b>Allegato 1 - Traccia interviste semi- strutturate.</b> . . . . .	274
<b>Allegato 2 - Questionari.</b> . . . . .	281
<b>Appendice III – Resoconto Etnografico (cap.III)</b> . . . . .	301
<b>Appendice IV – Analisi dei Dati.</b> . . . . .	307



## Indice Figure - Appendici

<b>Figura 27.</b> Classificazione dei minori residenti in Italia per paese di nascita e cittadinanza al 1° gennaio 2018. ....	230
<b>Figura 28.</b> Minori stranieri residenti nati in Italia e all'estero per classe di età. Anno 2018 (valori assoluti e percentuali) .....	230
<b>Figura 29.</b> Studenti con cittadinanza non italiana in rapporto al totale degli studenti per regione (valori percentuali) – A.S. 2020/2021. ....	231
<b>Figura 30.</b> Alunni con cittadinanza non italiana per i primi dieci Paesi di origine (valori assoluti e percentuali) - A.S. 2020/2021 e confronto con A.S. 2010/2011. ....	231
<b>Figura 31.</b> Ritardi scolastici per età, genere e cittadinanza. A.s. 2018/19. ....	240
<b>Figura 32.</b> Studenti delle scuole secondarie di primo grado per tipo di scuola di secondo grado alla quale pensano di iscriversi e generazione migratoria. ....	242
<b>Figura 33.</b> Il quartiere. ....	251
<b>Figura 34.</b> Posizione geografica delle scuole. ....	253
<b>Figura 35.</b> Due murales nell'atrio di una delle scuole campione. ....	254
<b>Figura 36.</b> Modello della resilienza di Richardson (2002) .....	273
<b>Figura 37.</b> Le porte d'ingresso delle scuole. ....	301
<b>Figura 38.</b> Mappa della città ed entrata agli uffici della scuola Arancione. ....	302
<b>Figura 39.</b> La porta per gli studenti e quella sul cortile per gli insegnanti. ....	302
<b>Figura 40.</b> Le aule delle quattro scuole. ....	303
<b>Figura 41.</b> Fotografie delle produzioni scritte. ....	304
<b>Figura 42.</b> Esempio di materiale didattico autoprodotta. ....	305
<b>Figura 43.</b> Le auto descrizioni degli studenti. ....	306

## Indice Tabelle - Appendici

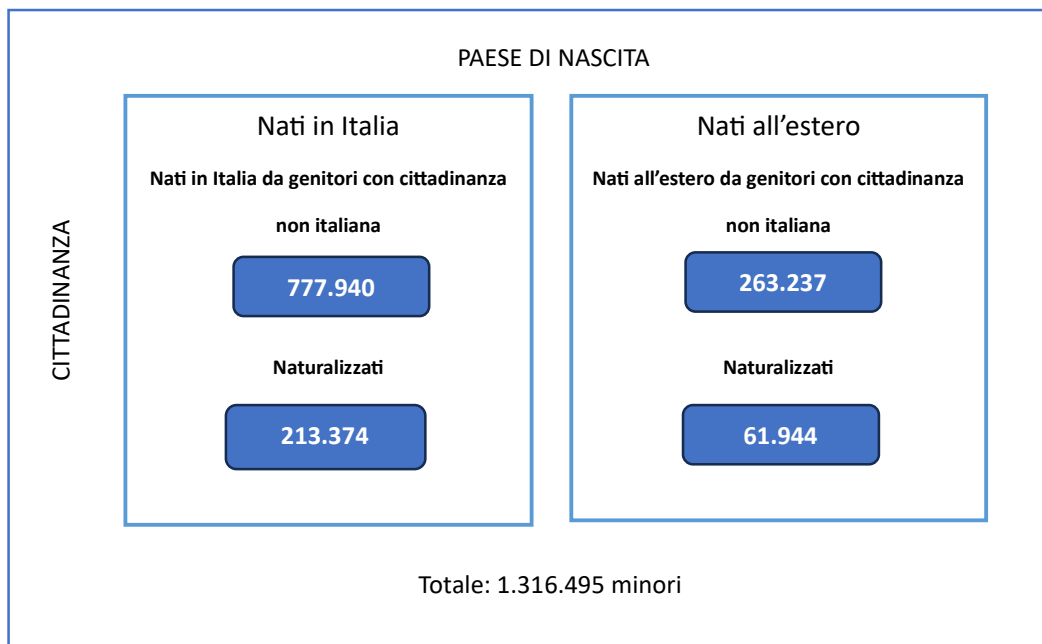
<b>Tabella 10.</b> Scuola secondaria di I grado. Licenziati all'esame conclusivo del I ciclo per cittadinanza, e voto finale. A.S. 2018/19. ....	238
<b>Tabella 11.</b> Indicatori di risultato della regressione logistica "voto alto/voto basso" scuola secondaria di primo grado, studenti stranieri e italiani - Anno 2015. ....	239
<b>Tabella 12.</b> Normativa di Riferimento. ....	243
<b>Tabella 13.</b> Elenco Alunni per gruppi e scuola di appartenenza. ....	255
<b>Tabella 14.</b> Raggruppamento semantico degli items dei questionari Index. ....	265
<b>Tabella 15.</b> Le dimensioni del questionario "Come Ti Senti?" .....	271
<b>Tabella 16.</b> Questionari Index for Inclusion: M e DS, statistica inferenziale. ....	307
<b>Tabella 17.</b> RPQ. Reintegrazione con Perdita o disfunzionale (RPD); Reintegrazione Resiliente (RR); Ritorno all'Omeostasi (RO). ....	311
<b>Tabella 18.</b> CYRM-R, numero e percentuale per gruppi e statistica inferenziale. ....	312
<b>Tabella 19.</b> Questionario CTS con livelli delle dimensioni riferite alle variabili sociodemografiche e scolastiche. ....	313
<b>Tabella 20.</b> Voto esame finale a conclusione del I ciclo di istruzione. ....	315
<b>Tabella 21.</b> Modelli di regressione lineare. ....	316

## APPENDICE I

### Quadro Teorico (cap. I)

**Figura 27**

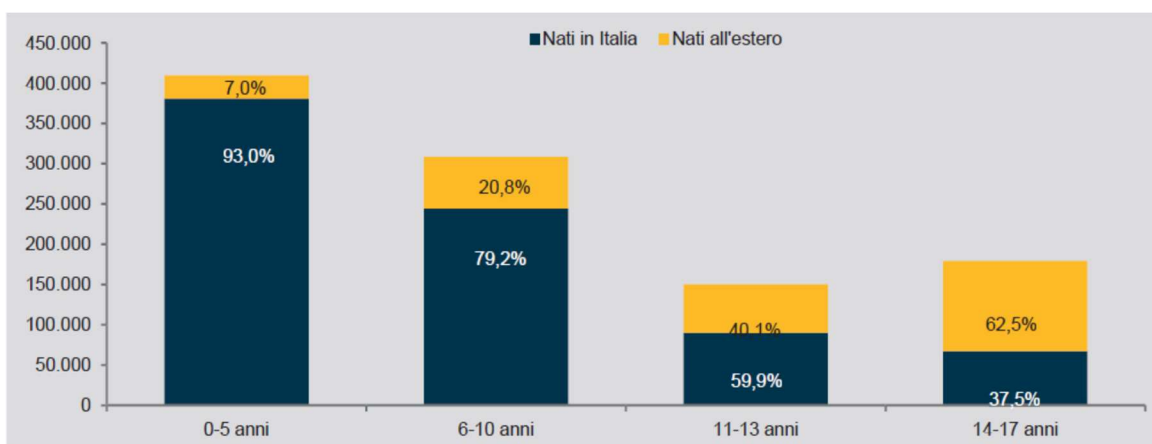
*Classificazione dei minori residenti in Italia per paese di nascita e cittadinanza al 1° gennaio 2018*



Fonte: Elaborazione su dati Istat 2021, p.12

**Figura 28**

*Minori stranieri residenti nati in Italia e all'estero per classe di età. Anno 2018 (valori assoluti e percentuali)*

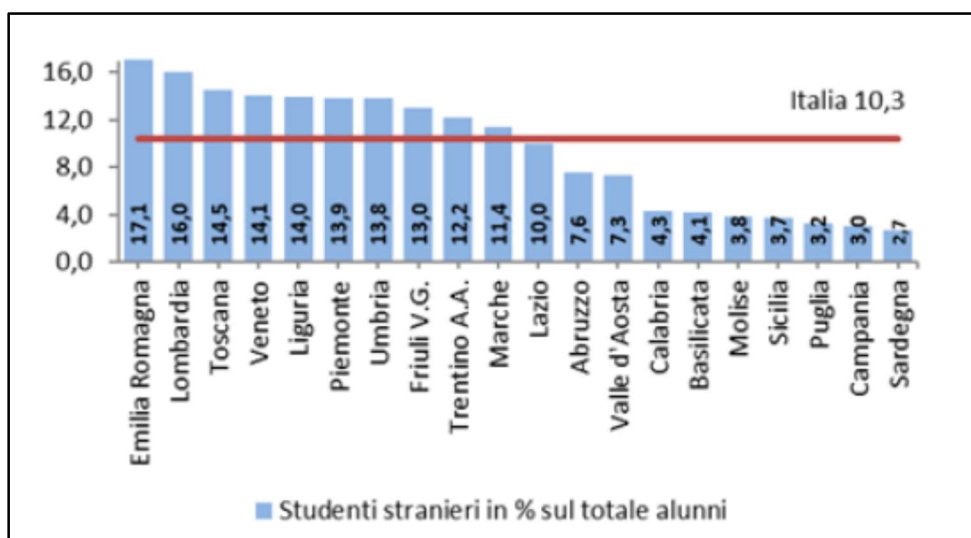


Fonte: dati statistici Istat stime, 2020, p.13

Nota: Al 1° gennaio 2018, in Italia, i minori di seconda generazione, stranieri o italiani per acquisizione, sono 1 milione e 316 mila (29): di questi il 75% è nato in Italia (991 mila, seconda generazione in senso stretto). I minori di seconda generazione costituiscono il 13%; per i più giovani (0-5 anni), tale percentuale arriva al 15 per cento (Istat, 2020, pp.12-13).

**Figura 29**

Studenti con cittadinanza non italiana in rapporto al totale degli studenti per regione (%) – A.S. 2020/2021



Fonte: dati statistici Miur 2022, p.17

**Figura 30**

Alunni con cittadinanza non italiana per i primi dieci Paesi di origine (v.a. e %) - A.S. 2020/2021 e confronto con A.S. 2010/2011

A.S. 2020/2021			A.S. 2010/2011		
Paesi	v.a.	per 100 alunni stranieri	Paesi	v.a.	per 100 alunni stranieri
Romania	154.256	17,8	Romania	126.300	17,8
Albania	116.819	13,5	Albania	99.102	14,0
Marocco	109.401	12,6	Marocco	92.347	13,0
Cina	50.875	5,9	Cina	32.671	4,6
Egitto	31.298	3,6	Moldavia	20.575	2,9
India	29.482	3,4	India	20.531	2,9
Moldavia	25.562	3,0	Filippine	19.755	2,8
Filippine	24.655	2,8	Ecuador	19.524	2,7
Pakistan	22.547	2,6	Tunisia	18.193	2,6
Bangladesh	22.155	2,6	Ucraina	17.393	2,4
<i>Sub totale</i>	<i>587.050</i>	<i>67,8</i>	<i>Sub totale</i>	<i>466.391</i>	<i>65,7</i>
Altri paesi	278.338	32,2	Altri paesi	243.872	34,3
<b>Totale</b>	<b>865.388</b>	<b>100,0</b>	<b>Totale</b>	<b>710.263</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dati statistici Miur 2022, p.27

## 1.2 Approfondimento: teorie dell'assimilazione

La teoria classica dell'assimilazione formulata negli anni Venti del XX secolo dalla Scuola di Chicago da Robert Park (1950) vedeva il processo di assimilazione come un percorso lineare di convergenza che porta migranti, minoranze etniche e gruppi di maggioranza a diventare sempre più simili riguardo alle norme, ai valori e ai comportamenti. Revisioni successive della Teoria dell'assimilazione ad opera di Milton Gordon (1964) e più recentemente i contributi di Richard Alba (2004, 2005, 2008) in collaborazione con Victor Nee (2003) portano ad una ri concettualizzazione dell'andamento lineare in due fasi fondamentali che si esplicitano solo dopo aver acquisito la competenza nella lingua del paese ospitante (Gordon, 1964); ciò porta prima ad un'assimilazione di tipo strutturale che si esplica in relazioni strette con la società ospite e successivamente ad un'identificazione etnica con la società ospite priva di discriminazioni e pregiudizi. Nella *nuova teoria dell'assimilazione* Alba e Nee sostengono che l'elemento chiave del processo è soprattutto un atteggiamento di accettazione e cambiamento da parte della maggioranza, la quale, attraverso questo processo modifica anche se stessa (Colozzi, 2018). Una critica a questa riformulazione della teoria muove dagli stessi autori che riconoscono come l'immigrazione odierna avvenga in contesti caratterizzati da una complessa eterogeneità in cui il concetto di maggioranza perde di significato tanto che l'assimilazione di molti gruppi può restare bloccata, ipotesi sostenuta da Nathan Glazer con Patrick Moynihan (1963) e Alejandro Portes (1996) per i quali né l'acquisizione della lingua né la familiarità con il contesto del paese ospitante sono predittori certi di una maggiore assimilazione a causa del perdurare di forme di discriminazione e barriere istituzionali che impediscono l'accesso a molte opportunità; di questo però non sono consapevoli le prime generazioni, ma le seconde o le terze che prendono coscienza del fatto che l'assimilazione completa sia difficile da raggiungere. Anche queste posizioni sono state criticate perché pongono molto peso sugli aspetti etnici e non considerano invece altri fattori importanti come la possibilità di mobilità sociale dei soggetti migranti. Gans (1992) rappresenta una posizione di mediazione tra le due posizioni dell'assimilazione classica e di quella bloccata, perché vede il processo come possibile, ma solo con un andamento irregolare, in cui alcuni gruppi vengono tagliati fuori/esclusi, mentre altri vivono percorsi di assimilazione multipli: questa diversità negli esiti dipende da fattori come le origini, la condizione socio-economica, il contesto di accoglienza o le risorse delle reti sociali. Questo tipo di approccio è stata definito da Portes e Min Zhou "assimilazione segmentata" (1993, 2005): i gruppi seguono traiettorie diversificate, alcuni si muovono secondo una traiettoria lineare di mobilità sociale e crescita socio-economica, mentre altri gruppi più svantaggiati hanno percorsi orientati verso il basso o di opposizione alla cultura dominante. Ciò che determina l'assimilazione di successo o l'assimilazione senza successo/negativa sono fattori contestuali, strutturali e culturali che possono agire sia da barriere e ostacoli o al contrario favorire maggiormente le possibilità di accesso e le opportunità di mobilità (Portes & Rumbaut, 2001; Bean & Stevens, 2003; Zhou, 2005 citati in Colozzi, 2018).

#### **1.4.1.1 Approfondimento Percorso Didattico Personalizzato (Linee Guida PAT 2012 e 2014)**

1. Lo sviluppo di un processo a tappe del percorso, graduale, con l'obiettivo di raggiungere pari opportunità di istruzione; nella sezione valutazione si trova questo "È importante accordare fiducia allo studente, rassicurarlo sul fatto che giungerà ad esprimere anche in italiano le competenze possedute, grazie al percorso personalizzato che la scuola metterà in atto nei suoi riguardi. Il suo percorso sarà diversificato, ma non necessariamente approderà a esiti inferiori rispetto a quelli attesi per i suoi pari" (p.32); si insiste inoltre sulla necessità di responsabilizzare lo studente rispetto al percorso.
2. la possibilità di redigere il PDP sia per gli studenti stranieri neo-arrivati sia per quelli di più remota immigrazione o nati in Italia, che presentino particolari bisogni linguistici e di apprendimento finché lo studente non sia in grado di "agganciarsi" proficuamente a tutte le attività della classe;
3. la stesura e il monitoraggio degli apprendimenti e le valutazioni previste dal PDP diventano un momento di riflessione iniziale e in itinere per tutto il gruppo docente su quello studente/quella studentessa in stretta collaborazione con la famiglia per favorire l'inserimento e il successo formativo;
4. le scelte di adattamento e personalizzazione dei percorsi riguardano competenze chiave, nodi portanti delle discipline e devono essere utili favorendo la significatività di proposte ed argomenti che possano avere una ricaduta positiva sul percorso di vita dell'alunno/a;
5. viene sottolineata l'importanza della L1 con specifiche finalità didattiche, cioè l'utilizzo della lingua madre con funzionalità ponte agli apprendimenti disciplinari;
6. viene predisposto un modello specifico per il PDP che contiene oltre alle sezioni di dati essenziali relativi alla storia personale, familiare, linguistica e scolastica, sono già contenuti nelle registrazioni emerse dai colloqui e dai momenti di osservazione iniziali (dati anagrafici e informazioni relative alla famiglia e alle condizioni della migrazione); prevede una sezione sul repertorio linguistico familiare (competenze e uso della L1/apprendimento della L2 e altre lingue) e un'altra che riguarda solo l'apprendimento della L2 declinata secondo il raggiungimento della competenza previsto dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER, 2002). Inoltre, prevede "una parte relativa alle componenti relazionali/psicologiche (socialità, fiducia in se stesso, aspetti motivazionali, atteggiamento verso la lingua e cultura d'origine ecc.) per cui la descrizione dello studente non riguarda esclusivamente gli aspetti di performance, ma comprende anche gli aspetti affettivo/relazionali e cognitivi che stanno alla base del processo di apprendimento e che potrebbero, in alcuni casi, provocarne l'inibizione" (p.30);
7. le scelte relative alle discipline sono del docente curricolare di disciplina in collaborazione, quando possibile, con il facilitatore linguistico – è possibile quindi prevedere che gli insegnati operino scelte diversificate nel PDP che vanno dalla piena personalizzazione o al contrario scelgano di non adottare nessun tipo di adattamento né nei contenuti che negli strumenti. Le Linee Guida PAT 2012 offrono numerosi suggerimenti pedagogici-didattici e organizzativi, ad esempio, riguardo alla lingua delle

discipline affermando come criterio per l'adattamento dei percorsi che "Gli studenti stranieri sono, per gran parte del tempo, sottoposti a stimoli non pensati appositamente per loro. ma per gli italofoeni che costituiscono la maggior parte della classe: la sfida per l'insegnante consiste quindi nel far "processare" a più livelli lo stimolo proposto, attraverso la progettazione di attività stratificate e diversificate" (p.31)

8. Coerentemente con quanto esposto anche la valutazione "specchio della progettazione" deve sempre tenere in considerazione la situazione di partenza dell'alunno/a e i suoi progressi; nel caso di discipline sospese o personalizzate la valutazione va riferita al PDP con un'apposita dicitura "relativamente al PDP". La valutazione del percorso può prevedere anche la promozione con "sospensione della valutazione" e una durata del PDP anche biennale (secondo la divisione dei bienni all'interno dei cicli di istruzione).

### **1.5.1 Approfondimento degli obiettivi e delle azioni specifiche previste dalla normativa nei confronti di alunni con background migratorio**

1. L'apprendimento della lingua italiana, sia per la comunicazione che per lo studio; questa azione si è realizzata attraverso la creazione di spazi di apprendimento, i laboratori di italiano L2, interni o esterni alla scuola, gestiti in reti di scuole e in collaborazione con altre istituzioni o enti del terzo settore attraverso accordi territoriali che prevedevano anche la condivisione delle risorse finanziarie o delle figure professionali disponibili;
2. la possibilità di adattare i percorsi didattici attraverso modalità più o meno formalizzate che vanno da un'attenzione particolare alle esigenze degli alunni, alla stesura di piani didattici personalizzati (PDP);
3. Un'attenzione al processo di valutazione, in ottica formativa, coerente con le situazioni di partenza dell'alunno e delle sue competenze iniziali – sia al momento dell'entrata nel sistema scolastico da un altro paese, sia nei passaggi tra gradi di scuola; la valutazione in ogni caso deve possedere il requisito della coerenza sia verso il percorso che nei confronti della personalizzazione degli obiettivi di apprendimento; queste disposizioni non prevedono in nessun caso la possibilità di sostenere gli esami di stato (esame conclusivo del I e II ciclo – licenza media e maturità) con prove differenziate, gli alunni per cui erano stati predisposti piani personalizzati sostengono le medesime prove nelle medesime modalità degli alunni nativi (cfr. Linee Guida PAT, 2012; Linee Guida Miur, 2014; Nota MIUR n. 465, 27 Gennaio 2012; O.M. n. 205/2019);

4. azioni organiche e di sistema per l'orientamento e contro la dispersione scolastica<sup>86</sup>: una serie di provvedimenti normativi e di altro tipo declinati in modo particolare anche per gli alunni con background migratorio (cfr. Linee Guida, 2014 punto 5/orientamento) che operano in prevalenza scelte indirizzate verso percorsi professionalizzanti o tecnici. Rientrano in questo gruppo le prassi per contrastare il ritardo scolastico (cfr. Linee Guida, 2014 punto 6) degli alunni neo-arrivati e azioni di prevenzione alla dispersione scolastica che, ascrivendosi a fattori di contesto e di status sociale, interessa notevolmente gli alunni con background migratorio perché sono quelli a più alto rischio di abbandono: nel 2020 l'indicatore ELET<sup>87</sup> riferito agli studenti stranieri nel nostro Paese è pari al 35,4% a fronte di una media nazionale del 13,1%, il più alto in Europa (Rapporto Miur, 2022, p. 56). Tra le possibilità che si individuano per il contrasto a questo fenomeno vi è la possibilità di inserire gli alunni in progetti ad hoc come progetti ponte già previsti per alcune categorie di alunni (CM 27/12/2012 e lg 104/92 e CM 1/1988, comma.5), oppure nel caso di adolescenti di 15 e 16 anni valgono le disposizioni previste dal D.L. n. 297/1994 e dalla Nota prot. n. 465 del 27 gennaio 2012 a cui si aggiungono le norme che riguardano gli adolescenti di 15 e 16 anni compiuti che possono accedere ai percorsi didattici dei Centri Provinciali Istruzione Adulti (CPIA)<sup>88</sup>.
5. Il plurilinguismo: nell'ultimo decennio in particolare si sono sviluppate linee politiche ed educative che vanno nella direzione di una piena valorizzazione delle lingue di origine e di adozione in prospettiva europea e globale. Documenti basilari sono il FREPA/CARAP. *Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture* (Candelier et al., 2012) e la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al., 2016) in cui si delineano modelli per una piena legittimazione della didattica plurilingue per sviluppare competenze specifiche attraverso una didattica trasversale alle discipline, multimodale e volta alla *bileteracy*, cioè ad una *proficiency* equilibrata nelle lingue del proprio repertorio linguistico con notevoli vantaggi cognitivi (Cummins, 2000; Bialystok, 2018; Garcia, 2009, García & Torres-Guevara, 2009, García & Otheguy 2020; Piccardo, 2019; Schroeder, 2018); ciò significa valorizzare l'intero

---

<sup>86</sup> Riferimenti: Legge 133 del 6 agosto 2008 e Linee Guida nazionali per l'apprendimento permanente del 2014, e successive *Linee Guida sull'orientamento scolastico* approvate con il decreto 22 dicembre 2022 danno attuazione alla riforma dell'orientamento come disegnata dal PNRR.

<sup>87</sup> Indicatore europeo degli *Early Leaving from Education and Training* (ELET)

<sup>88</sup> Accordo Territoriale tra Regione Lombardia e Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (30 maggio 2015) in attuazione dell'art.3, c. 2, del DPR 263/2012, riguardante la possibilità di iscriversi nei percorsi dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolari e motivate esigenze, coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età. Ai Centri possono iscriversi anche coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ferma restando la possibilità, a seguito di accordi specifici tra regioni e uffici scolastici regionali, di iscriversi, nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolari e motivate esigenze, coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età [...] anche nel caso di sedicenni che siano già in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ma dimostrano di non poter frequentare il corso diurno. (dal DPR n.263/2012, art.3). Gli adolescenti accedono in questo modo ai corsi di alfabetizzazione, per il conseguimento dell'esame conclusivo del primo ciclo oppure alla formazione di secondo livello. Uno dei nodi ancora da risolvere è infatti la complessità dell'iter da perseguire per il riconoscimento di un titolo di studio conseguito all'estero; Equivalenza ed equipollenza del titolo di studio. Vd. riferimenti normativi MIUR e sito <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/universita/equipollenze-equivalenza-ed-equiparazioni-tra-titoli-di-studio>

repertorio linguistico degli studenti senza distinzione tra lingue comunitarie e non comunitarie cercando prima di tutto di rendere le lingue presenti e visibili all'interno dei contesti affinché ci siano prima di tutto molteplici possibilità di confronto interlinguistico: La diversità linguistica rappresenta un'occasione sia per i parlanti plurilingue, che per gli autoctoni, i per sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alle sue lingue (Diversi da Chi, 2015, p.4).

6. la formazione degli insegnanti per l'intercultura e il plurilinguismo: si tratta di mettere in discussione il concetto di etnocentrismo nella didattica per tutte le discipline attraverso un approccio pedagogico e didattico innovatore sia verso gli alunni con background migratorio che verso gli alunni che non lo sono (Bryan et al., 2011; Catarci & Fiorucci, 2015; Fiorucci, 2015). Come già evidenziato nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007) è essenziale che la formazione riguardi i docenti di ogni disciplina perché sono "facilitatori linguistici" della propria materia, è necessario quindi sensibilizzare tutti gli insegnanti sul tema della pedagogia e della didattica interculturale anche attraverso i percorsi di educazione alla concittadinanza (Miur, 2015; Linee Guida 2014), di conseguenza è necessario che ciascun docente acquisisca nella sua formazione di base anche competenze interculturali (Roverselli, 2016; Tarozzi 2006, 2014).
7. la formazione di figure professionali specifiche: docenti di italiano L2 e mediatori linguistico-culturali. Fin dalle prime indicazioni nazionali alla fine degli anni '90 il Sistema scolastico ha raccomandato ai docenti e sottolineato la necessità di dotarsi di personale con competenze specifiche per la didattica dell'italiano L2. Con la Riforma della scuola (Legge n. 107/15 "Buona Scuola") e è stata istituita per la prima volta la classe di concorso A23 – Italiano per discenti di lingua straniera (alloglotti) (DPR 19/2016 e D.Lg n. 59/17); i docenti vincitori di concorso sono stati assegnati ai CPIA in cui gli studenti con background migratorio sono la maggioranza, ma non alle scuole del I e II ciclo di istruzione. Mentre, per certi versi, la creazione della classe di concorso per facilitatori di italiano L2 ha definito in parte il ruolo di questi docenti<sup>89</sup>(Deiana & Spina, 2020; Deiana, 2021; Deiana et al., 2021), la situazione per i mediatori linguistico-culturali è ancora molto complessa; questa figura professionale è nominata più volte nella normativa come figura di riferimento essenziale (CM 205/99; CM 24/06; Linee Guida 2014) sia per i rapporti scuola famiglia, che con i pari (Baraldi, 2009); nonostante i chiari riferimenti nella normativa questa figura professionale necessita di una definizione a livello di formazione e contrattuale perché diventi una figura di riferimento più stabile anche nelle scuole (Tonioli, 2016, 2017).

Per questo punto, specifico che la Provincia Autonoma di Trento ha seguito una linea di indirizzo diversa rispetto alla normativa nazionale offrendo corsi di formazioni specifici per le figure di

---

<sup>89</sup> Il dibattito sull'impiego dei docenti A23 è molto acceso. Per un approfondimento si veda <https://www.ditals.com/novita-sulla-calsse-di-concorso-a23/>



facilitatore linguistico e di mediatore linguistico-culturale; queste figure professionali sono state inserite successivamente in un elenco valido a livello provinciale<sup>90</sup> a disposizione delle istituzioni scolastiche secondo le modalità previste.

### 1.5.2 Percorsi accidentati e fattori di rischio

**Il rendimento:** a livello internazionale nel confronto tra le performance degli studenti emerge che, nonostante i forti incentivi, nei paesi industrializzati i figli degli immigrati non hanno un buon rendimento rispetto agli altri studenti (Di Bartolomeo et al., 2017). La stessa situazione si registra anche in Italia dove il percorso scolastico degli alunni con background migratorio, "in particolare di quelli di I generazione, è piuttosto accidentato" (Istat, 2020, p.39). Le rilevazioni sugli apprendimenti, le cosiddette prove INVALSI (2017 e anni precedenti), consentono da alcuni anni l'analisi dei risultati conseguiti da italiani e immigrati di prima e seconda generazione in due delle principali materie scolastiche, italiano e matematica. I diversi studi condotti mettono in luce differenze tra italiani e stranieri, ma anche tra stranieri di prima e seconda generazione (Strozza et al., 2018). L'indagine PISA rappresenta un importante strumento vista la grande quantità di informazioni raccolte nella rilevazione in merito al background individuale e familiare nonché al contesto scolastico degli studenti. I documenti di analisi relativi ai Test Pisa 2018 sottolineano la diseguale partecipazione scolastica dei figli degli immigrati sottolineando che "lo svantaggio socio-economico e le barriere linguistiche sono due dei maggiori ostacoli all'integrazione degli studenti di origine immigrata. Ad esempio, nella media dei paesi OCSE, le differenze di status socio-economico spiegano oltre un quinto del divario nella probabilità di raggiungere livelli basilari di competenza scolastica tra studenti immigrati e studenti che non sono di origine immigrata. Allo stesso modo, nei paesi OCSE gli studenti immigrati che a casa non parlano la lingua utilizzata nella valutazione hanno circa otto punti percentuali in meno di probabilità rispetto agli studenti immigrati madrelingua di essere resilienti sul piano scolastico" (OCSE, 2018, 2020). Evidente è lo svantaggio degli studenti stranieri rispetto a quelli italiani, soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado (Istat, 2020). I risultati relativi agli scrutini del I e II anno di Corso segnalano una situazione di svantaggio degli studenti di origine immigrata, rispetto agli studenti italiani, più forte nel caso degli studenti nati all'estero. Nell'a.s. 2018/19 hanno superato il primo anno di corso il 98,4% degli studenti italiani e il 93,4% degli studenti non italiani, percentuale che scende al 91,6% nel sottogruppo dei nati all'estero, mentre sale al 94,4% per i nati in Italia. Lo stesso si osserva per gli studenti del secondo anno: l'ammissione al terzo è ottenuta dal 98,4% degli studenti italiani, dal 95,8% degli studenti con

---

<sup>90</sup> Si tratta di un elenco (non di una graduatoria) - Aggiornamento elenchi dei facilitatori linguistici e dei mediatori interculturali in possesso dei requisiti di cui agli artt. 7, 8 e 10 del Decreto del Presidente della Provincia 27 marzo 2008, n. 8-115/Leg, e s.m. regolamento emanato ai sensi dell'articolo 75 della Legge Provinciale 7 agosto 2006, n. 5 e s.m., disponibile all'indirizzo [https://www.vivoscuola.it/vivoscuola/tags\\_view/Tematiche/Intercultura/Facilitatori+linguistici](https://www.vivoscuola.it/vivoscuola/tags_view/Tematiche/Intercultura/Facilitatori+linguistici)

cittadinanza non italiana ma nati in Italia e dal 93,4% degli studenti nati all'estero. Nel complesso, tra il primo e secondo anno di scuola secondaria di primo grado è bocciato il 6% circa degli studenti con background migratorio, contro l'1,6% degli studenti italiani (Santagati & Colussi, 2021). Considerando i dati sulle ammissioni alle prove d'esame dell'a.s. 2018/19 (tab.10): il 5,5% degli studenti di origine immigrata non è ammesso all'esame di licenza media contro l'1,4% degli studenti italiani. Tra i candidati ammessi, il diploma del primo ciclo è conseguito dal 99,6% degli studenti non italiani, con una differenza di poco conto rispetto al tasso

di diploma degli studenti italiani. Per completare l'analisi va aggiunto che i dati a disposizione non permettono un confronto tra i valori assoluti dei licenziati degli anni scolastici 2018/19 e 2019/20. Altri aspetti della disparità tra studenti italiani e non riguardano, in particolare, la valutazione nelle singole prove d'esame e nel voto finale. I dati dell'a.s. 2018/19 mostrano che gli studenti con cittadinanza non italiana si diplomano con un voto medio inferiore rispetto a quello attribuito ai loro compagni italiani. La distribuzione percentuale dei voti mostra, più precisamente, che il 69,6% degli studenti CNI si licenzia con la votazione di 6 o 7, laddove la maggioranza degli studenti italiani, ovvero il 53,2% si licenzia con la votazione dall'8 in su (Santagati & Colussi, 2021, ISMU, 3/2021).

#### Tabella 10

*Scuola secondaria di I grado. Licenziati all'esame conclusivo del I ciclo per cittadinanza, e voto finale. A.S. 2018/19*

Cittadinanza	Voto finale						Totale
	6	7	8	9	10	10 e lode	
<b>Totale</b>	<b>21,1</b>	<b>27,9</b>	<b>24,1</b>	<b>17,1</b>	<b>5,6</b>	<b>4,2</b>	<b>100</b>
Studenti italiani	19,4	27,4	24,7	18,0	6,0	4,5	100
Studenti con cittadinanza non italiana	37,0	32,6	18,2	8,9	2,0	1,4	100

Fonte: Fondazione ISMU (2021) Elaborazioni su dati Ministero Istruzione (p.44)

Un fattore determinante è costituito quindi dal parametro relativo al background socio-economico e culturale dei genitori (questo anche per gli studenti autoctoni) e un altro è il genere (le ragazze presentano un più alto rendimento scolastico). La tabella (11) riporta i risultati del modello di regressione lineare di tipo multilivello implementato sulla popolazione dei figli degli immigrati nella rilevazione Pisa 2018 relativamente a questi due fattori.

**Tabella 11**

*Indicatori di risultato della regressione logistica “voto alto/voto basso”, scuola secondaria di primo grado, studenti stranieri e italiani - Anno 2015*

VARIABILI	Caratteristiche	Stima puntuale	Limiti di confidenza al 95% di Wald	
SESSO	Maschi (riferimento)			
	Femmine	1,407	1,334	1,484
CITTADINANZA	Stranieri (riferimento)			
	Italiani	2,764	2,571	2,972
COND. ECONOMICA FAMIGLIA	Povera, molto povera (riferimento)			
	Famiglia né povera né ricca	1,376	1,202	1,576
	Famiglia ricca, molto ricca	1,896	1,638	2,195

Fonte: Adattato da Istat, 2020 (p.51)

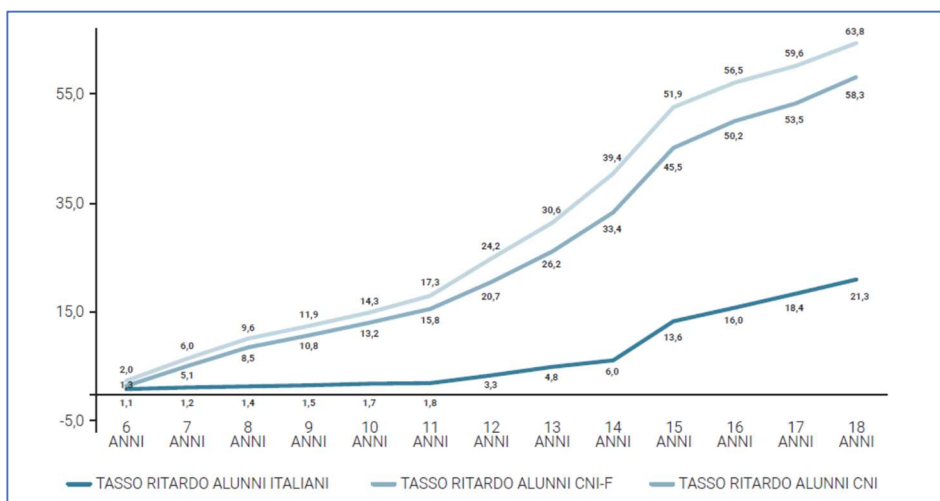
Anche la scuola può diventare luogo di stigmatizzazione, riproducendo fra le seconde e le terze generazioni i meccanismi di disuguaglianza alla base dell'integrazione subalterna. Santero (2006) legge i risultati di apprendimento alla luce della prevalente teoria della deprivazione culturale secondo cui “i giovani stranieri arriverebbero «mancanti» di ciò che il processo di scolarizzazione richiede, con gravi lacune, spazi vuoti da colmare urgentemente con la cultura scolastica della maggioranza [...]. Le difficoltà di apprendimento si imputano così a cause indipendenti dalla didattica: essere «non parlanti», soffrire di svantaggio sociale, disagio abitativo, povertà”. (Santero, 2006, p.160)

### **Il ritardo e l'abbandono scolastico.**

In un recente report pubblicato dalla Fondazione Ismu (2021) conferma che il numero di studenti non italiani con un percorso scolastico irregolare continua a rimanere su livelli critici. In riferimento all'a.s. 2018/19, all'età di 7 anni figura in ritardo scolastico il 6% dei bambini non italiani contro l'1,2% dei bambini italiani e all'età di 11 anni la percentuale sale al 17,3%. Ciò vuol dire che, diversamente da quanto dispone la normativa sulle iscrizioni, sin dall'istruzione primaria i bambini sono inseriti in classi non corrispondenti all'età anagrafica. All'età di 14 anni gli studenti non italiani in ritardo sono una proporzione del 39,4% (40,7% nel 2017/18), mentre dai 15 anni in su, la maggioranza degli studenti di origine immigrata frequenta la scuola in situazione di ritardo. Per il successivo a.s. 2019/20 nella scuola primaria è in ritardo il 12,1% degli allievi di origine straniera contro l'1,6% degli allievi italiani. Nella scuola secondaria di primo grado, gli alunni in situazione di ritardo sono diventati il 31,8% (gli italiani il 4,6%) (fig.31); nella secondaria di secondo grado la percentuale dei ritardi dei giovani non italiani è salita al 56,2% contro il 18,9% degli studenti italiani (fig. 31a e 31b, app. I) (Santagati & Colussi, Ismu, 2021/3).

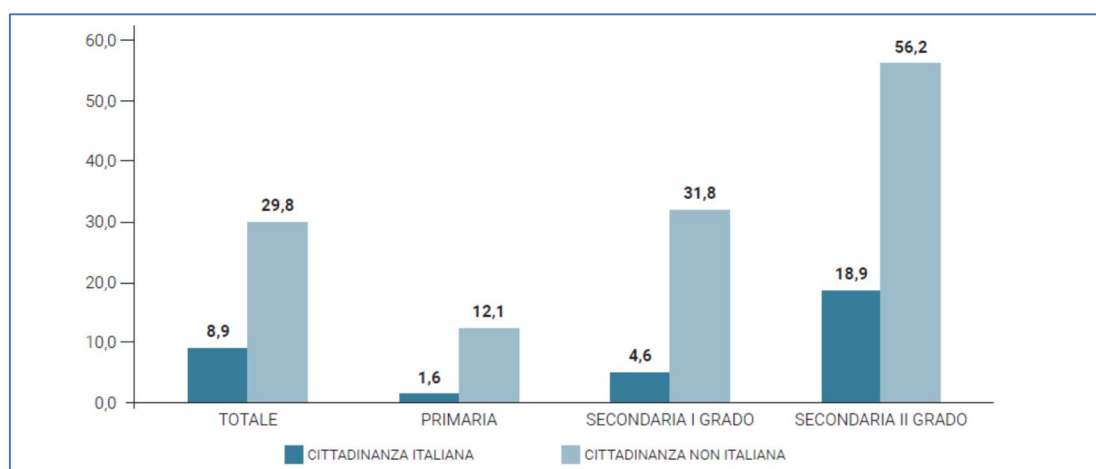
**Figura 31**

a) Ritardi scolastici per età, genere e cittadinanza. A.S. 2018/19. V.%



Fonte: Fondazione ISMU (2021) Elaborazioni su dati Ministero Istruzione (p.31)

b) Alunni in ritardo nel percorso scolastico rispetto alla propria età per cittadinanza. A.S. 2019/20. V%



Fonte: Fondazione ISMU (2021) Elaborazioni su dati Ministero Istruzione (p.32)

Le curatrici del rapporto Santagati e Colussi vedono come possibile concausa delle scelte a non proseguire gli studi, gli insuccessi avuti durante il percorso scolastico e i ritardi accumulati. L'ipotesi viene confermata anche dall'indicatore degli *Early Leavers from Education and Training (ELET)*, utilizzato a livello europeo per misurare l'abbandono scolastico precoce per cui gli ultimi dati pubblicati da Eurostat, riferiti al 2020, indicano per l'Italia un tasso di abbandono uguale a 13,1%, livello che pone l'Italia al quartultimo posto

della graduatoria dei 27 paesi UE, superiore di 3 punti percentuali alle media europea, uguale a 10,1% (Santagati & Colussi, Ismu, 2021).

Una riconferma che gli esiti possano essere riconducibili ad alcune scelte operate nei contesti scolastici, didattica e valutazione, mentre altri fattori riconducono al background socio-culturale degli alunni.

### **Gli indirizzi di orientamento**

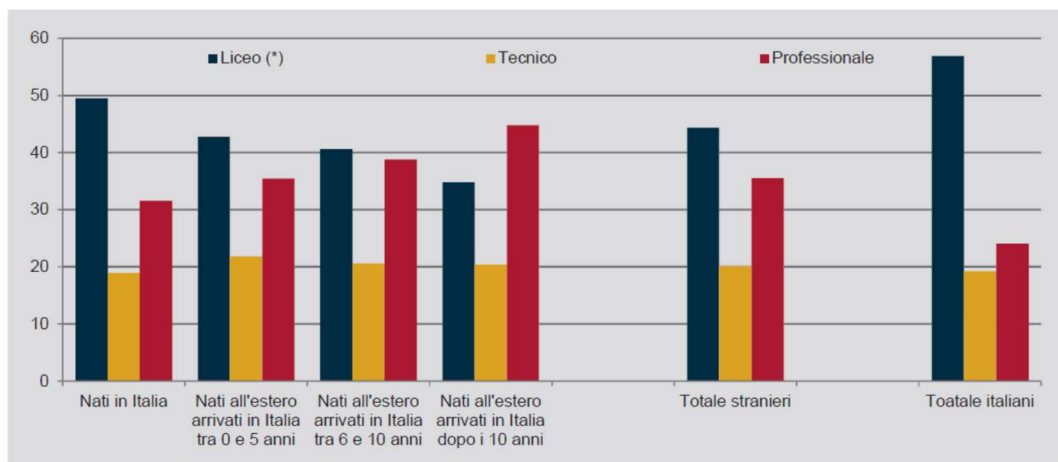
Per questa sezione utilizzo i risultati di due report statistici recenti, il primo del Miur (2022) *Gli alunni con cittadinanza non italiana* è relativo all'a.s. 2021/22 e il secondo è stato condotto dall' Istat, *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia* (2020).

Tenendo in considerazione che la nostra normativa prevede l'obbligo scolastico fino al compimento del 16° anno e poi l'obbligo formativo fino alla maggiore età (18 anni). dati Miur relativi all'a.s. 2020/21 registrano un dato positivo evidenziando una dinamica espansiva degli studenti con cittadinanza non italiana, nell'A.S. 2020/2021 per la secondaria di II grado (aumento di 13 mila unità che porta ad un ammontare complessivo di 217.712 unità) pari all'8,0% del totale degli studenti (Miur, 2022). Dall'altro il dato negativo riguarda gli indirizzi di scelta: il risultato conseguito all'Esame di Stato della Secondaria di I grado appare decisivo sia per gli alunni con background migratorio che per quelli italiani; l'opzione per gli Istituti professionali è tanto più frequente quanto più bassa è la votazione conseguita, viceversa quanto più alta è la votazione, tanto più frequente è l'orientamento verso i Licei. Il luogo di nascita rappresenta un'ulteriore variabile da considerare. Gli studenti di II generazione sono più orientati verso gli Istituti tecnici e a seguire i Licei, mentre gli studenti nati all'estero dopo gli Istituti tecnici scelgono gli Istituti professionali (Miur, 2022) (fig.32). Si conferma quindi una canalizzazione formativa (Catarci, 2013) verso il basso per gli alunni di I generazione.

Considerando le differenze di genere questo fattore è determinante: il 43,2% delle studentesse di II generazione sceglie i licei (contro il 31,5% dei maschi), mentre per gli indirizzi professionali la differenza percentuale è minore (femmine 26,8% e maschi 29,8%) (Miur, 2022).

**Figura 32**

*Studenti delle scuole secondarie di primo grado per tipo di scuola di secondo grado alla quale pensano di iscriversi e generazione migratoria - Anno 2015 (valori %)*



Fonte: Istat, *Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni(\*) Incluso Liceo artistico (p. 44)*

Le scelte orientative dipendono fortemente dal capitale socio-economico e culturale della famiglia di origine e dal progetto migratorio, dalla data di arrivo, oltre che dalla competenza in italiano L2 (Asquini & Cecalupo, 2019; Azzolini & Ressa, 2015; Ballarino et al., 2009; Cavalletto & Fucci 2013; Filandri & Parisi 2014; Pitzalis 2010; Romito, 2014, 2016; Triventi, 2014). Il tempo di permanenza influisce sugli obiettivi formativi orientati al guadagno o all'autonomia economica soprattutto per la I generazione, mentre per la II generazione le scelte verso indirizzi meno professionalizzanti potrebbero essere determinati dal desiderio di mobilità sociale delle famiglie. Per alcuni studiosi (Argentin et al., 2020; Lazzari, 2017;) le scelte di orientamento sarebbero molto influenzate dalla comunità (etnica) di riferimento (esempi di altri pari, convinzioni, conoscenze condivise) oppure da una carenza di informazioni e conoscenze rispetto alla complessità del sistema secondario di II grado; questo porterebbe a un minor numero di opzioni disponibili e di conseguenza a scelte più semplicistiche. Per altri (Romito, 2014, 2016) sottolineano anche l'influenza di altri fattori di contesto legati ai percorsi di orientamento nelle scuole come i progetti presentati, la preparazione degli insegnanti e la relazione tra insegnanti e studenti, i consigli orientativi (Romito, 2016), l'influenza del gruppo dei pari.

In sintesi, una parola chiave per leggere le politiche scolastiche è *superdiversità* socio-culturale-linguistica del percorso (Vertovec, 2007; Blommaert & Varis, 2011; Rampton, 2011) e dei risultati formativi.

**Tabella 12**

*Normativa di Riferimento: Sintesi tematica della normativa scolastica relativa agli studenti con background migratorio – normativa nazionale e Provincia Autonoma di Trento*

<b>OBBLIGO SCOLASTICO E DIRITTO ALLO STUDIO</b>
<p><b>D.P.R. 722/10 settembre 1982</b> - "Attuazione della direttiva CEE n° 486 /1977 relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 301, 8 settembre 1989</b> - "Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative del diritto allo studio.</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990</b> - "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri L'educazione interculturale" .</p> <p><b>Legge 40 del 6 marzo 1998 (art.36, art.40)</b> - "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" (art. 36, art 40)</p> <p><b>D.L. 286 - 25 luglio 1998 (art.38)</b> - "Testo unico delle disposizioni concernenti lo disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"</p> <p><b>D.P.R. 394 del 31 agosto 1999 (art.47)</b> - "Regolamento recante norme di attuazione - del testo unico delle disposizioni concernenti lo disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art. I, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286"</p> <p><b>Circolare ministero Interno 904/2001</b> - "Permesso di soggiorno per minore età e procedimento di competenza del comitato per i minori stranieri"</p> <p><b>Circolare Ministero Interno n. 300/2002</b> - Permesso di soggiorno per motivi di studio</p> <p><b>CM n. 24 del 01/03/2006</b> sono state fornite dal MIUR le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri</p> <p><b>Circolare Ministeriale 8 gennaio 2010, n. 2</b> - "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana"</p> <p><b>Legge del 13 luglio 2015, n. 107</b> . Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti</p> <p><b>Circolare Ministeriale 30 novembre 2021, prot. n. 29452</b> "Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2022/2023"</p>
<b>PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO (PAT)</b>
<p><b>Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5</b> - Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino – Art. 75 - Inserimento e integrazione degli studenti stranieri</p> <p><b>Regolamento 27 marzo 2008</b> e successive modifiche 6 giugno 2011 - Inserimento e integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo e provinciale</p> <p>Provincia autonoma di Trento <b>Linee Guida 2012</b> per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento – Inserimento e integrazione degli studenti stranieri</p> <p><b>Decreto del Presidente della Provincia 18 dicembre 2015, n. 20-34/Leg.</b> Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'educazione degli adulti in provincia di Trento - Sezione III, art. 12</p>
<b>EDUCAZIONE INTERCULTURALE</b>
<p><b>D.P.R. 104 del 12 febbraio 1985</b> (educazione alla convivenza democratica) - "Nuovi programmi per lo Scuola Elementare - Premessa - Educazione alla Convivenza democratica"</p> <p><b>Circolare ministeriale n.205 del 26 luglio 1990</b> - "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri L'educazione interculturale"</p> <p><b>D.M. 3 giugno 1991 (art. 5 Diversità e integrazione)</b> - Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne statali - (Campi di esperienza: Il sé e l'altro) .</p> <p><b>Circolare Ministeriale n.240 / 2 agosto 1991</b> (Educazione alla salute) - "Progetto Ragazzi 2000: Primi Orientamenti"</p> <p><b>Pronuncia C.N.P.I. 28 aprile 1992</b> - trasmessa con Circolare Ministeriale n. 122 /92 Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione sull'Educazione Interculturale nella Scuola</p> <p><b>Circolare Ministeriale n. 47 del 20 febbraio 1992</b> - "Educazione alla Salute: Attività di Educazione alla Salute. Centri di informazione e consulenza. Proposte di iniziative da parte degli studenti artt. 104, 105, 106 T.U. D.P.R. 309/1990 Progetto Giovani - Ragazzi 2000 Progetto Genitori"</p>

<p><b>Pronuncia C.N.P.I. 24 marzo 1993</b> - trasmessa con C.M. 138 del 27 aprile 1993 - "Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della Scuola"</p> <p><b>Direttiva ministeriale n. 58, 8 febbraio 1996</b> - "Programmi di insegnamento di educazione civica" Piano d'azione del Governo per l'infanzia e adolescenza 1997-1998 - Il bambino straniero e la sua famiglia</p> <p><b>Circolare ministeriale n.73 del 2 marzo 1994</b> - con documento accompagnatorio su "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola" (istituzione della commissione interculturale dei Collegi docenti e dell'osservatorio permanente presso i Provveditorati agli Studi.</p> <p><b>Nota MPI 26 novembre 2001</b> - "Educazione Interculturale"</p>
<b>ISCRIZIONI</b>
<p><b>Direttiva 77/846/Cee del Consiglio del 25 luglio 1977</b> - "Formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti"</p> <p><b>D.P.R. 722/10 settembre 1982</b> - "Attuazione della direttiva CEE n.0486 /1977 relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 301, 8 settembre 1989</b> - "Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative del diritto allo studio"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990</b> - "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri L'educazione interculturale"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 400 del 31 dicembre 1991</b> - "Preiscrizioni e iscrizioni degli alunni (estratto: art. 6-7)"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 67 del 7 marzo 1992</b> - "Studenti provenienti dall'estero - Iscrizioni"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 5 del 12 gennaio 1994</b> - "Iscrizione nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado di minori stranieri privi del permesso di soggiorno"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 119 del 6 aprile 1995</b> - "Iscrizione degli alunni alle scuole o istituti statali di ogni ordine e grado" Integrazione e modifiche alle CC.MM. 363 del 22 dicembre 1994 e 49 del 10 febbraio 1995</p> <p><b>D.P.R. 394 del 31 agosto 1999</b> - "Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art. 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n.286" (art.45)</p> <p><b>Circolare Ministeriale 23 marzo 2000, n. 87 Prot. 2941/B/1/ A</b> - "Iscrizione dei minori stranieri alle classi delle scuole di ogni ordine e grado"</p>
<b>ASSEGNAZIONI ALLE CLASSI</b>
<p><b>D.P.R. 722/10 settembre 1982</b> - "Attuazione della direttiva CEE n.0486 /1977 relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 301, 8 settembre 1989</b> - "Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative del diritto allo studio"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990</b> - "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri L'educazione interculturale"</p> <p><b>D.L. n. 29716 aprile 1994 (art. 115)</b> - "Testo unico delle disposizioni legislative in materia d'istruzione" estratto del Capo II sulla scolarità dei cittadini stranieri</p>
<b>ACCOGLIENZA</b>
<p><b>Circolare ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994</b> - con documento accompagnatorio su "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola"</p> <p><b>Nota direzione generale MPI prot. 17 del 2000</b> : "Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia. Convenzione MPI- RAI"</p> <p><b>Carta Diritti fondamentali UE 14.11.00</b></p> <p><b>Direttiva n. 43/2000/CE</b> - "Parità di trattamento".</p> <p><b>Nota Ministero dell'Interno 20 dicembre 2002</b> - "Adozioni Minori stranieri".</p>
<b>MEDIATORI CULTURALI E COLLABORAZIONI CON FAMIGLIE E COMUNITA'</b>
<p><b>Circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990</b> (art.5 "L'organizzazione scolastica in presenza di alunni stranieri") - "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri - L'educazione interculturale".</p> <p><b>Pronuncia C.N.P.I. 28 aprile 1992</b> - trasmessa con C.M. 122/92 (linee di intervento per gli alunni extracomunitari)</p>



<p><b>Legge 40 del 6 marzo 1998 (art. 36 c. 6 l.b, art. 40 c. 2 l.d) (art. 3 parte terza)</b> - "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" (art. 36, art 40)</p> <p><b>Documento programmatico relativo alla politica dell'immigrazione e degli stranieri nel territorio dello Stato del 5 agosto 1998</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>D.P.R. 394 del 31 agosto 1999 (art. 47 c.5)</b> - "Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti lo disciplina della immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art. 1, c.6, decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286"</li> </ul>
<b>PERSONALIZZAZIONE DEI PERCORSI (PDP)</b>
<b>Direttiva MIUR 27 dicembre 2012 Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica</b>
<b>ORIENTAMENTO</b>
<p><b>Nota n. 465 del 27/01/2012</b> -indicazioni alle istituzioni scolastiche in merito all'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado e all'ammissione agli esami di Stato conclusivi del secondo ciclo d'istruzione degli studenti con cittadinanza non italiana.</p> <p><b>Legge del 13 luglio 2015, n. 107 (1).</b> Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, p.to 32. Le attività e i progetti di orientamento scolastico nonché di accesso al lavoro sono sviluppati con modalità idonee a sostenere anche le eventuali difficoltà e problematiche proprie degli studenti di origine straniera</p>
<b>COLLABORAZIONI CON ENTI LOCALI, ASSOCIAZIONI</b>
<p><b>Circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990</b> - "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri L'educazione interculturale"</p> <p><b>Circolare ministeriale n.73 del2 marzo 1994</b> , con documento accompagnatorio su "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della "scuola" (premessa, viaggi e scambi. risorse del territorio, alunni stranieri. biblioteche e mediateche) Legge 40 del6 marzo 1998 (art. 3 - art.36) - "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"</p> <p><b>Documento programmatico relativo alla politica dell'immigrazione e degli stranieri nel territorio dello Stato del 5 agosto 1998</b></p> <p><b>Circolare ministeriale n. 249, 21 ottobre 1999</b> - "Scuole situate in zone a forte processo immigratorio"</p> <p><b>Circolare 155 del 2001</b> - "Scuole situate in zone a forte processo immigratorio"</p> <p><b>Circolare Ministeriale n. 160 del 2001</b> - "Corsi di Lingua per Extracomunitari"</p> <p><b>Protocollo d'Intesa MPI-CRUI del2001</b> - "Lingue straniere".</p> <p><b>Nota Ministero Istruzione 7 marzo 2001</b> - "Scuole e Istituzioni Straniere in Italia".</p>
<b>VALORIZZAZIONE DELLA LINGUA E CULTURA D'ORIGINE</b>
<p><b>C.M. 214/41luglio 1981</b> - Attuazione in Italia della direttiva n° 486/ 1977 de/25 luglio 1977 del Consiglio delle Comunità europee relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti</p> <p><b>D.P.R. 722/10 settembre 1982 (art. 2, art. 4)</b> -" Attuazione della direttiva CEE n0486 / 1977 relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990</b> - "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri l'educazione interculturale"</p> <p><b>Pronuncia C.N.P.1. 24 marzo 1993</b> - trasmessa con C.M. 138 del27 aprile 1993 "Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della Scuola"</p> <p><b>Circolare ministeriale n. 73 del2 marzo 1994</b> , con documento accompagnatorio su "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola"</p> <p><b>Legge 40 del 6 marzo 1998 (art. 3 - art. 36, art. 40 c. 3)</b> - "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"</p> <p><b>D.L. 286 - 25 luglio 1998 (art. 38 c. 3)</b> - " Testo" unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero".</p> <p><b>Documento programmatico relativo alla politica dell'immigrazione e degli stranieri nel territorio dello stato del5 agosto 1998</b></p> <p><b>Legge n. 482, 15 dicembre 1999</b> - "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche"</p> <p><b>Circolare Ministeriale n. 160 del 2001</b> -"Corsi di Lingua per Extracomunitari"</p>

<p><b>Protocollo d'Intesa MPI - CRUI de12001</b> - "Lingue Straniere"  <b>Nota MPI 26 novembre 2001</b> - "Educazione Interculturale"  <b>Nota MPI 7 Marzo 2001</b> - "Scuole e Istituzione Straniere in Italia".  <b>Raccomandazione CM/ Rec(2014)5</b> del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico</p>
<b>VALUTAZIONE</b>
<p><b>Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri</b>, Parte II, par. 4  <b>Nota MIUR n. 465, 27 Gennaio 2012</b> Studenti con cittadinanza non italiana iscritti a classi di istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Esami di Stato, par. III.  <b>O.M. n. 205/2019</b> Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento dell'esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e paritarie - anno scolastico 2018/2019 – art. 21 p.to 6 (Esame dei candidati con BES)</p>
<b>FORMAZIONE E AGGIORNAMENTI DEI DOCENTI</b>
<p><b>Circolare Ministeriale n. 214, 4 luglio 1981</b> - Attuazione in Italia della direttiva n0486 /1977 del 25 luglio 1977 del Consiglio delle Comunità europee relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti  <b>Circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990</b> - "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri L'educazione interculturale"  <b>Pronuncia C.N.P.I. 28 aprile 1992</b> - trasmessa con C.M. 122/92 (Linee di intervento per l'educazione interculturale)  <b>Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione sull'Educazione Interculturale nella Scuola</b>  <b>Circolare ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994</b>, con documento accompagnatorio su "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola"  <b>Legge 40 del 6 marzo 1998 (art. 36)</b> - "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"  <b>CCNI Contratto integrativo comparto scuola per gli anni 2003 - 2005 del 2003</b>: art. 9 Scuole collocate in aree a forte processo immigratorio; art. 68 Formazione per gli insegnanti delle scuole collocate nelle aree a forte processo immigratorio o frequentate da nomadi;  <b>Circolare ministeriale n. 249, 21 ottobre 1999</b> - "Scuole situate in zone a forte processo immigratorio"  <b>Nota direzione generale prot. 17, 14 gennaio 2000</b> - Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia. Convenzione MPI RAI  <b>Comunicazione Dir. Gen. Istr. Elementare 25 maggio 2000, Prot. n. 484</b> - "Corso di formazione a distanza sui temi dell'educazione interculturale. Certificazione"  <b>D.D.G. 105-106-107/23.02.2016 del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca</b>, "Concorso per titoli ed esami finalizzato al reclutamento del personale docente per i posti comuni dell'organico dell'autonomia della scuola secondaria di primo e secondo grado Concorsi ed Esami, 16/26.02.2016) e allegati.  <b>D.M. 92/25.02.2016 del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca</b>, "Riconoscimento dei titoli di specializzazione in Italiano Lingua 2"  <b>D.P.R. 19/14.02.2016</b>, "Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento,  <b>Consiglio d'Europa. (2014). Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti.</b></p>
<b>LINEE GUIDA E DI INDIRIZZO</b>
<p><b>CM n. 24 del 01/03/2006</b> sono state fornite dal MIUR le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri  <b>MPI, ottobre 2007</b> <b>La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri</b> – Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale Consiglio d'Europa (2008), <b>Libro bianco sul dialogo interculturale. «Vivere insieme in pari dignità»</b>,  <b>Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri</b>, trasmesse con nota 19 febbraio 2014; (CM n. 4233 del 19/02/2014)</p>

**Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura** - Nota MIUR 9 settembre 2015, prot. n. 5535 - a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura

**“Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori” – Marzo 2022**

**Linee Guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine – MIUR 2017**

**Consiglio d'Europa. (2010).** Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale.

**Consiglio d'Europa. (2001).** Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.

**Consiglio d'Europa. (2020).** Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione - Companion Volume

**Rete Eurydice Italia. (2019)** Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuola d'Europa: politiche e misure nazionali

**Rete Eurydice Italia. (2019)** Integrazione dei richiedenti asilo e dei rifugiati nell'istruzione superiore in Europa – Politiche e misure nazionali

#### **EDUCAZIONE DEGLI ADULTI**

**D.P.R. 263/29 ottobre 2012** - Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

**Decreto 12 marzo 2015** - Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

**Nota prot.n. 24187 del 4 dicembre 2019** - sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione per i Centri provinciali per l'Istruzione degli adulti

Fonte – MIUR <https://www.miur.gov.it/> e Vivoscuola <https://www.vivoscuola.it/>

## APPENDICE II

### Metodologia (cap.II)

#### 2.4.1. L'accesso alle scuole e la richiesta di consenso alla partecipazione

L'individuazione delle classi campione ha richiesto tre fasi principali di accesso al campo di ricerca a partire dal mese di giugno 2021 quando ho preso i primi contatti informali con le scuole, fino al mese di gennaio 2022 quando ha avuto inizio la sperimentazione. In una prima fase ho presentato una proposta formale di disponibilità alla partecipazione contattando le segreterie scolastiche di alcuni istituti comprensivi della Provincia di Trento e del CPIA lombardi. Successivamente ho concordato un appuntamento con i Dirigenti Scolastici delle scuole che avevano risposto positivamente. Negli incontri con i Dirigenti Scolastici sono state concordate le modalità di scelta delle classi tramite il coinvolgimento dei rispettivi Referenti area BES o Intercultura. Successivamente ho preso i primi contatti con gli insegnanti coordinatori delle classi. In seguito, ogni singola scuola ha deciso come presentare il progetto ai Consigli di Classe o al Collegio Docenti per l'approvazione definitiva e l'inizio effettivo della ricerca.

Dopo questa prima fase di accesso al campo in collaborazione con i referenti di area e i coordinatori di classe sono stati organizzati gli incontri informativi sul progetto di ricerca sia per i genitori che per gli alunni delle singole classi. Le segreterie delle scuole hanno inviato alle famiglie una comunicazione informativa e l'invito alla partecipazione per gli incontri di presentazione del progetto che si sono svolti online; solo gli incontri per i genitori non si sono svolti in presenza nel rispetto delle norme di comportamento previste dai singoli regolamenti e protocolli Covid-19 degli Istituti partecipanti, mentre le presentazioni con gli alunni si sono svolte in presenza in orario scolastico; questa fase di presentazione del progetto è stata molto significativa e fondamentale per poter creare un clima di accettazione e di partecipazione di tutti gli attori potenzialmente coinvolti nella ricerca.

“Questa è la terza volta che entro in questa scuola, ma è la prima volta che salgo al piano in cui c'è la classe. Per svolgere la presentazione in classe mi sono coordinata con la Prof. che è l'insegnante di lettere e la coordinatrice. Mi ha indicato questa ora perché lei è in classe. Io sono sinceramente molto agitata perché sono tanti...24. Ho inviato la presentazione ppt alla prof. Aspetto nell'atrio che si apra la porta...almeno spero. Semmai poi busserò...Dopo un minuto dal suono della campanella, invece, la porta si apre e la prof. che è sulla soglia mi invita ad entrare. Mi presenta lei personalmente alla classe dicendo il mio nome e il perché sono lì. Io saluto e poi chiedo ai ragazzi la loro attenzione per 15 min circa per far vedere loro il materiale che ho preparato con le attività da svolgere insieme”

(note di campo del 10 novembre 2021, Presentazione classe-II ora, 8.30-9.20)

In una terza fase in stretta collaborazione con le segreterie scolastiche si è provveduto alla raccolta dei moduli di consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati dei docenti, dei genitori/tutori e degli alunni, fase che ho vissuto con una certa apprensione. “Ho con me i documenti che ho preparato per le famiglie – tutti quei moduli interminabili per il consenso e vista la difficoltà che ho incontrato negli altri contesti mi sembra ancora più difficile qui [...] che è l’ultima scuola che ho coinvolto e quindi me la dovrò vedere da sola a gestire il tutto” (dalle note di campo del 7/2/22 ). Nonostante la comunicazione con i genitori che dovevano necessariamente dare il consenso per i minori sia stata mediata costantemente dalle segreterie scolastiche e dai docenti coordinatori delle classi che si sono resi disponibili, i tempi di risposta non sono stati sempre brevi e in parte ciò ha ritardato l’entrata sul campo rispetto a quanto avevo pianificato.

### **2.5.1 I contesti: descrizione delle scuole e delle classi campione**

1. La scuola Arancione: CPIA- Scuola Secondaria di primo grado (I livello).

I CPIA si indirizzano prevalentemente ad un’utenza adulta, ma a seguito di una deroga della Regione Lombardia<sup>91</sup> accolgono anche studenti adolescenti dai 15 anni compiuti che per varie ragioni non possono essere iscritti/non vengono accolti nel sistema ordinario della secondaria di primo grado o nel biennio della secondaria di secondo grado, nonostante la normativa prescriva l’obbligo di inserimento nella classe dei pari anche con arrivi in corso d’anno. Le ragioni si devono innanzitutto al numero elevato di iscrizioni, quindi alla numerosità delle classi e alla relativa disponibilità di risorse, all’età in bilico tra l’assolvimento dell’obbligo scolastico e l’obbligo formativo; a questi motivi si aggiungono spesso la mancanza di prerequisiti come la scolarità pregressa e la conoscenza della lingua italiana. Secondo l’accordo regionale, quindi, gli adolescenti neo arrivati possono entrare a far parte del sistema di istruzione italiano attraverso l’iscrizione ai CPIA; a seconda dei bisogni individuati nella fase di accoglienza, possono frequentare i corsi di italiano Lingua Due (a partire dai livelli base al livello B1<sup>92</sup>), i corsi di primo livello (corrispondono alla classe terza della Scuola secondaria di primo grado, ma non sono previsti dal curriculum le educazioni) oppure ai corsi di secondo livello che corrispondono al biennio comune della secondaria di secondo grado per acquisire le competenze di base (italiano, storia e cittadinanza, matematica, informatica e inglese, escluse quelle di indirizzo) necessarie al proseguimento degli studi.

Questo CPIA comprende 11 sedi dislocate in tutta la provincia compresa la sede carceraria all’interno di una Casa Circondariale. E’ inserito in una città di piccole dimensioni di confine, ma per ragioni storiche e

---

<sup>91</sup> Accordo Territoriale tra Regione Lombardia e Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (30 maggio 2015) in attuazione dell’art.3, c. 2, del DPR 263/2012, riguardante la possibilità di iscriversi nei percorsi dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti, nei limiti dell’organico assegnato e in presenza di particolari e motivate esigenze, coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età.

<sup>92</sup> Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) e regolamenti per il CPIA (Mn)

geografiche, risulta essere una realtà isolata e frammentata rispetto alla regione di appartenenza. Come si legge nel PTOF dell'Istituto

i principali settori in cui operano le imprese mantovane nella provincia sono l'agricoltura e l'allevamento, le costruzioni e le attività manifatturiere. Nelle imprese del settore terziario risultano più numerose le attività commerciali o immobiliari e la ristorazione; negli ultimi anni inoltre ha incrementato notevolmente le proprie strutture turistiche e l'offerta culturale essendo stata nominata città europea della Cultura nel 2016.

La scuola non ha una sede propria concessa dal Comune, ma condivide gli spazi con un'altra scuola: per questo le lezioni si svolgono solo in orario pomeridiano e serale. La sede campione si trova in un quartiere limitrofo al centro città in una situazione favorevole agli spostamenti verso la periferia cittadina e i paesi della campagna. La segreteria della scuola, invece, ha una sede unica per tutti i plessi e si trova in un quartiere di periferia, la (fig. 33). Così viene descritto il quartiere in una recente ricerca etnografica (Carolfi, 2021):

“(Nome omissso) è il quartiere con maggiore incidenza di case popolari e sembra quasi essere separato dal resto della città, dato che il suo collegamento al centro avviene attraverso il ponte. La conformazione dei palazzi, costruiti con materiali di bassa qualità e caratterizzati da cunicoli e meandri, uniti ai problemi di integrazione culturale e al forte turnover della popolazione non hanno reso facile la vita di (nome omissso). Nel 1986 Paolo Guzzanti, in un articolo su Repubblica, descrisse il quartiere come “Il Bronx (nome omissso)” e quell'articolo divenne il paradigma della visione di (nome omissso) da parte di mantovani e forestieri. Dall'86 a oggi, tuttavia, un po' di cose sono cambiate: un contratto di quartiere, che nel 2010 ha fatto demolire gli stabili più obsoleti, e poi numerose associazioni unite sotto l'egida della (*nome omissso*) che hanno permesso l'apertura di una Biblioteca di quartiere” (Carolfi, 2021, p. 4).

Oltre alla biblioteca il Comune ha deciso di spostare qui nel 2017 la segreteria del CPIA che prima si trovava in un'altra sede scolastica in città perché è stato ritenuto un quartiere strategico per le caratteristiche sociodemografiche del quartiere e per il tipo di offerta formativa e mission della scuola.

### Figura 33

*Il quartiere*



Fonte: <https://www.disagian.it/>

In questa sede dell'Istituto vengono iscritti gli adolescenti che sono residenti in città o nei paesi limitrofi, fino a 30 km circa; sono numerosi anche gli adolescenti in carico al servizio sociale e in comunità (minori non accompagnati, in affido o in percorsi di rieducazione alternativi al carcere minorile). Per la numerosità degli adolescenti iscritti si è cercato per quanto possibile di creare una classe di pari (o di giovani adulti) con un orario più adeguato alle esigenze dell'età. Date le caratteristiche socio-demografiche dell'utenza il progetto d'Istituto evidenzia nella propria mission il ruolo particolare che ricopre all'interno del territorio in stretta collaborazione con la Prefettura della città.

“Il CPIA, in quanto Istituzione Scolastica Autonoma, è definita come: “Rete Territoriale di Servizio” per poter soddisfare tutti i bisogni formativi degli adulti dei territori di appartenenza, per certificare il livello di istruzione conseguito e l'acquisizione delle competenze, acquisite nei vari contesti formali e non formali, e, più in generale, per elevare il livello d'istruzione della popolazione adulta”.

(Dal Progetto d'Istituto, p.4)

Anche in alcuni passaggi relativi alla formazione docente si fa riferimento alle caratteristiche demografiche dell'utenza sottolineando la necessità di adeguare la formazione del personale con un'attenzione particolare alla lingua dell'insegnamento:

“[...] anche in ragione della particolare natura del servizio scolastico che gestisce un CPIA, la tipologia di apprendenti, la finalizzazione dell'apprendimento allo sviluppo di competenze linguistiche in ambito di italiano L2 [...]” (PTOF, p.18)

## 2. La scuola Gialla: l'Istituto Comprensivo – Scuola Secondaria di Primo Grado

È uno dei sette Istituti Comprensivi della zona e si trova in centro. Come si legge nel Progetto d'Istituto nella descrizione del contesto esso si caratterizza per una certa complessità ed eterogeneità significativa degli alunni:

“L'analisi del contesto sociale in cui è collocato il nostro Istituto evidenzia una certa complessità del bacino di utenza, caratterizzato da zone residenziali e da zone popolari, che comprendono ambienti socio-culturali tra loro molto differenti; l'utenza risulta eterogenea con una significativa mobilità che si rileva in frequenti nuove iscrizioni in corso d'anno. La Scuola rispecchia la complessità e la dinamicità della società attuale”.

(dal Progetto d'Istituto 2020-23, p.3)

Viene descritta inoltre la composizione socio-demografica degli alunni con background migratorio:

“Gli studenti con almeno un genitore non italofono nel nostro Istituto sono ca. 460 che corrisponde al 41%; di questi coloro che sono nati in Paesi diversi dall'Italia che sono 113 (dati a.s.20/21). Gli studenti di origine straniera provengono da diversi Paesi, tra i più rappresentati vi sono il Pakistan, il Marocco, la Siria, la Tunisia, il Brasile, la Romania, la Russia, l'Albania. L'alta mobilità è una caratteristica anche di questo segmento di utenza. Nuovi arrivi e partenze durante l'anno scolastico sono frequenti e caratterizzano il clima di classe”.

(dal Progetto d'Istituto 2020-23, p.3)

La composizione della classe che è stata individuata come campione rispecchia le caratteristiche descritte nel documento scolastico citato.

### 3. La scuola Blu: Istituto Comprensivo, Scuola Secondaria di primo grado

È uno dei due istituti comprensivi del Comune. La scuola si trova in una zona distante dal centro in un complesso residenziale con una forte prevalenza di edilizia pubblica. Il comune in cui è inserita la scuola rappresenta una realtà particolare del territorio perché la sua economia è soprattutto turistica.

Qui la maggioranza delle famiglie migranti lavora in questo settore come descritto nel Progetto d'Istituto:

“L'istituto (nome omissis) accoglie alunni provenienti dai comuni limitrofi; sono centri turistici e sportivi molto conosciuti. Il turismo svolge nei confronti del tessuto sociale ed economico rivano un ruolo molto importante e positivo come fonte di reddito e offerta occupazionale”.

(Dal Progetto d'Istituto, p.3).

In questo Istituto si fa solo un breve riferimento alla presenza di alunni con background migratorio ma si sottolinea maggiormente il livello culturale generale del bacino d'utenza:

“Circa il 45% della popolazione residente nella (nome omissis) ha una formazione scolastica superiore o un titolo universitario; l'indice ESC dell'INVALSI pone il nostro I.C. ad un livello medio-alto.

Gli alunni stranieri rappresentano il 14,4% del totale”.

(Dal Progetto d'Istituto, p.3).



#### 4. La scuola Verde: Istituto Comprensivo, Scuola Secondaria di primo grado .

É una scuola di periferia in un territorio montano che raccoglie studenti che risiedono nei territori di competenza limitrofi, tutti paesi alpini di piccole dimensioni, ad eccezione del comune in cui la scuola ha la propria sede. L'economia è di tipo prevalentemente agricolo e turistico: la maggioranza delle famiglie di migranti lavora in questi settori.

In questo Progetto d'Istituto si fa riferimento alla presenza di famiglie con background migratorio collocando il fenomeno all'interno delle criticità che caratterizzano la geografia di valle:

“I plessi scolastici si trovano in un territorio montano caratterizzato da piccoli insediamenti abitativi sparsi; tale struttura geografica non ha favorito in passato i contatti con l'esterno ma forme di comunicazione interne determinando così una realtà economica, sociale e culturale strettamente legata al territorio. Molti sono i problemi ancora irrisolti nelle (nome omoesso), primo fra tutti quello delle vie di un territorio che ha sempre lamentato una notevole emarginazione nonostante sia collocato al centro di un importante crocevia commerciale e turistico. In linea con l'andamento nazionale, negli ultimi anni, si è assistito ad una flessione demografica compensata in parte dal fenomeno dell'immigrazione. Al primo inserimento della manodopera è seguito il ricongiungimento familiare che ha visto il trasferimento dal Paese di origine di mogli, figli, fratelli. Da qui è dipeso l'incremento del numero di bambini/ragazzi in età scolare di madrelingua straniera”.

(Dal progetto d'Istituto, p.7-8)

Si potrebbe cogliere da queste righe un elemento di criticità del territorio dato dalle distanze e dall'emarginazione tra le piccole comunità in cui il fenomeno migratorio si colloca, mentre nella realtà scolastica le componenti sociali si compenetrano notevolmente, anche se non si fa riferimento a nessuna statistica rispetto al numero o alla percentuale di alunni con background migratorio.

La posizione geografica delle scuole è illustrata nella figura (fig.35).

#### Figura 34

*Posizione geografica delle scuole: le stelle si riferiscono alla zona e non al comune di appartenenza*

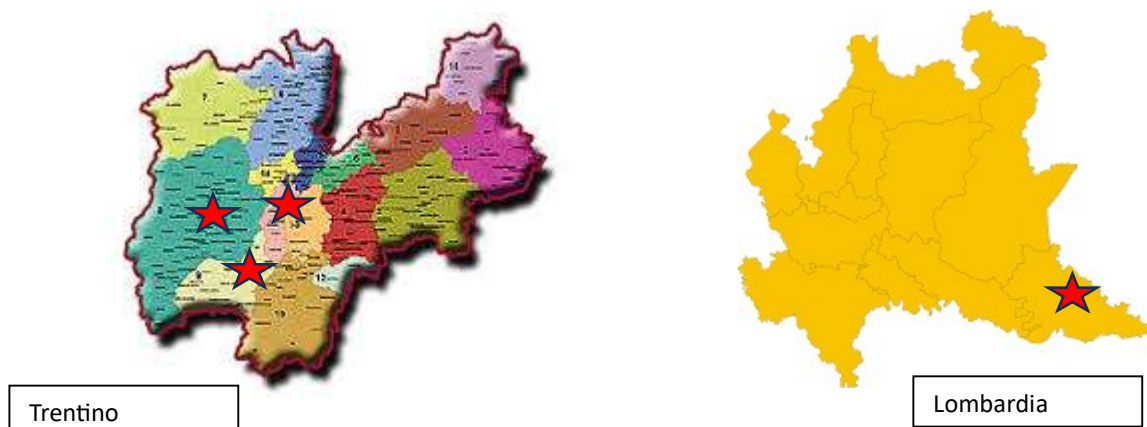


Figura 35

Due murali nell'atrio di una delle scuole campione. Il primo (a) rappresenta il desiderio per un mondo anche esteticamente migliore, il secondo b e il terzo c) sono autoritratti in cui sono presenti anche alfabeti altri (urdu)

a)



b)



c)



## 2.6.1 I partecipanti

I nomi delle persone che ho incontrato riempiono le pagine delle storie di vita a scuola. Tutti i nomi utilizzati nel resoconto etnografico e nelle interviste sono di mia invenzione, ma ho preferito dare a ciascuno e ciascuna un nome che preservasse la loro unicità di persona e che rispecchiasse anche le tradizioni dei nomi originali (tab. 13)

**Tabella 13**

*Elenco Alunni per gruppi e scuola di appartenenza: Alunni (a), Insegnanti (b), genitori e tutors (c)*

Nome	Scuola		Intervista semi-strutturata	Durata
Karin	Verde	Ita	28/5/22 Video-intervista (Meet)	20 min, 32 s.
Asma	Verde	II generazione (2.0)		
Samina	Verde	II generazione (2.0)		
Niko	Verde	I generazione (< 3 anni)		
Zeno	Verde	Ita (III fascia)		
Daniyal	Verde	II generazione (2.0)	31/5/22 Video-intervista (Meet)	44 min, 03 s.
Clara	Verde	ita	12/5/22 Video-intervista (Meet)	53 min, 55 s.
Agata	Verde	ita	17/5/22 Video-intervista (Meet)	43 min, 16 s.
Eleonora	Verde	ita		
Violeta	Verde	II generazione (2.0)*	31/5/22 Video-intervista (Meet)	36 min, 37 s
Isabella	Verde	ita		
Andrei	Verde	II generazione (2.0)	12/5/22 Video-intervista (Meet)	40 min, 21 s.
Giuseppe	Verde	Ita		
Cristiano	Verde	Ita		
Abigail	Arancione	I generazione (NAI)		
Iman	Arancione	I generazione (NAI)		
Philip	Arancione	I generazione (<3 anni)		
Yassir	Arancione	II generazione (2.0)		
Ana	Arancione	I generazione (NAI)		
Tahir	Arancione	I generazione (<3 anni)	4/7/2022 Giardino della biblioteca, in presenza	38 min, 18 s
Estela	Arancione	I generazione (NAI)		
Pedro	Arancione	I generazione (NAI)		
Emily	Blu	Figlia di coppia mista (2.5)	18/5/22 Video-intervista (Meet)	50 min, 51 s
Simona	Blu	ita		

Ervin	Blu	II generazione (2.0)	27/5/22 In classe durante un'interrogazione	15 min, 17 s. (parziale)
Alma	Blu	II generazione (2.0)	18/5/22 Video-intervista (Meet)	45 min, 41 s
Brayan	Blu	I generazione (1.75)		
Elena	Blu	Figlia di coppia mista (2.5)		
Adele	Gialla	ita	16/5/22 Video-intervista (Meet)	50 min, 51 s.
Marta	Gialla	Figlia di coppia mista (2.5)		
Cinzia	Gialla	Ita		
Camilla	Gialla	Figlia di coppia mista (2.5)*		
Bruno	Gialla	II generazione (2.0)		
Nibras	Gialla	I generazione (1.50)		
Leonardo	Gialla	ita		
Luca	Gialla	ita		
Lara	Gialla	ita		
Simone	Gialla	ita		
Teresa	Gialla	ita		
Devi	Gialla	I generazione (1.75) (adozione)		
Gabriele	Gialla	ita		
Sher	Gialla	I generazione (1.50)		
Bibi	Gialla	II generazione (2.0)		

b)

Nome	Scuola	disciplina	Intervista semi-strutturata	Durata
Regina	Verde	lettere	20/4/22 Video-intervista (Meet)	31 min, 19 s.
Letizia	Verde	inglese	21/4/22 Video-intervista (Meet)	46 min, 57 s.
Barbara	Verde	sostegno	17/5/22 Video-intervista (Meet)	40 min, 52 s.
	Verde	referente area BES e orientamento Ins. Religione cattolica (IRC)	21/4/22 Video-intervista (Meet)	56 min, 42 s
Riccarda	Verde	lettere facilitatrice L2	20/4/22 in presenza atrio scuola	25 min, 32 s.
Mara	Verde	referente intercultura	19/4/22 Video-intervista (Meet)	47 min, 22 s.
Silvia	Verde	matematica/scienze	31/3/22 In presenza, aula di musica durante le prove	37 min, 58 s.
Maurizia	Verde	ed. tecnica		
Carlo	Verde	ed. musica		
Antonio	Verde	tedesco		
Livio	Arancione	inglese	7/2/2022 In presenza a scuola	
Stefania	Arancione	sto/geo	7/2/2022 In presenza a scuola	
Roberta	Arancione	italiano	8/2/2022 In presenza a scuola	
Beatrice	Arancione	mate/scienze	8/2/2022 In presenza a scuola	
Gaia	Arancione	sostegno	17/2/2022 In presenza a scuola	

Giovanni	Arancione	ed. tecnica	18/2/2022 In presenza a scuola	
Laura	Gialla	lettere		
Cristina	Gialla	sostegno	8/4/22 In presenza a scuola	30 min, 58 s.
Ada	Gialla	facilitatrice L2		
Loretta	Gialla	tecnica		
Prof	Gialla	tedesco		
Prof	Gialla	inglese		
Prof	Gialla	musica		
Luisa	Gialla	mate/scienze		
Elisa	Blu	tedesco	26/5/22 h. 14.30 Video-intervista (Meet)	1 h, 1 min, 13 s
Giulia	Blu	lettere	18/5/22 Video-intervista (Meet)	43 m, 40 s.
Piera	Blu	inglese	30/4/22 Video-intervista (Meet)	42 min, 40 s
Ines	Blu	referente intercultura	11/5/22 Video-intervista (Meet)	46 min, 51 s.
Prof	Blu	mate/scienze		
Oriana	Blu	ed. tecnica	27/5/22 Colloquio in classe	

c)

Nome	Scuola	Figlio/figlia	Intervista semi-strutturata	Durata
Mamma Lorena	Gialla	Devi	27/4/2022 Video-intervista (Meet)	38 min, 40 s.
Mamma	Gialla	Marta	1/6/22 Video-intervista (chiamata Whatsapp)	59 min, 24 s.
Papà Bashir	Gialla	Bibi	30/5/22 Video-intervista (chiamata Whatsapp)	47 min, 57 s
Mamma	Gialla	Adele	28/4/222 Video-intervista (chiamata Whatsapp)	46 min
Papà Sergio	Gialla	Cinzia	27/4/22 Video-intervista (Meet)	26 min, 48 s.
Mamma	Gialla	Simone	13/4/22 Video-intervista (Meet)	41 min, 16 s.
Mamma	Gialla	Gabriele	30/4/22 Video-intervista (Meet)	39 min, 03 s
Mamma	Blu	Marta	29/04/22 Video-intervista (chiamata Whatsapp)	22 min, 13 s (parziale)
Mamma Vida	Blu	Elena	Video-intervista (chiamata Whatsapp)	
Mamma	Verde	Zeno	19/4/22 Video-intervista (Meet)	34 min, 20 s.
Mamma	Verde	Eleonora	5/4/22 Appunti Video-intervista (Meet)	38 min, 21 s

			No registrazione audio/ si sente solo la mia voce	
Mamma	Verde	Clara	5/4/22 Video-intervista (Meet)	34 min, 16 s.
Mamma Flavia	Verde	Isabella	7/4/22 Video-intervista (Meet)	52 min, 43 s.
Mamma Rita	Verde	Cristiano	7/4/22 Video-intervista (Meet)	separare

### 2.7.1 Indagare i contesti scolastici attraverso un'etnografia *case-oriented*.

Questo mio lavoro è prima di tutto un lavoro di ricerca sul campo a stretto contatto con gli spazi, i tempi e i protagonisti della scuola. La domanda (le domande di ricerca) che mi sono posta all'inizio di questo percorso traduce ciò che ha motivato per molti anni il mio stare in classe con gli alunni come facilitatrice di italiano Lingua Seconda e provare a comprendere come insegnare la mia lingua madre, l'italiano, a chi a scuola era arrivato da poco, ma non solo, anche ad accompagnare gli alunni neoarrivati a "stare a scuola", a leggere e interpretare una realtà che era per loro nuova, insolita, a volte bizzarra. Questo ha significato per me anche cambiare prospettiva e guardare quello che mi sembrava conosciuto e ovvio con i loro occhi, il loro sguardo apriva il mio e viceversa; ha significato osservare il contesto della scuola e le sue dinamiche per poi darne una diversa interpretazione, per comprenderlo e tradurlo, prendendo coscienza di nuovi aspetti che emergevano. Soprattutto dalla mia posizione privilegiata di insegnante sono stata testimone di numerosi percorsi di apprendimento che prendevano forma giorno per giorno e con esiti a volte poco prevedibili. Ritengo che per ogni insegnante l'osservazione sia il primo strumento a disposizione per avvicinarsi ai propri alunni e per comprendere i complessi processi che si svolgono nei mesi di scuola. Allenare la vista e la riflessione sulla realtà che prende forma non è solo uno strumento conoscitivo fondamentale per i docenti, ma è anche uno dei metodi attraverso cui l'uomo si è interrogato ingenuamente o meno sul mondo da sempre: così potente da divenire "lo" strumento di indagine scientifica a partire dai suoi esordi, fino ad applicarsi all'uomo stesso quando l'osservazione viene impiegata nelle scienze antropologiche e sociali diventando un approccio di ricerca riconosciuto e accreditato con il termine etnografia (*ethnos*, "popolo" e *grapho* "scrivo"). Come afferma Bove (in Mortari & Ghirrotto, 2019) "l'etnografia è composta da un sottoinsieme di tradizioni di ricerca che rende impossibile ogni classificazione ortodossa" (p.101), l'interazione tra l'etnografia e la ricerca educativa si è fatta sempre più proficua per la sua dimensione naturalistica di ricerca sul campo in stretta immersione con i luoghi e i partecipanti del contesto di indagine (Bove, 2009; Gobbo, 2000; Sorzio, 2006).

Un altro elemento fondamentale per descrivere la presente proposta è la scelta di rendere l'osservazione nelle classi, l'etnografia nei contesti della scuola, un'esperienza partecipante; quella che presento è un'osservazione partecipante con tutti i limiti e le contraddizioni che ne conseguono, ma soprattutto con la



forza di un approccio interattivo-dialogico (cfr. Geertz), perché esso consente di interpretare e di dare significato ai dati in modo condiviso tra chi vive e chi studia i fenomeni (cfr. Clifford & Marcus, 2005) in un processo di co-costruzione della conoscenza; m’inserisco con questo mio lavoro in quel filone di ricerche che partendo dagli studi di Callari Galli (Gobbo, 2012) si sono occupate per prime delle politiche della scuola nei confronti delle minoranze (etniche, linguistiche, di specifici gruppi sociali) e degli studi riguardanti la disuguaglianza educativa nella scuola (Bove, 2019) comprendendo anche le sfide interculturali e rendendo la ricerca etnografica una prassi naturale all’interno della ricerca pedagogica (cfr.; Benadusi, 2012; Bonetti, 2014; Bove, 2009; Gobbo, 2012; Leoncini, 2011; Pastori, 2017; Piasere, 2014; Simonicca, 2011; Sorzio, 2006). Quello che ho cercato di fare durante l’osservazione nelle classi è stato mantenere sia il livello “micro” dell’analisi, quando mi sedevo in un qualsiasi banco in aula interagendo con gli alunni e i loro insegnanti, ma anche a più livelli allargando l’osservazione al di fuori della classe nello spazio che la circonda, ma non è il luogo della lezione: l’entrata e l’uscita dalla scuola, gli intervalli, gli spostamenti all’interno dell’edificio, le uscite didattiche ecc. In questi spazi e tempi altri rispetto alle aule in cui si svolgono le lezioni l’etnografia diventa “multilivello” (Gobbo & Gomes, 2003) abbracciando la famiglia degli alunni, il personale scolastico, i territori circostante e anche eventi storici, politici e sociali che si rispecchiano poi nel microcosmo della classe. Allargare lo sguardo al di fuori dell’aula scolastica permette di riflettere sul processo di inclusione e integrazione, di avere una visione comprensiva dei processi educativi e delle relazioni interculturali (Leoncini, 2011) che era l’obiettivo che mi sono posta.

I dati che ho raccolto attraverso l’osservazione formale nelle classi sono quindi il risultato di un processo che si è sviluppato nel più ampio contesto delle scuole in cui ho condotto la ricerca e soprattutto sono l’interpretazione dei fenomeni che si è costruita attraverso una dimensione multivocale nata dall’interazione con il contesto in senso più ampio, con i contatti che sono nati durante il lavoro sul campo. È stato fondamentale quindi creare e ampliare l’accesso al campo attraverso un costante contatto formale e informale con i partecipanti grazie ad un approccio dialogico che ha preso forma durante tutto il processo di indagine; i dati che raccoglievo attraverso le note di campo (Gobo, 1999) hanno innescato la raccolta di altre fonti di informazione materiali come documenti scolastici (materiali didattici, prodotti e manufatti degli alunni, risorse e documenti messi a disposizione dalle scuole sui propri siti, fonti iconografiche che facevano parte dello spazio fisico delle scuole come cartelloni, murali ecc.), ma soprattutto attraverso le voci dei protagonisti che ho potuto raccogliere nei numerosi dialoghi che sono avvenuti durante le diverse fasi della ricerca. La riflessione che ne è scaturita è il riflesso di questi rapporti con gli informatori sociali di interesse che sono gli unici a poter dare un contributo promuovendo un approccio alla conoscenza “con” (cfr. Alderson, 1995), nel senso che, come ricercatore, ho cercato di trovare riscontro, approfondire e soprattutto negoziare i significati delle osservazioni in modo collettivo e collaborativo con i partecipanti.

L’osservazione nelle classi si è svolta in modo parallelo per tutto il periodo seguendo l’orario settimanale ho organizzato l’osservazione per brevi cicli di 2 o 3 giorni continuativi per classe cercando di alternare le scuole in modo da poter coprire tutte le lezioni della settimana; ho dato

priorità ad alcune discipline come lettere o matematica/scienze e lingue comunitarie rispetto alle cosiddette Educazioni (arte, musica, motoria) poiché il mio interesse principale riguardava le modalità in cui gli alunni affrontavano i compiti di apprendimento sia dal punto di vista linguistico che del metodo di studio. L'entrata sul campo è stata molto graduale, potrei dire che sono entrata in punta di piedi in classe, cercando di volta in volta un posticino dove potermi sedere tra gli alunni e poter conoscere gradualmente gli insegnanti "Con la classe entriamo in aula – io in coda mi siedo al banco dell'altra volta perché è vuoto. Quando sono seduta in classe mi giro per vedere i ragazzi – Adele mi saluta con la mano" (dalle note di campo del 2/2/2022).

All'inizio, in particolare nelle prime due settimane di entrata nel campo, mi fermavo in classe un'ora o due al massimo, fino a coprire l'intera giornata di scuola, comprese le lezioni o i laboratori del pomeriggio negli ultimi due mesi di lavoro sul campo.

Sento che questo primo mese e mezzo di osservazione con un'entrata sul campo lenta è stata appropriata per loro... da una parte me per stato uno svantaggio perché le loro ore sono molto ridotte e mi sono "persa" alcuni passaggi che dovrò ricostruire. [...] Ora è il momento, credo, di intensificare le ore in questa classe – già questa settimana starò quattro giorni (note di campo del 16/3/22).

L'orario delle osservazioni non è stato concordato con gli insegnanti perché il mio scopo era quello di vivere la spontaneità dei contesti compresi tutti i "guai della diretta" – non volevo infatti che la mia presenza influenzasse in nessun modo l'equilibrio di lavoro e di relazione all'interno delle classi né tra gli alunni, né tra loro e i docenti. Soprattutto all'inizio non è stato facile presentarmi alle lezioni così, soprattutto le tante prime volte con insegnanti che non avevo ancora incontrato come riporto nel mio diario:

C'è un attimo di silenzio in cui la prof. si siede alla cattedra per accendere la LIM allora ne approfitto per avvicinarmi e presentarmi. Mi accoglie in modo cordiale ma un po' freddo – si ricorda di me dalla presentazione [del progetto] ma mi dice "non sapevo che saresti venuta oggi"; spiego allora che faccio così senza avvisare per cogliere la realtà e la quotidianità delle lezioni in modo spontaneo. Mi dice di accomodarmi e mi chiede se deve fare qualcosa – dico di no, che mi trovo un angolino e che faccia finta che non ci sia. Intanto i ragazzi mi hanno salutata chi con gli occhi chi con la mano o a voce. Mi trovo un angolino tra gli armadi a destra dietro i tavoloni dove sono sedute le ragazze perché le vedo sempre in classe ma finora non ho avuto l'occasione di stare molto con loro. (note di campo del 1/4/22)

Oppure mi è capitato che gli insegnanti si accorgessero di me senza interrompere per questo la loro routine in classe:

In questo frangente di 30 secondi (la prof) dà uno sguardo alla classe; quindi, le faccio un sorriso e stando al posto mi presento e le chiedo se va bene che io resti alla lezione – mi dice "Sì sì certo, ti avevo vista" - "Speriamo che ti sia utile (note di campo del 14/2/22, classe Gialla, cambio dell'ora).

La scelta di non concordare gli incontri si è rivelata funzionale allo scopo in quanto con il trascorrere delle settimane ho potuto cogliere moltissimi elementi e informazioni senza che i partecipanti si sentissero in dovere di essere "attori" di una scena a causa della mia presenza. Così un'insegnante descrive la mia partecipazione a scuola:



A me piace averti in classe perché comunque in qualche modo non è che faccio cose diverse. In realtà mi capiti sempre così a caso e dico - Ah guarda! [...] È bello anche avere poi i tuoi feedback da fuori anche sulle lezioni (intervista Silvia, 31/3/22)

È stato quindi solo questo percorso di reciproca conoscenza e di condivisione completa delle ore a scuola a costruire la collaborazione dei e con i partecipanti anche se a volte ho sentito l'ambiguità di fare questo tipo di osservazione molto intensa in cui la condizione di essere accettata soprattutto dai ragazzi era quella di essere quasi omertosa, una di loro, non un'adulta e di certo non un'insegnante:

*Io sento che mi sta venendo il nervoso. Mi capita spesso in questa classe di dover uscire a respirare o per una pausa di 5-10 min. Ora non lo faccio per rispetto della prof. e perché voglio vedere come va a finire. In generale mi infastidisce molto il rumore costante che c'è e il vedere dalla mia posizione privilegiata il sottobosco della classe: quante battute, scherzi, attività "illecite e sovversive", quanta noia, distrazioni, disegni ci sono mentre la lezione è in corso. (Diario del 12/5/22)*

*L'osservazione nelle singole classi è iniziata in momenti diversi dell'anno scolastico poiché ho potuto iniziare ad entrare in classe solo dopo aver terminato la fase di raccolta dei consensi alla partecipazione e anche perché l'anno scolastico 2021/2022 è stato il primo anno in presenza effettivo dopo il periodo di chiusura delle scuole durante l'emergenza Covid-19; questa condizione ha avuto delle conseguenze sul normale svolgimento delle lezioni poiché tutte le classi campione hanno sospeso almeno per due settimane le attività a causa della quarantena della classe per i molti casi di malattia o degli alunni o degli insegnanti (e mia). "Pausa osservazione per quarantena della classe dall' 11 al 22 marzo, non ho potuto fare osservazione...persi 10 giorni (dal diario, 11/3/22).*

Durante l'osservazione non ho utilizzato delle griglie ma solo degli appunti presi a mano su foglietti o su un quadernetto, il mio diario di ricerca, che tenevo nascosto dai partecipanti ma che era sempre con me. Ho cercato di essere rigorosa il più possibile poi nella trascrizione di questi appunti che trasformavo in note etnografiche appena possibile usando il mio portatile con un programma di scrittura. Mi rendo conto che la diversità delle quattro situazioni che osservavo nelle quattro classi ha avuto delle conseguenze sul modo in cui ho scritto le note; ad un certo punto dell'osservazione, circa dopo i primi due mesi, ho dovuto fermarmi e prendere il tempo di rileggere e revisionare quanto avevo scritto perché avevo bisogno che le note di campo delle diverse scuole contenessero anche una parte di sintesi, più schematica, in modo da poter operare dei confronti tra le quattro classi. A questo scopo mi è stato utile creare delle tabelle in cui per ogni giornata prendevo in considerazione: a) cosa accadeva effettivamente in classe (le attività didattiche) considerando i rapporti di relazione tra i partecipanti (docenti-alunni e relazioni tra pari alunni-alunni e docenti-docenti) e di organizzazione dei tempi e degli spazi in cui le attività venivano svolte; b) le emozioni che trasparivano e si sviluppavano creando il clima di classe; c) gli stimoli ad approfondire alcuni elementi dal punto di vista teorico (ad esempio la comunicazione tra alunni e docenti o il linguaggio usato); d) il mio stare con la classe (interazioni con i partecipanti, scelte su come proseguire e pianificare la ricerca, riflessioni personali...). Questo regolare lavoro di revisione e di sintesi delle note di campo mi è stato utilissimo non solo per l'analisi qualitativa delle note di campo e la creazione dei primi codici di analisi tematica, ma soprattutto per tenere traccia di tutto il processo di ricerca nel suo evolversi.

L'insieme delle note etnografiche dei sei mesi di lavoro sul campo si sono trasformate in 577 pagine dense di avvenimenti, situazioni, volti e intrecci relazionali. Le note sono accompagnate anche da alcune fotografie degli ambienti, di pagine di quaderno degli alunni, di appunti alla lavagna, di alcune attività svolte in classe che ho documentato perché mi sembravano particolarmente significative o perché sono stata coinvolta in prima persona durante lo svolgimento; non ho potuto, purtroppo, scattare nessuna foto delle persone artefici di questi prodotti per motivi legati alla privacy o perché di alcuni di loro non avevo il consenso di partecipazione alla ricerca come testimonia questo mio commento scritto nei diari: "É un alunno figlio di coppia mista e come mi ha detto l'insegnante è anche uno dei più brividi della classe, ma non ho il consenso quindi non posso né usare le foto del suo quaderno, né ha svolto i questionari" (dal mio diario della ricerca). Mancano in questo resoconto alcune persone, mancano, per motivi legati al consenso alla ricerca, nelle parole, ma non nelle situazioni di cui sono stati protagonisti e che ho documentato. Mi auguro, nonostante queste limitazioni, di essere riuscita a restituire, attraverso il mio sguardo sugli avvenimenti, diventato un lungo racconto etnografico, quello che insieme ai partecipanti abbiamo vissuto in aula e non solo in quei sei mesi dell'anno scolastico 2021/22 in cui ho svolto il lavoro sul campo.

Il resoconto etnografico di questi mesi rappresenta il cuore pulsante della presente indagine perché è sulla base di questi scorci di vita di scuola che ho potuto analizzare tutti i dati che stavo raccogliendo attraverso i diversi strumenti che ho utilizzato. Come afferma Burawoy (1998) lo scopo primario di un'etnografia è quello di rivelare come fattori esterni quali le forze politiche, economiche e sociali abbiano un impatto sul contesto oggetto di studio.

Un punto cruciale è stata la scelta delle unità di analisi per l'osservazione; scelta che si è definita gradualmente attraverso le riflessioni che scaturivano dalla scrittura delle note etnografiche, ma ad un secondo livello di analisi mi sono posta il problema di quali fossero davvero le unità di analisi dell'etnografia che si stava componendo. Infatti, da un lato, mi trovavo a vivere direttamente quattro ambienti di scuola in quattro aree geografiche lontane, dall'altro quelle stesse osservazioni mi avrebbero portato a interpretare i dati per formulare delle possibili risposte alla domanda di ricerca che mi guidava. Dovevo scegliere quelle che Jerolmack e Khan (2017) chiamano *Analytic Lenses of Ethnography*: quelle lenti di analisi che delineano lo stile di ogni ricerca etnografica (Jerolmack & Khan, 2017 p.1). Trattandosi di un'etnografia multisituata (*multisited ethnography*) avevo a disposizione dati etnografici provenienti da quattro contesti diversi con l'obiettivo di un operare una comparazione e un confronto attraverso un modello di analisi coerente che rendesse conto sia delle differenze che degli elementi in comune alle quattro classi. Ogni *setting* di indagine rappresenta quindi uno studio di caso (*case*) strategico dal punto di vista teorico in cui le variazioni tra i dati empirici possono essere interpretate come il risultato delle differenze tra le macrostrutture sociali (cfr. Salzinger, 2003 citato da Jerolmack & Khan, 2017, p.3 tda) rappresentate in questa ricerca dalle quattro classi campione.

La sfida vera è stata capire come posizionarmi nella dicotomia tra l'approccio induttivo (*Grounded Theory*) e quello deduttivo (*Extended Case Theory*) poiché la mia domanda iniziale riguarda le politiche di inclusione e di integrazione riferite al macrocontesto scuola ed è quindi informata teoricamente, ma si riflette sul micro contesto delle classi e degli alunni che informano dei significati e delle interpretazioni pratiche di quelle teorie politiche e pedagogiche a cui la scuola aderisce. La mia posizione di osservatrice partecipante e il fatto di aver scelto le classi campione secondo dei criteri precisi (vd. Paragrafo 1.4) mi hanno portato a scegliere un terzo approccio all'analisi, quello abduuttivo (cfr., Colarelli O'Connor et al., 2003: 353; Dubois & Gadde, 2002). Come affermano Van Maanen, Sørensen e Mitchell (2007, p. 1149) "Forse la miglior risposta al problema della conoscenza è stata formulata da C.S. Pierce secondo cui la conoscenza è prima di tutto un processo abduuttivo che inizia quando a sorpresa le nostre ipotesi/aspettative non trovano riscontro e quindi ci troviamo a lavorare a ritroso per elaborare una teoria plausibile che dia significato a ciò che ci aveva sorpreso. Recentemente un altro autore Kildulf (2006) afferma che le buone teorie nascono dal coinvolgimento con i problemi del mondo, non da lacune in letteratura. In questo senso l'approccio abduuttivo assegna il primato al dato empirico, ma finalizzato all'elaborazione di una teoria. [...] Proprio ciò che non incontra le nostre aspettative e perciò ci sorprende costituisce il primo indizio per costruire una teoria e perciò deve essere colto dal ricercatore" (cit. da Van Maanen et al., 2007, p. 1149, tda).

In questo senso l'etnografia nelle scuole che presento è *case-oriented*, cioè, orientata ai casi specifici dei setting campione che rappresentano le modalità empiriche, le evidenze, attraverso cui le politiche di inclusione e di integrazione del sistema scolastico si traducono in prassi diverse nel microcosmo dei contesti e nei risultati di apprendimento degli alunni con background migratorio e nativi.

### **2.7.2. Dialogare con i partecipanti: incontri e interviste.**

L'osservazione diretta in classe è stata integrata con un corpus di interviste che si sono svolte in modo formale e informale durante il processo di indagine. Intendo con interviste informali tutti i momenti di scambio che si sono verificati durante i mesi in cui ho svolto l'osservazione nelle scuole; a volte in modo spontaneo nelle interazioni con gli alunni durante le attività in aula e fuori dalla classe e con i loro insegnanti durante lo svolgimento delle attività didattiche e di quelle multiforme susseguirsi di azioni che si sono realizzate nella vita scolastica di ogni giorno. Le parole, i gesti, le forme di questi continui atti linguistici colti nelle ore di osservazione mi hanno permesso di entrare in relazione più stretta con i partecipanti tanto da chiedere la disponibilità a svolgere le interviste semi-strutturate. Ho trascritto queste preziose interazioni nelle note giornalieri sul diario di ricerca ed esse hanno costituito la base di molte altre riflessioni che ho riportato nella rielaborazione delle note di campo.

Prendiamo il caffè e la pizza per il pranzo, ma la prof mi dice che ha voglia di vacanze; inizia a parlarmi dei suoi progetti per l'estate. Parliamo della sua famiglia, mi chiede della mia...delle sue

giornate lunghe a scuola. Io vorrei chiederle tante cose della classe e di quello che sto vivendo in questi mesi, cercare un confronto con lei, ma capisco che ci sono solo momenti come questo, risicati, che a lei servono per ripartire dopo ... Non voglio essere troppo “pesante”, già mi sembra una conquista personale questo suo modo di farmi partecipare anche con i commenti che fa in classe, con i messaggi che ci scambiamo. Questa prof è la depositaria di molte delle cose che accadono in classe; le chiedo comunque se un giorno avrà tempo di fare l’intervista con me e anche di bere un aperitivo in tranquillità prima che finisca la scuola – voglio solo essere leggera per non perdere la sua fiducia.  
(note di campo, 22/3/22)

Le interviste si sono svolte sia in presenza che online tramite la piattaforma digitale dei singoli istituti<sup>93</sup>. La disponibilità all’intervista è stata richiesta prima di tutto nella fase di presentazione del progetto (vd. Paragrafo 1.2.1) e successivamente mediante i canali di comunicazione scuola-famiglia-docenti delle singole segreterie didattiche degli istituti. La partecipazione è stata su base volontaria con la possibilità di prenotare l’intervista online o in presenza secondo un calendario che è stato condiviso tramite la piattaforma in adozione nelle scuole o il link al calendario messo a disposizione. Un aspetto interessante è stata la modalità in cui soprattutto gli alunni si sono approcciati a questo momento, in bilico tra grande curiosità e timidezza ad essere attivi protagonisti del processo di indagine che si stava costruendo nei mesi di osservazione partecipante nelle loro classi. Tenendo in considerazione i rapporti e le relazioni all’interno dei contesti scolastici ho introdotto anche la possibilità di svolgere l’intervista a coppie, con un compagno/a in modo da creare le condizioni di maggiore agio possibile.

Da almeno un paio di settimane ho appeso in classe sull’anta dell’armadietto un foglio in cui possono prendere appuntamento per l’intervista, ma ancora ci sono pochi nomi. Decido che la gita sarà una buona occasione per chiederglielo di nuovo. Per le interviste mi sono organizzata così: genitori e insegnanti: su *padlet*<sup>94</sup> o tramite e-mail si può prendere appuntamento sul calendario che ho predisposto. Intanto ho la disponibilità della mamma di Emily (coppia mista) e della mamma di Elena (a sorpresa perché con Elena non sono riuscita ad instaurare un gran rapporto, è anche lei una signora che viene da [omesso per protezione dei dati]). *Per i ragazzi stessa cosa su padlet oppure chiedendomelo oppure segnando il proprio nome o la coppia sul foglio in classe. Per loro ho proposto l’intervista a coppie perché credo di poterli agevolare nella partecipazione. Infatti da quando ho messo la possibilità delle coppie si sono iscritti in 4 (2 coppie)” (diario, 5/5/2022).*

### **2.9.1.1 L’Index per L’inclusione. Percorsi di Inclusione e partecipazione a scuola**

La pubblicazione dell’*Index* per l’Inclusione (d’ora in avanti *Index*) si colloca in una fase di transizione che segnala un graduale superamento della prospettiva dell’integrazione a favore di una più ampia concezione inclusiva che si deve ad una progressiva diffusione di una nuova sensibilità nei confronti del

---

<sup>93</sup> Gli istituti della Provincia di Trento utilizzavano la piattaforma di Google G-Suite e le relative applicazioni anche per la comunicazione scuola-famiglia. Le interviste si sono svolte online tramite credenziali protette dall’IC di appartenenza in videoconferenza G-Meet per tutti i partecipanti. Solo nel caso di connessione poco stabile ho dovuto ricorrere alla videochiamata con tre genitori.

<sup>94</sup> Solo una delle quattro scuole campione mi ha dato accesso diretto alla piattaforma di classe; quindi, per agevolare le comunicazioni con i partecipanti ho creato quattro ambienti digitali utilizzando *padlet* ([www.padlet.com](http://www.padlet.com)) il link per poter interagire su questo spazio è stato inviato ai partecipanti dalle segreterie delle scuole.

tema dell'esclusione (Dovigo, 2017). Dalla sua prima pubblicazione nel 2000 ad opera di Booth e Ainscow è uno strumento che nell'ultimo ventennio si è affermato a livello internazionale allo scopo di promuovere, nei contesti scolastici, processi inclusivi in grado di tenere in considerazione le trasformazioni delle realtà scolastiche e dei contesti di riferimento in stretta relazione con le comunità di appartenenza (Booth & Ainscow, 2014, p. 3). A questo scopo numerosi sono stati i processi di revisione dell'Index originale in seguito al suo utilizzo nei contesti educativi. Per la presente ricerca faccio riferimento alla terza edizione in lingua italiana dell'Index in quanto presenta revisioni importanti che riguardano l'oggetto di indagine individuato, come si legge nella prefazione di Dovigo (2014, p. 3) l'innovazione più ampia riguarda l'invito alla riflessione rispetto al contenuto dei curricula, nello specifico riguardo alle implicazioni che i valori inclusivi hanno sul contenuto delle attività di apprendimento e il modo in cui queste ultime vengono strutturate anche in relazione alle interazioni tra scuola e comunità di appartenenza.

L'Index è costituito da un insieme di materiali per l'autovalutazione di tutti gli aspetti di una scuola; comprende sia le attività negli spazi interni ed esterni alla scuola, sia le relazioni con il contesto e le comunità con cui essa interagisce. È uno strumento che permette un'analisi dettagliata della scuola e delle sue relazioni con la comunità e il contesto, coinvolgendo in questo il personale, le famiglie e gli alunni. L'autovalutazione inizia con il riconoscimento delle risorse esistenti (ciò che si conosce già) e promuove ulteriori analisi basandosi sulle nozioni di ostacoli e risorse all'apprendimento e alla partecipazione e sostegno alla diversità (Booth & Ainscow, 2014).

#### Tabella 14

*Raggruppamento semantico degli items dei questionari Index (insegnanti, Famigli e Alunni)*

	INSEGNANTI
<b>ORGANIZZAZIONE</b>	<p><b>Index_i_6</b> Il personale e i membri del Consiglio di Istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente</p> <p><b>Index_i_7</b> La scuola è un modello di cittadinanza democratica</p> <p><b>Index_i_10</b> La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco</p> <p><b>Index_i_12</b> La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato</p> <p><b>Index_i_13</b> La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership</p> <p><b>Index_i_14</b> La selezione e la carriera del personale sono trasparenti</p> <p><b>Index_i_15</b> Le competenze del personale sono conosciute e sfruttate in modo adeguato</p> <p><b>Index_i_17</b> La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale</p> <p><b>Index_i_28</b> La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni seguiti dai servizi sociali</p>

	<b>Index_i_60</b> Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate		
	<b>INSEGNANTI</b>	<b>ALUNNI</b>	<b>FAMIGLIE</b>
<b>INCLUSIONE</b>	<p><b>Index_i_1</b> Ciascuno è benvenuto</p> <p><b>Index_i_9</b> Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere</p> <p><b>Index_i_16</b> I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola</p> <p><b>Index_i_18</b> Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio</p> <p><b>Index_i_26</b> Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni</p> <p><b>Index_i_27</b> Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola</p> <p><b>Index_i_29</b> La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive</p> <p><b>Index_i_32</b> Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti</p> <p><b>Index_i_33</b> Il bullismo viene contrastato</p> <p><b>Index_i_52</b> Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone</p>	<p><b>Index_a_2</b> Mi sento parte di una grande comunità</p> <p><b>Index_a_13</b> E' bene avere studenti che vengono da ambienti/posti diversi</p> <p><b>Index_a_20</b> La mia famiglia si sente coinvolta/partecipa in ciò che accade a scuola</p> <p><b>Index_a_25</b> Ogni ragazzo/a che vive vicino a questa scuola è il benvenuto/a qui</p> <p><b>Index_a_26</b> Quando sono arrivato/a a scuola sono stato aiutato/a ad ambientarmi</p> <p><b>Index_a_27</b> Qui ti rispettano senza guardare il colore della pelle</p> <p><b>Index_a_28</b> Qui ti senti parte della scuola qualunque sia la tua religione e anche se non hai una religione</p> <p><b>Index_a_29</b> Gli studenti non guardano dall'alto in basso (criticano) gli altri in base a quello che indossano (vestiti, scarpe...)</p> <p><b>Index_a_30</b> Maschi e femmine vanno d'accordo insieme</p> <p><b>Index_a_31</b> Essere gay o lesbiche è visto come una cosa normale della vita</p> <p><b>Index_a_32</b> Gli studenti disabili sono rispettati e accettati</p> <p><b>Index_a_35</b> Gli insegnanti non fanno preferenze tra gli studenti</p> <p><b>Index_a_36</b> Se sono stato via per un giorno un insegnante mi chiede dove sono stato</p> <p><b>Index_a_55</b> Gli insegnanti sono interessati ad ascoltare le mie idee</p> <p><b>Index_a_56</b> Gli studenti sono interessati ad ascoltare le idee degli altri</p>	<p><b>Index_a_f_3</b> Mi sento parte della comunità scolastica (della scuola di mio figlio)</p> <p><b>Index_a_f_13</b> Tutte le famiglie sono ugualmente importanti per gli insegnanti della scuola</p> <p><b>Index_a_f_17</b> E' bene che nella scuola ci siano studenti di origini diverse</p> <p><b>Index_a_f_22</b> Sono stato coinvolto (ho partecipato) a rendere la scuola un posto migliore</p> <p><b>Index_a_f_23</b> Ogni minore/ragazzo che vive nella zona è ben accolto in questa scuola</p> <p><b>Index_a_f_24</b> Quando mio figlio ha iniziato questa scuola hanno fatto il possibile per farmi sentire coinvolto/partecipa</p> <p><b>Index_a_f_25</b> C'è rispetto per ogni studente</p> <p><b>Index_a_f_26</b> Gli studenti con disabilità sono accettati e rispettati a scuola</p> <p><b>Index_a_f_27</b> Maschi e femmine vanno d'accordo</p> <p><b>Index_a_f_28</b> In questa scuola essere gay, lesbiche o transgender è visto come un aspetto normale della vita</p> <p><b>Index_a_f_29</b> In questa scuola si è rispettati indipendentemente dal (senza dare importanza al) colore della pelle</p> <p><b>Index_a_f_30</b> In questa scuola sei parte integrante (fai parte della</p>

			<p>scuola) qualunque sia la tua religione o se non hai una religione</p> <p><b>Index_a_f_31</b> Le persone non giudicano gli alunni a seconda di quello che indossano (dai vestiti, scarpe...)</p> <p><b>Index_a_f_36</b> Se un alunno è assente per un giorno, c'è un insegnante che chiede il perché</p> <p><b>Index_a_f_37</b> Gli insegnanti non fanno preferenze verso gli alunni (non hanno alunni che preferiscono ad altri)</p> <p><b>Index_a_f_43</b> Nelle lezioni si usa bene quello che mio figlio ha imparato fuori dalla scuola</p>
<b>RELAZIONI</b>	<p><b>Index_a_i_2</b> Il personale coopera</p> <p><b>Index_a_i_3</b> Gli alunni si aiutano l'un l'altro</p> <p><b>Index_a_i_4</b> Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente</p> <p><b>Index_a_i_5</b> Il personale e le famiglie collaborano</p> <p><b>Index_a_i_11</b> Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni</p>	<p><b>Index_a__5</b> Gli studenti vanno d'accordo tra loro</p> <p><b>Index_a__6</b> Gli adulti vanno d'accordo tra loro</p> <p><b>Index_a__7</b> Adulti e ragazzi vanno d'accordo tra loro</p> <p><b>Index_a__8</b> Ho alcuni buoni amici</p> <p><b>Index_a__9</b> Mi piacciono i miei insegnanti</p> <p><b>Index_a__21</b> Quando gli insegnanti dicono che faranno una cosa poi mantengono la parola/lo fanno</p> <p><b>Index_a__22</b> Le persone ammettono di aver fatto un errore</p> <p><b>Index_a__37</b> Penso che gli insegnanti siano equi/giusti quando fanno i complimenti a qualche studente</p> <p><b>Index_a__38</b> Penso che gli insegnanti siano equi/giusti quando sanzionano (danno note, sgridano....) qualche studente</p> <p><b>Index_a__44</b> Se ho un problema in una lezione, un insegnante (di disciplina o di sostegno) mi aiuta</p>	<p><b>Index_a_f_2</b> Mio figlio ha buoni amici a scuola</p> <p><b>Index_a_f_4</b> La scuola mi informa di quello che succede</p> <p><b>Index_a_f_5</b> Mi hanno chiesto di dare un contributo (di collaborare) con le lezioni</p> <p><b>Index_a_f_9</b> I nostri figli vanno d'accordo in classe</p> <p><b>Index_a_f_10</b> Gli insegnanti vanno d'accordo tra loro</p> <p><b>Index_a_f_11</b> Adulti e minori stanno bene insieme</p> <p><b>Index_a_f_12</b> Gli insegnanti e i genitori vanno d'accordo tra loro</p> <p><b>Index_a_f_14</b> Ho degli amici tra gli altri genitori</p> <p><b>Index_a_f_15</b> Mi piacciono gli insegnanti</p> <p><b>Index_a_f_16</b> Gli insegnanti provano interesse per ciò che racconto loro di mio figlio</p> <p><b>Index_a_f_35</b> Se qualcuno crea problemi a mio figlio so che posso</p>

			<p>avere aiuto dalla scuola  <b>Index_a_f_38</b>  Penso che gli insegnanti siano equilibrati/giusti quando fanno i complimenti ad un alunno  <b>Index_a_f_39</b>  Penso che gli insegnanti siano equilibrati/giusti quando sanzionano (danno una punizione, un castigo, un rimprovero) ad un alunno  <b>Index_a_f_44</b>  La scuola ha un buon sistema per sostenere/aiutare gli alunni quando hanno un problema  <b>Index_a_f_49</b>  Gli alunni si aiutano quando sono in difficoltà (hanno un problema)  <b>Index_a_f_50</b>  Mio figlio sa come avere aiuto quando ne ha bisogno  <b>Index_a_f_51</b>  La scuola è un posto dove le persone ascoltano veramente le idee degli altri</p>
<p><b>(SOSTENIBILITA')  CITTADINANZA  ATTIVA</b></p>	<p><b>Index_a_i_8</b>  La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo  <b>Index_a_i_23</b>  La scuola riduce le sue emissioni di Co2 (anidride carbonica) e l'utilizzo di acqua  <b>Index_a_i_24</b>  La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti  <b>Index_a_i_30</b>  Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum  <b>Index_a_i_31</b>  Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile  <b>Index_a_i_34</b>  Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo  <b>Index_a_i_35</b>  Gli alunni fanno ricerche</p>	<p><b>Index_a__12</b>  Siamo incoraggiati a chiedere rispetto per quello che riteniamo giusto  <b>Index_a__14</b>  Il fatto stesso di stare a scuola aiuta ad imparare come andare d'accordo con gli altri  <b>Index_a__15</b>  Stando a scuola ho imparato cosa vuol dire democrazia  <b>Index_a__16</b>  Stando a scuola ho imparato le conseguenze delle mie azioni sugli altri  <b>Index_a__17</b>  Ho imparato le conseguenze delle mie azioni sugli altri in tutto il mondo  <b>Index_a__18</b>  Ho imparato come i miei valori influenzano il mio comportamento  <b>Index_a__19</b>  A scuola mangio sano  <b>Index_a__33</b></p>	<p><b>Index_a_f_19</b>  Stando in questa scuola mio figlio impara cosa significa democrazia  <b>Index_a_f_20</b>  Mio figlio in questa scuola impara l'importanza per l'ambiente  <b>Index_a_f_21</b>  Mio figlio a scuola mangia sano  <b>Index_a_f_33</b>  Gli alunni cercano di non usare soprannomi che possono offendere  <b>Index_a_f_34</b>  Il bullismo non è un problema  <b>Index_a_f_40</b>  Quando gli alunni disturbano una lezione gli altri compagni aiutano a calmarli  <b>Index_a_f_41</b>  Mio figlio impara a</p>



	<p>sull'importanza dell'acqua <b>Index_a_i_36</b> Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo <b>Index_a_i_37</b> Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale <b>Index_a_i_38</b> Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale <b>Index_a_i_39</b> Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni <b>Index_a_i_40</b> Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo <b>Index_a_i_41</b> Gli alunni studiano la vita dell'ambiente terrestre <b>Index_a_i_42</b> Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche <b>Index_a_i_43</b> Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione <b>Index_a_i_46</b> Gli alunni imparano che cosa sia l'etica, il potere e la democrazia</p>	<p>Gli studenti non usano parole che offendono/ brutte parole verso gli altri <b>Index_a__34</b> Se qualcuno/a fa il bullo/a con me lo dico agli insegnanti <b>Index_a__39</b> Gli insegnanti sanno come fermare un alunno/a che disturba le lezioni <b>Index_a__40</b> Quando qualcuno disturba le lezioni, gli altri studenti lo/la aiutano a calmarsi <b>Index_a__41</b> Impariamo a risolvere le controversie (i litigi) ascoltando, parlando e cercando un compromesso/accordo <b>Index_a__46</b> Imparo a conoscere quello che succede nel mondo <b>Index_a__47</b> Ho imparato a conoscere l'importanza dei diritti umani <b>Index_a__48</b> Imparo come il dolore nel mondo può essere ridotto/diminuito <b>Index_a__51</b> A scuola impariamo a risparmiare energia <b>Index_a__52</b> Impariamo ad avere cura dell'ambiente dentro e fuori dalla scuola <b>Index_a__53</b> Impariamo a rispettare il pianeta Terra</p>	<p>risolvere le controversie (le discussioni) ascoltando, parlando e cercando compromessi (soluzioni) <b>Index_a_f_42</b> La scuola manda o lascia a casa gli alunni se si comportano male <b>Index_a_f_47</b> La scuola ha un buon piano/progetto di risparmio di energia (luce, gas, acqua) <b>Index_a_f_48</b> Mio figlio impara a prendersi cura dell'ambiente della scuola e della zona circostante (cortile, giardino...)</p>
<b>DIDATTICA E APPRENDIMENTO</b>	<p><b>Index_a_i_19</b> Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale in modo da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni <b>Index_a_i_20</b> Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti <b>Index_a_i_25</b> Tutte le forme di sostegno sono coordinate <b>Index_a_i_44</b> Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte, alla musica e danno vita a creazioni personali <b>Index_a_i_45</b></p>	<p><b>Index_a__1</b> Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno <b>Index_a__10</b> La scuola aiuta a sentirmi bene con me stesso <b>Index_a__11</b> La scuola aiuta a sentirmi sicuro per il futuro <b>Index_a__42</b> Durante le lezioni gli alunni spesso si aiutano a vicenda a coppie e in piccoli gruppi <b>Index_a__43</b> Durante le lezioni gli alunni condividono ciò che fanno con gli altri compagni <b>Index_a__45</b> Mi piace la maggior parte delle mie lezioni</p>	<p><b>Index_a_f_1</b> Mio figlio di solito non vede l'ora (è sempre contento) di andare a scuola <b>Index_a_f_32</b> Gli alunni sono rispettati per l'impegno e non per i voti nelle verifiche <b>Index_a_f_45</b> Mio figlio impara molto in questa scuola <b>Index_a_f_46</b> Gli alunni sono spesso stimolati ad imparare da soli <b>Index_a_f_52</b> Mio figlio non ha problemi a capire cosa deve fare a lezione</p>

	<p>Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi  <b>Index_a_i_47</b>  Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni  <b>Index_a_i_48</b>  Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni  <b>Index_a_i_49</b>  Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica  <b>Index_a_i_50</b>  Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento  <b>Index_a_i_51</b>  Gli alunni apprendono in modo cooperativo  <b>Index_a_i_53</b>  La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni  <b>Index_a_i_54</b>  La disciplina è basata sul rispetto reciproco  <b>Index_a_i_55</b>  Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare  <b>Index_a_i_56</b>  Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento  <b>Index_a_i_57</b>  Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni  <b>Index_a_i_58</b>  Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno  <b>Index_a_i_59</b>  Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni</p>	<p><b>Index_a__49</b>  Imparo molto in questa scuola  <b>Index_a__50</b>  A volte gli studenti sono incoraggiati ad imparare da soli  <b>Index_a__54</b>  Quando in classe c'è l'insegnante di sostegno aiuta tutti  <b>Index_a__57</b>  Nelle lezioni so sempre come andare avanti con le attività  <b>Index_a__58</b>  Sono capace di capire quando ho fatto un buon lavoro  <b>Index_a__59</b>  Agli insegnanti non importa se faccio degli errori quando sto facendo del mio meglio  <b>Index_a__61</b>  Quando mi danno dei compiti di solito capisco quello che devo fare  <b>Index_a__62</b>  Trovo che i compiti mi aiutano ad imparare</p>	<p><b>Index_a_f_53</b>  Mio figlio di solito capisce che cosa deve fare con i compiti per casa  <b>Index_a_f_54</b>  I compiti per casa aiutano mio figlio ad imparare</p>
<b>SPAZI / EDIFICI</b>	<p><b>Index_a_i_21</b>  La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone  <b>Index_a_i_22</b>  Gli edifici e le aree circostanti</p>	<p><b>Index_a__3</b>  La scuola e gli spazi fuori sono belli  <b>Index_a__4</b>  I servizi igienici (i bagni) sono puliti e sicuri  <b>Index_a__23</b></p>	<p><b>Index_a_f_7</b>  La scuola e il parco giochi/il parco sono attraenti (belli)  <b>Index_a_f_8</b>  I servizi igienici (i bagni)</p>

	sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	C'è un posto confortevole/comodo dove posso andare a pranzo <b>Index_a__24</b> Sono stato coinvolto a rendere la scuola un posto migliore <b>Index_a__60</b> Il mio lavoro è esposto/in mostra sulle pareti - in giro per la scuola	della scuola sono puliti e sicuri
<b>HOBBS/IINTERESSI</b>		<b>Index_a__63</b> Dopo la scuola a volte frequento un'attività per il tempo libero (musica, danza...) o faccio sport	
<b>VALORE</b>			<b>Index_a_f_6</b> Penso che questa scuola sia la migliore scuola della zona

**Tabella 15**

*Le dimensioni del questionario "Come Ti Senti?"*

Dimensione	Numero items	Esempio
<b>Senso di Protezione</b>	7 items	Quanto ti senti protetto da..." che indagano quanto uno studente si senta protetto da subire o vivere alcune situazioni spiacevoli, per es: "Quanto ti senti protetto da essere trattato male da un insegnante", "Quanto ti senti protetto da avere paura dei compagni".
<b>Soddisfazione</b>	6 items	Indicano il grado di soddisfazione relativo ad alcuni aspetti dell'ambiente scolastico e dalla percezione di loro stessi all'interno dell'ambiente, per es: "Quanto ti senti soddisfatto da(lla) possibilità di esprimere il tuo punto di vista", "Quanto ti senti soddisfatto da(i) rapporti con I tuoi compagni di classe".
<b>Percezione del supporto familiare</b>	4 items	Riguardano l'opportunità di parlare o di essere ascoltati dai propri genitori/adulti di riferimento; le affermazioni sono formulate come "I miei genitori danno attenzione alle mie idee", "Parlo dei miei problemi ai genitori senza paura di essere rimproverato".
<b>Clima scolastico</b>	5 items	Inteso come la presenza di eventi piacevoli e la possibilità di risolvere problemi all'interno della classe, come, per es: "La scuola mi aiuta a prepararmi alla vita adulta", "Gli insegnanti sono pronti ad aiutarmi se ho difficoltà".

<i>Dimensione</i>	<i>Numero items</i>	<i>Esempio</i>
<b>Ansia neurovegetativa</b>	6 items	considera il livello sintomatico di ansia che si manifesta anche in assenza di situazioni stressanti; le affermazioni sono formulate come per es., "A volte l'ansia mi fa mancare il respiro", "Quando sono nervosa sento prurito alla pelle o fitte allo stomaco".
<b>Paura del giudizio</b>	3 items	l'unica con scala reverse (le affermazioni hanno un valore opposto), la scala è Intesa come la percezione dello studente rispetto a come gli altri lo/la vedono. Gli items sono formulati come es., "Penso che gli altri mi trovino interessante", "La maggior parte di miei compagni di classe fa attenzione a me".
<b>Ansia da valutazione</b>	8 items	misurano il livello di ansia in relazione alla situazione in cui lo/la studente deve dimostrare le sue conoscenze e competenze. Le affermazioni degli items sono formulate come per es. "Ho paura delle interrogazioni e dei compiti in classe", "Sono preoccupato per i voti e i giudizi".
<b>Ansia nel rapporto con i pari</b>	7 items	indicano l'ansia percepita nelle situazioni relazionali con i pari rispetto a quello che si crede gli altri pensino. Le affermazioni sono formulate come "Se sento ridere penso oche ridano di me", "Quando parlo ho paura di essere frainteso".
<b>Ansia specifica</b>	3 items	permette di rilevare l'ansia corrente dello/la studente, come per es., "Mi capita di essere in ansia senza motivo", "Mi senso ansioso e preoccupato".

Punteggio medio standardizzato per scala	Fascia di intervallo	Livello
da 1 a 1.7	Livello basso	1
da 1.8 a 2.2	livello medio-basso	2
da 2.3 a 3.2	livello medio	3
da 3.3 a 4.3	livello medio-alto	4
da 4.4 a 5	Livello alto	5

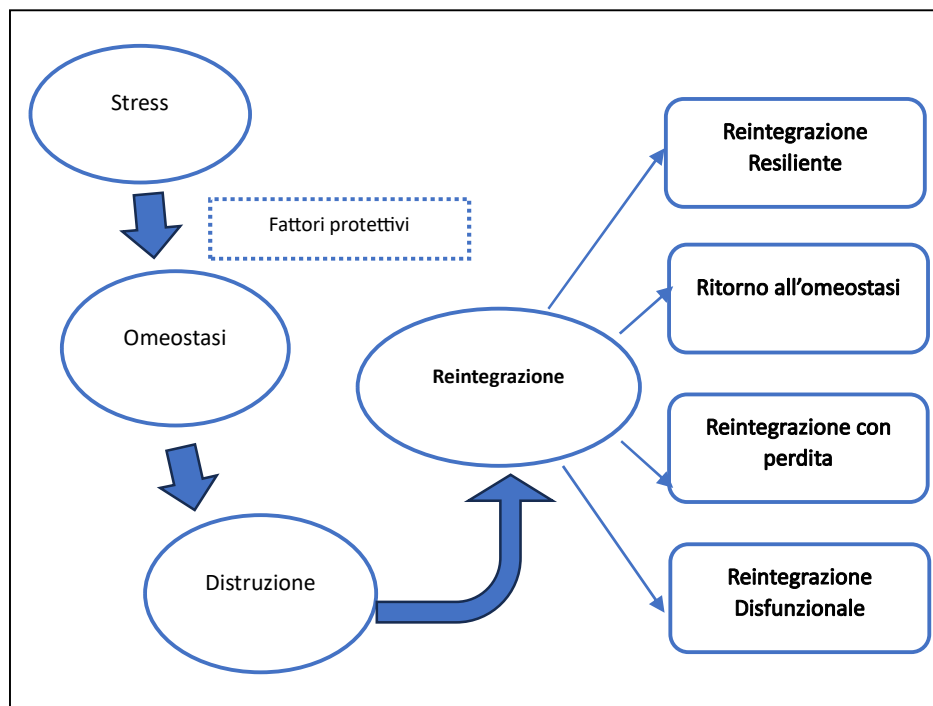
*Nota:* I punteggi medi per ogni dimensione vanno riferiti al punteggio standardizzato per ogni scala ottenendo 5 fasce di intervallo (da basso a alto) e corrispondenti i livelli (da 1 a 5)

### 2.9.3.1 Il questionario RPQ e il costrutto di Resilienza

Il questionario "Resilience Process Questionnaire (RPQ)" (Laudadio et al., 2011) si basa sul modello proposto da Richardson e collaboratori (1990; 2002) che rappresenta la resilienza come un processo basato sul concetto di omeostasi bio-spirituale con cui viene descritto l'adattamento mentale, fisico e spirituale ad una serie di condizioni esterne positive o negative che possono rappresentare eventi stressanti, avversità, opportunità o altre forme di cambiamento. Interagendo con tali condizioni l'equilibrio iniziale viene compromesso e una persona da un'iniziale omeostasi attraversa un processo di cambiamento in due fasi (fig.37).

**Figura 36**

*Modello della resilienza di Richardson (2002)*



*Fonte: Laudadio et al., 2011, p.20*

Nel processo si verifica una prima fase di distruzione determinata dall'interazione di elementi stressanti e fattori protettivi che possono aiutare le persone a superare le difficoltà e a mantenere l'omeostasi; nella fase di reintegrazione l'individuo può scegliere, consapevole o meno, che tipo di reintegrazione può attuare: se attuare un processo di coping che determina la crescita, la conoscenza di se stessi e lo sviluppo di caratteristiche resilienti, cioè il soggetto attua una reintegrazione resiliente (RR) oppure se tornare all'omeostasi iniziale (OR), cioè una tendenza al passato, al desiderio di ritornare alla situazione precedente all'evento avverso; oppure l'individuo decide di affrontare il cambiamento o le condizioni avverse attraverso un comportamento rinunciatario, una reintegrazione con perdita (RP), che porta alla demotivazione verso il futuro o addirittura attua comportamenti distruttivi (per es. con l'uso di sostanze stupefacenti) definita reintegrazione disfunzionale (RD) (Laudadio et al., 2011, p.21)

## Allegato 1 Appendice II

### Traccia delle interviste semi- strutturate

#### INTERVISTA STUDENTI – TRACCIA (SEMISTRUTTURATA)

##### L' ARRIVO IN ITALIA

1. Sei nato in Italia o vieni da un altro Paese?
- [2. Quando e come sei arrivato in Italia?
3. Per quali motivi?]



##### PARLAMI UN PO' DI TE

1. Cosa ti piace fare? Quali sono le tue passioni?
- [2. Sono cambiate da quando sei in Italia?]
3. Fai qualche attività dopo la scuola?
4. Vedi altri amici diversi dopo la scuola? Chi sono? Da dove vengono?
5. In cosa ti senti forte/ Quali sono le tue qualità/risorse come persona e come studente/studentessa?

##### IL REPERTORIO LINGUISTICO (ATTIVO E PASSIVO)

1. Quali lingue conosci o capisci? Dove le hai imparate?
- [3. Quando e dove, con chi parli... (es. wolof, francese, italiano,...)?]
- [4. La tua lingua ti aiuta o ti disturba?]
- [5. Cos'è l'italiano per te? Quando, con chi lo usi?]

§ Ti incuriosiscono le lingue che i tuoi compagni di classe conoscono oltre all'italiano? Ne parlate in classe? Che atteggiamento ti sembra abbiano verso la loro lingua madre? Che ne pensi? (sul plurilinguismo in classe)

##### L'ESPERIENZA NELLA SCUOLA ITALIANA

1. A quanti anni e in che classe hai cominciato la scuola (in Italia)?
2. Come è stato entrare nella scuola( italiana)? Come ti sei sentito?  
[È molto diversa dalla scuola del tuo Paese d'origine?]
3. Sei mai stato bocciato?
4. Hai incontrato difficoltà? Di che tipo? C'è un fatto, un episodio che mi vuoi raccontare?

5. Hai ricevuto degli aiuti a scuola? Quali? Ad esempio, fai lezioni diverse/in piccolo gruppo? Ti aiutano? Le fai volentieri o no?
6. Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?
7. C'è qualcosa che vorresti cambiare della situazione che stai vivendo?

## STUDIARE

1. Qual è la tua materia preferita? E quella che ti piacerebbe e in cui non riesci tanto bene? E quella che proprio non ti va giù?
  2. Che cosa è difficile per te nello studio?
    - *Approfondire secondo la risposta 1: es. chiedere in merito alle difficoltà con le spiegazioni degli insegnanti, i manuali, le discipline, le spiegazioni....*
  3. Sei aiutato nello studio? (a scuola e fuori)
    - Chiedi aiuto? A chi? Che tipo di aiuto chiedi?
  4. Chi o che cosa ti ha aiutato di più? (a scuola e fuori)
    - La tua famiglia ti aiuta?
  5. Quali tue risorse o qualità ti sono servite per la scuola?
  6. Di fronte a situazioni difficili, come ho reagito in passato e come reagisco ora?
    - Quali capacità e risorse ho? Quali sono gli aspetti del mio carattere, della mia esperienza di vita che riconosco come positivi?
- [7. Se G1/G2 Approfondire con laboratorio ita L2 / Lingua per lo studio....]
8. Cosa cambieresti del modo di fare lezione / Cosa ti aiuta davvero ad imparare secondo te?

## VALUTAZIONE

1. Cosa rappresenta per te il voto?
2. Credi che i tuoi voti siano giusti/equi?
3. Ti senti valutato in modo diverso/uguale agli altri? Perché?
4. Ne parli a casa con i tuoi? Cosa riporti loro delle verifiche/prove/ valutazioni in genere?
5. Cosa ne pensi di come vieni valutato \* cosa pensi della valutazione a scuola? Avresti altri suggerimenti?/Faresti in modo diverso se fossi il prof?

## BILANCIO DEL PERCORSO

1. Ti senti soddisfatto/a dei tuoi risultati finora?

- Una cosa negativa e una positiva del tuo percorso scolastico.

- Cosa ti piacerebbe fare e non ci sei ancora riuscita/o?

2. A quale scuola ti sei iscritto per l'anno prossimo? Era quello che volevi fare? O è stata una scelta che hai preso da solo/come ci sei arrivato a questa scelta? (percorso orientamento)

3. Quali consigli puoi dare a un ragazzo o una ragazza [del tuo Paese] che inizia oggi la tua scuola?

- All'asilo avevamo il piccolo, immagina di avere il tuo piccolo per le medie, che consiglio gli daresti?

§ Domanda curiosa: Se dovessi fare una TORTA DELLO STARE BENE A SCUOLA – Quali ingredienti useresti? Sai dire anche perché li hai scelti?



## INTERVISTA SEMISTRUTTURATA DOCENTI

### Formazione

- TIPO DI DOCENTE (DISCIPLINA, SOSTEGNO, ALTRO)
- COME/PERCHE' SEI DIVENTATO INSEGNANTE?PERCORSO DI FORMAZIONE ESPERIENZA A SCUOLA....ANNI



### Insegnamento e Apprendimento

1. SECONDO TE QUAL E' IL TUO RUOLO/FUNZIONE/PESO PER L' APPRENDIMENTO DEI TUOI STUDENTI?
2. COSA FUNZIONA IN CLASSE/DIDATTICA/ IN CHE MODO PENSI CHE IL TUO FARE DIDATTICA POSSA SUPPORTARE O FAVORIRE/MIGLIORARE I PROCESSI DI APPRENDIMENTO?
  - Far fare degli esempi prendendoli dalle osservazioni in classe (didattica...strumenti...)
3. CHE TIPO DI ESPERIENZE HAI NEL COLLABORARE CON I TUOI COLLEGHI + SOSTEGNO + FACILITATORI...

### Esperienze con alunni con BM

1. QUALI SONO LE TUE ESPERIENZE CON ADOLESCENTI G1 E G2?
  - CONOSCI LE STORIE DEI TUOI ALUNNI/E?
2. NELLA CLASSE CI SONO ALUNNI CON PERCORSI DIFFERENZIATI? COSA PENSI DEI PDP STRANIERI? CI SONO DIFFERENZE NEI PERCORSI DIFFERENZIATI AD ES. PER G1 O BES/DSA?
  - QUAL E' LA TUA POSIZIONE? FAVOREVOLE O CONTRARIO? PERCHE'?
3. COSA VALORIZZI DI QUESTA SCUOLA RISPETTO ALL'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI CON BACKGROUND MIGRATORIO?
  - hai avuto esperienze diverse in altri contesti?
4. CHE RAPPORTO HAI CON LE FAMIGLIE DEI TUOI ALUNNI?  
[LE FAMIGLIE: COME REAGISCONO DAVANTI ALLA DECISIONE/PROPOSTA DI DIFFERENZIARE IL PERCORSO?]  
COSA CAMBIERESTI NELLA TUA SCUOLA RISPETTO AI RAPPORTI SCUOLA-FAMIGLIA?
9. COME VEDI IL FATTO CHE IN CLASSE CI SIANO NUMEROSE LINGUE/PAESI/STORIE DI MIGRAZIONE? PLURILING/...ESPERIENZE DI VITA...C'E' LA POSSIBILITA' DI DARNE VALORE IN CLASSE? ESEMPLI...
10. COME LI VEDI IN CLASSE?
  - RAPPORTI CON I COMPAGNI
  - RAPPORTI CON I DOCENTI (ESEMPLI)
11. NEL CDC CI SONO DISCUSSIONI/COMPLICAZIONI NELLA GESTIONE DEI PERCORSI? NE PARLATE SPESSO TRA COLLEGHI?
12. COSA HAI IMPARATO DALL'ESSERE UN INSEGNANTE IN UNA CLASSE CON STUDENTI DI G1/G2?

### **Valutazione**

13. RISPETTO ALLA VALUTAZIONE...COME TI REGOLI?

- farsi dire come correggono, che tipo di prove fanno, chiedere quali strumenti di valutazione usano (griglie, rubriche, osservazioni....)

14. IN GENERALE COSA PENSI DELL'ATTUALE MODO DI VALUTARE ALLE MEDIE?

15. HAI AVUTO ESPERIENZE DI VALUTAZIONE TRA PARI/CON LE GRIGLIE/RUBRICHE/....FEEDBACK (vd sempre osservazioni)

17. PER QUANTO RIGUARDA LA TUA FORMAZIONE / IN COSA TI SENTI MANCANTE? (COSA POTRESTI FARE DI PIU' O VORRESTI FARE IN MODO DIVERSO?)

18. SECONDO TE ESISTE UN DIVARIO NEGLI APPRENDIMENTI/NEI PERCORSI TRA ALUNNI CON PERCORSI PERSONALIZZATI (ANCHE BES)?

- SE SI, IN COSA? QUALI SONO I MOTIVI?

### **Orientamento**

19. COME SONO ANDATI I CONSIGLI ORIENTATIVI?

- CI SONO DIFFERENZE TRA I NATIVI E G1/G2? IN COSA?

20. COME SI PONGONO LE FAMIGLIE RISPETTO ALL'ORIENTAMENTO IN USCITA?

21. NEL SUO COMPLESSO IL TEMA DELL'INCLUSIONE/INTEGRAZIONE E DEGLI APPRENDIMENTI DI STUDENTI DI 1 E 2 GENERAZIONE CHE IMPRESSIONI/SENTIMENTI TI SUSCITA? COSA NE PENSI?

§ DOMANDA CURIOSA: SE DOVESSI AVERE UN NUOVO INSEGNANTE A CUI FARE DA TUTOR QUALI PAROLE GLI/LE FARESTI COME DONO PER ESSERE UN BUON INSEGNANTE/PER L'INCLUSIONE? PER STARE BENE IN CLASSE CON I RAGAZZI?

## INTERVISTA GENITORI – TRACCIA (SEMISTRUTTURATA)

### L' ARRIVO IN ITALIA

1. Sei nato in Italia o vieni da un altro Paese?

[ 2. Quando e come sei arrivato in Italia? Per quali motivi?]

Anche se provengono da altre regioni/città



### PROFESSIONE / TITOLO DI STUDIO

1. Posso chiedere se lavori? \*\*\* Eventualmente chiedere della professione

2. E' il lavoro che hai sempre fatto/ che corrisponde al tuo titolo di studio? Se no, perché?

### IL REPERTORIO LINGUISTICO (ATTIVO E PASSIVO)

1. Quali lingue conosci o capisci? Dove le hai imparate?

3. Quando e dove, con chi parli... (es., francese, italiano,...urdu, portoghese, dialetto)?

[4. Come hai imparato l'italiano? Hai fatto dei corsi...? (dove, come, quanto tempo?)]

5. Cos'è l'italiano per te? Quando, con chi lo usi?

6. E cosa rappresenta oggi la tua lingua in casa con tuo figlio//a? Quando e dove / come la parlate?

Solo parlato/solo scritto.... La mantenete? Quanto ci tieni?

### L'ESPERIENZA NELLA SCUOLA

1. A quanti anni e in che classe tuo figlio/a ha cominciato la scuola (in Italia)?

.... Un passo indietro con la memoria – ti ricordi il primo giorno di scuola di tuo figlio/a?

[2. Come è stato l'inizio nella scuola (italiana)? Come ti sei sentito? (È molto diversa dalla scuola del tuo Paese d'origine?)]

4. Hai incontrato difficoltà? Di che tipo? C'è un fatto, un episodio che mi vuoi raccontare?

5. Hai ricevuto degli aiuti quando tuo figlio/a ha iniziato la scuola? Tu hai chiesto supporto agli insegnanti se ci sono stati o ci sono dei problemi\* (+ relazioni con i docenti)

6. Hai occasione di confrontarti sulla scuola di tuo figlio con altri genitori? Se sì di cosa parlate? Se no posso chiedere i motivi? (+ relazioni con i genitori della classe/scuola)

7. C'è qualcosa che vorresti cambiare della situazione scolastica di tuo figlio/a?

8. Crede/i che le tue/sue esperienze di studente si riflettano in qualche modo su suo figlio/a – sul modo che avete in casa di vivere la scuola?

## **TU GENITORE E TUO FIGLIO/A ALUNNO/A**

1. La scuola è un argomento tra te e i tuoi figli?

- Cosa ti interessa di più della scuola?
- Cosa gli/le chiedi? Cosa ti racconta? Quando?

2. Partecipi/Riesci a partecipare alla vita scolastica di tuo figlio/a? Cosa fai?

- Che ruolo pensi di avere in questo percorso?
- Lo aiuti / come?
- ti chiede aiuto / Come? Quando? Per cosa?

## **Percorsi e valutazione**

3. I voti che cosa rappresentano per voi in famiglia? Che valore date alle valutazioni?

4. Come è tuo figlio/a come studente? Come lo vedi? Da cosa lo vedi?

5. Tuo figlio ha un PDP/ Ha un percorso personalizzato? Che ne pensi? [Far raccontare il percorso]

6. Che valore ha per te il percorso educativo dei tuoi figli a scuola? Cosa rappresenta?

## **Orientamento**

7. Scelta della scuola dopo le medie? Come ha deciso questa scuola?

- Si è confrontato con voi?
- Vi sembra la scuola adatta?
- Avresti voluto altro per lui/lei?
- Perché non è stato possibile/ Come siete riusciti a renderlo possibile?

## **Conclusione**

Chiedere se hanno domande/curiosità a cui io posso rispondere/dire/commentare

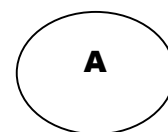
§ Chiedere una domanda curiosa: Se dovesse rispondere a questa domanda

- A Cosa serve studiare/andare a scuola?
- (Lo chiedono i figli?)



## Allegato 2 Appendice II

### Questionari



#### QA - INDEX FOR INCLUSION – questionario nr. 3 (alunni/e)

La mia scuola. Quanto sei d'accordo? Segna la casella che mostra quello che pensi

		<i>Moltissimo</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Pochissimo</i>	<i>Ho bisogno di maggiori informazioni</i>
1	Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Mi sento parte di una grande comunità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	La scuola e gli spazi esterni sono attraenti (belli)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	I servizi igienici (i bagni) sono puliti e sicuri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Gli alunni vanno d'accordo tra di loro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Gli adulti vanno d'accordo tra di loro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Adulti e ragazzi/e vanno d'accordo tra di loro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ho alcuni buoni amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Mi piacciono i miei insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	La scuola mi aiuta a stare bene con me stesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	La scuola mi aiuta a sentirmi sicuro rispetto al futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Siamo incoraggiati a chiedere rispetto per quello che riteniamo giusto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	É' bene avere compagni/e che provengono da ambienti diversi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Stare a scuola mi aiuta ad imparare come andare d'accordo con le persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Ho imparato che cosa significa democrazia stando a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Ho imparato gli effetti / le conseguenze delle mie azioni sugli altri stando a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Ho imparato gli effetti / le conseguenze delle mie azioni sugli altri in tutto il mondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Ho imparato come i miei valori influenzano il modo in cui mi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	comporto					
19	A scuola mangio sano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	La mia famiglia si sente coinvolta in tutto ciò che succede a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Quando gli insegnanti dicono che faranno una cosa, poi mantengono la parola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Le persone ammettono quando hanno commesso/fatto un errore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	C'è un posto confortevole a scuola dove posso andare a pranzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Sono stato coinvolto/a a rendere la scuola un posto migliore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Ogni minore (ragazzo/a) che vive vicino a questa scuola è benvenuto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Quando sono arrivato/a a scuola mi hanno aiutato/a ad ambientarmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Qui ti senti rispettato a prescindere (senza dare importanza) dal colore della tua pelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Qui ti senti parte della scuola qualsiasi sia la tua religione o anche se non hai una religione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	I compagni/le compagne non guardano dall'alto in basso gli altri in base a ciò che indossano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Maschi e femmine vanno d'accordo insieme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Essere omosessuale, lesbiche o transgender è visto come una parte normale della vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Gli alunni/le alunne con disabilità sono rispettati ed accettati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Gli alunni evitano di rivolgersi agli altri con nomi offensivi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Se qualcuno fa il bullo con me o con qualcun altro, lo dico ad un insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Gli insegnanti non fanno preferenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Se sono stato via per un giorno un insegnante si interessa per sapere dove sono stato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Penso che gli insegnanti siano equi quando lodano qualcuno/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38	Gli insegnanti sanno come fermare i compagni che disturbano le lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Quando alcuni alunni disturbano, i compagni li aiutano a calmarsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Impariamo a risolvere i litigi ascoltando, parlando e cercando compromessi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Nelle lezioni gli alunni si aiutano a vicenda a coppie e in piccoli gruppi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Nelle lezioni gli alunni condividono ciò che sanno con gli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Se ho un problema in una lezione, un insegnante mi aiuterà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Mi piace la maggior parte delle mie lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Imparo a conoscere ciò che accade nel mondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Ho imparato a conoscere l'importanza dei diritti umani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Imparo come la sofferenza nel mondo può essere ridotta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Imparo molto in questa scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	A volte gli alunni sono incoraggiati ad imparare da soli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Impariamo a risparmiare energia a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Impariamo ad avere cura dell'ambiente nella scuola e nella zona vicina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Impariamo a rispettare il pianeta terra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Quando gli insegnanti di sostegno sono in aula aiutano chiunque ne abbia bisogno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Gli insegnanti sono interessati ad ascoltare le idee degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Nelle lezioni io so sempre come continuare con l'attività seguente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Sono capace di capire quando ho fatto un buon lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Agli insegnanti non importa che faccia errori se sto facendo del mio meglio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Quando ho dei compiti di solito capisco che cosa devo fare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	Penso che i compiti mi aiutano ad imparare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61	Dopo la scuola frequento un'attività per il tempo libero (sport, musica...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------































- Le tre cose che mi piacciono di più di questa scuola
- Le tre cose che vorrei cambiare di questa scuola

**QAA - INDEX FOR INCLUSION – questionario nr. 3A (versione semplificata per alunni/e con BES,**








































**AA**




**La mia scuola**

Quanto sei d'accordo? Segna la faccina che mostra quello che pensi.

1	Sono contento/a di andare a scuola	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
2	Mi piace come è fatta la scuola	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
3	Ho buoni amici a scuola	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
4	A scuola i compagni sono gentili gli uni con gli altri	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
5	A scuola gli adulti sono gentili con gli alunni	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
6	Mi piacciono i miei insegnanti	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
7	A scuola mangio cibo sano e buono	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
8	Mi piace raccontare alla mia famiglia cosa ho fatto a scuola	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
9	Quando sono arrivato a scuola la prima volta mi hanno aiutato a sentirmi subito bene	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
10	Maschi e femmine vanno d'accordo	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO

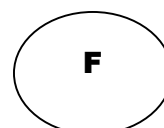


		MOLTO	ABBASTANZA	POCO
11	I ragazzi non vengono trattati male o chiamati con nomi offensivi a scuola	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
12	Mi sento sicuro nelle zone comuni e nei bagni	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
13	Gli insegnanti fermano i compagni che disturbano durante la lezione	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
14	Gli alunni si aiutano a vicenda durante le attività a scuola	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
15	Se ho un problema posso chiedere aiuto ad un adulto	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
16	Imparo un sacco di cose interessanti a scuola	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
17	A scuola imparo cosa fanno le persone in altre parti del mondo	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
18	A scuola impariamo a risparmiare energia	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
19	A scuola impariamo ad avere cura dell'ambiente	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
20	Gli insegnanti sono interessati ad ascoltare le mie idee	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
21	So sempre cosa fanno durante le lezioni	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
22	Agli insegnanti non importa se faccio errori se sto facendo del mio meglio	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO
23	I lavori che faccio a volte vengono mostrati ad altri	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO

		MOLTO	ABBASTANZA	POCO
24	A volte dopo la scuola svolgo altre attività (musica, sport....)	 MOLTO	 ABBASTANZA	 POCO

- Le tre cose che mi piacciono di più di questa scuola
- Le tre cose che vorrei cambiare di questa scuola

#### QF - INDEX FOR INCLUSION – questionario nr. 2 (genitori/tutori)



#### La scuola di mio figlio/a

Segna con una crocetta la casella che meglio esprime/dice la tua opinione

		<i>Moltissimo</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Pochissimo</i>	<i>Ho bisogno di maggiori informazioni</i>
1	Mio figlio/mia figlia di solito non vede l'ora di andare a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Mio figlio/mia figlia ha buoni amici a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Mi sento parte della comunità scolastica (della scuola)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	La scuola mi tiene informato su quello che succede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Mi è stato chiesto di dare un contributo/aiuto alle lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Penso che questa sia la migliore scuola della zona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	La scuola e il parco giochi sono belli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	I servizi igienici sono puliti e sicuri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	I nostri figli vanno d'accordo in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Gli/Le insegnanti vanno d'accordo tra loro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Adulti e ragazzi stanno bene insieme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Gli insegnanti e i genitori vanno d'accordo tra loro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Tutte le famiglie sono ugualmente importanti per gli insegnanti della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ho degli amici tra gli altri genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Mi piacciono gli insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Gli insegnanti provano interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	per quello che racconto di mio figlio/mia figlia					
17	É bene che nella scuola ci siano alunni/e di origini diverse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Stare a scuola insegna a mio figlio come rapportarsi con le persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Stando in questa scuola mio figlio/mia figlia impara il significato di democrazia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Mio figlio/mia figlia impara l'importanza della cura dell'ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Mio figlio/mia figlia a scuola mangia sano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Sono stato/a coinvolto/a nel rendere la scuola un posto migliore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Ogni ragazzo/a che vive nella zona è ben accolto in questa scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Quando mio figlio/mia figlia ha iniziato questa scuola hanno fatto il possibile per farmi sentire coinvolto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Ogni alunno/a è trattato/a con rispetto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Gli alunni/le alunne con disabilità sono accettati e rispettati a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Maschi e femmine vanno d'accordo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	In questa scuola essere omosessuali, lesbiche o transgender è visto come un aspetto normale della vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	In questa scuola sei rispettato/a indipendentemente dal colore della tua pelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	In questa scuola sei parte integrante qualunque sia la tua religione, o se non hai una religione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Le persone non giudicano gli alunni/le alunne per quello che indossano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Sei rispettato/a per il tuo impegno e non per i punteggi che ottieni nelle verifiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	I bambini evitano di chiamarsi l'uno con l'altro con soprannomi brutti e che offendono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Il bullismo non è un problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Se qualcuno fa del male a parole a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	mio figlio/mia figlia, so che otterrei sostegno dalla scuola					
36	Se qualcuno/a è stato/a assente per un giorno, c'è un insegnante che vuole sapere dove è stato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Gli insegnanti non fanno preferenze fra gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Penso che gli insegnanti siano equilibrati quando sgridano qualcuno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Quando degli alunni disturbano la lezione gli altri alunni aiutano a calmarli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Mio figlio/mia figlia impara a risolvere i litigi ascoltando, parlando e cercando compromessi/nuovi accordi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	La scuola manda a casa gli alunni/le alunne se si comportano male	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Nelle lezioni si fa buon uso di ciò che mio figlio/mia figlia ha imparato fuori dalla scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	La scuola ha un buon sistema per sostenere gli alunni/le alunne quando hanno un problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Mio figlio/mia figlia impara molto in questa scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Gli alunni sono spesso stimolati ad imparare da soli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	La scuola ha un buon piano di risparmio energetico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Mio figlio/mia figlia impara a prendersi cura dell'ambiente della scuola e della zona circostante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Gli alunni si aiutano a vicenda quando sono in difficoltà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Mio figlio/mia figlia sa come ottenere aiuto quando ne ha bisogno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	La scuola è un posto dove la gente ascolta veramente le idee degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Mio figlio/mia figlia non ha problemi a capire che cosa deve fare a lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Mio figlio/mia figlia di solito capisce cosa deve fare quando ci sono dei compiti a casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	I compiti di casa aiutano mio figlio/mia figlia a imparare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54	Mio figlio/mia figlia frequenta un'attività per il tempo libero (musica, danza, sport...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

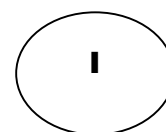
- Le tre cose che mi piacciono di più di questa scuola
- Le tre cose che vorrei cambiare di questa scuola

## QI- INDEX FOR INCLUSION

### questionario nr. 1 (docenti e personale specializzato)

Si prega di indicare il proprio ruolo all'interno della scuola spuntando una delle seguenti caselle:

- insegnante
  assistente educatore  
 insegnante di sostegno
  insegnante facilitatore italiano L2  
 mediatore linguistico – culturale
  altro/specificare \_\_\_\_\_



		<i>Moltissimo</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Pochissimo</i>	<i>Ho bisogno di maggiori informazioni</i>
<b>A. CREARE CULTURE INCLUSIVE</b>						
1	Ciascuno è benvenuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Il personale coopera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Gli alunni si aiutano l'un l'altro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Il personale e le famiglie collaborano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Il personale e i membri del Consiglio d'Istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	La scuola è un modello di cittadinanza democratica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	La scuola stimola a capire le relazioni tra le persone, ovunque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	nel mondo					
9	Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>A2. AFFERMARE VALORI INCLUSIVI</b>						
1	La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	L'inclusione viene vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Vi sono delle aspettative rispetto ad ogni alunno/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Gli alunni/Le alunne sono valorizzati/e in modo uguale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. CREARE POLITICHE INCLUSIVE						
1	La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	La selezione e la carriera del personale sono trasparenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Le competenze del personale sono conosciute ed adeguatamente sfruttate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni/le alunne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Gli alunni/le alunni sono ben preparati/e al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutti le persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	La scuola riduce le emissioni di CO <sub>2</sub> e l'utilizzo di acqua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13	La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B2. ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DISABILITA'</b>						
1	Tutte le forme di sostegno sono coordinate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni/delle alunne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Il sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua è una risorsa per l'intera scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	La scuola sostiene la continuità educativa nei confronti degli alunni/delle alunne seguiti/e dai servizi sociali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Il bullismo viene contrastato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>C. SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE</b>						
1	Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



3	Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto tra costruzione e ambiente naturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che globale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Gli alunni imparano cosa siano l'etica, il potere e la democrazia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>C2. COORDINARE L'APPRENDIMENTO</b>						
1	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presente le capacità di tutti/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	tutti/e					
3	Gli alunni/le alunne sono incoraggiati/e ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Gli alunni/le alunne sono attivamente coinvolti/e nel proprio apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Gli alunni/le alunne apprendono in modo cooperativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun/a alunno/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni / tutte le alunne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e utilizzate					
--------------	--	--	--	--	--

- Le tre cose che mi piacciono di più di questa scuola
- Le tre cose che vorrei cambiare di questa scuola

## Questionario Come Ti Senti? (CTS)

### Items del questionario e scale di riferimento

<b>Items_generali</b>	CTS_1	Pensi che la tua scuola ti aiuti a migliorare le tue capacità e abilità?
	CTS_2	Quanto ti piace la tua scuola? Dai un voto da 1 a 9
	CTS_3	Se potessi cambieresti scuola?
	CTS_4	Se potessi cambieresti classe?
<b>BENESSERE</b>	SCALA - SODDISFAZIONE	CTS_5 Rapporti con i compagni di classe
		CTS_6 Possibilità di esprimere il tuo punto di vista
		CTS_7 Rispetto del tuo carattere
		CTS_8 Possibilità di chiedere aiuto
		CTS_9 Possibilità di proporre iniziative e attività
		CTS_10 Considerazione dei tuoi problemi
	SCALA – SENSO DI PROTEZIONE	CTS_11 A scuola quanto ti senti protetto da essere preso in giro da un insegnante
		CTS_12 A scuola quanto ti senti protetto da aver paura degli insegnanti
		CTS_13 A scuola quanto ti senti protetto da aver paura dei compagni
		CTS_14 A scuola quanto ti senti protetto da essere costretto da un insegnante a fare cose che non vorresti fare
		CTS_15 A scuola quanto ti senti protetto da essere costretto dai compagni a fare cose che non vorresti fare
		CTS_16 A scuola quanto ti senti protetto da essere ignorato da un insegnante
		CTS_17 A scuola quanto ti senti protetto da essere trattato male da un insegnante
	SCALA – CLIMA DI CLASSE	CTS_18 Se ho problemi a scuola sono sicuro/a che saranno risolti nel modo migliore
		CTS_19 A scuola succedono cose piacevoli

	CTS_20	Gli insegnanti sono pronti ad aiutarmi se ho difficoltà
	CTS_21	Nella mia scuola insegnano cose che mi interessano
	CTS_22	La scuola mi aiuta a prepararmi alla vita adulta
SCALA – PERCEZIONE DEL SUPPORTO FAMILIARE	CTS_24	Mi sembra che i miei genitori non mi capiscano
	CTS_29	Parlo dei miei problemi ai genitori senza paura di essere rimproverato (sgridato)
	CTS_39	I miei genitori danno attenzione alle mie idee
	CTS_44	I miei genitori rispettano i miei punti di vista
SCALA – ANSIA RELAZIONE CON I PARI	CTS_23	Quando giochiamo i compagni mi prendono in giro
	CTS_27	Ho la sensazione che nessuno dei miei compagni di classe voglia fare quello che voglio io
	CTS_28	Se sento ridere penso che ridano di me
	CTS_32	Mi sento diverso dai miei compagni di classe
	CTS_34	Quando parlo ho paura di essere frainteso (capito male)
	CTS_51	Mi sembra che gli altri mi sottovalutino
SCALA – ANSIA VALUTAZIONE	CTS_25	Mi preoccupa quando un insegnante sta per interrogare
	CTS_30	Ho paura delle interrogazioni e dei compiti in classe
	CTS_38	Quando l'insegnante mi chiama mi sento salire il cuore in gola
	CTS_40	Vorrei essere meno preoccupato quando mi interrogano
	CTS_45	Prima di andare a scuola sono preoccupato delle interrogazioni o dei compiti in classe
	CTS_48	Quando l'insegnante mi chiama alla lavagna mi trema la mano
	CTS_49	Sono preoccupato per i voti e i giudizi
SCALA – ANSIA NEUROVEGETATIVA	CTS_26	La sera a letto mi preoccupa per quello che succederà il giorno dopo
	CTS_31	Quando mi emoziono ho difficoltà a respirare
	CTS_41	Sento il cuore battere in modo irregolare
	CTS_43	Ho i brividi o un improvviso senso di calore
	CTS_46	Ho paura di svenire in classe
	CTS_47	L'ansia mi fa mancare il respiro
	CTS_50	Quando sono nervoso sento prurito alla pelle o male allo stomaco
SCALA – PAURA	CTS_33_R	

DEL GIUDIZIO	Penso di essere simpatico agli altri CTS_36_R LA maggior parte dei miei compagni di classe fa attenzione a me CTS_37_R
ANSIA SPECIFICA	Penso che gli altri mi trovino interessante CTS_35 Mi preoccupo di cose di poca importanza CTS_42 Mi sento ansioso e preoccupato

LA MIA CLASSE

CTS\_52  
Insegnanti e studenti decidono insieme delle attività di classe

CTS\_53  
Gli insegnanti ci propongono cose diverse dal solito

CTS\_54  
Sentiamo di far parte di un gruppo

CTS\_55  
Siamo orgogliosi dei nostri insegnanti

CTS\_56  
Può succedere che i compagni con i genitori più importanti sono trattati meglio

CTS\_57  
Le nostre proposte di attività vengono accolte

CTS\_58  
Possiamo mettere in discussione le proposte dell'insegnante

CTS\_59  
Le regole sono condivise da tutti/e

CTS\_60  
Ci fidiamo degli insegnanti

CTS\_61  
I compagni sono aggressivi

CTS\_62  
Discutiamo di problemi di attualità

CTS\_63  
Gli insegnanti ci incoraggiano a discutere alcuni argomenti con i compagni

CTS\_64  
Può succedere di essere trattati male per il colore della pelle

CTS\_65  
Gli insegnanti si fidano di noi

CTS\_66  
Possiamo contare sull'aiuto dei compagni per il lavoro scolastico

CTS\_67  
Può succedere di essere trattati male perché maschi o femmine

CTS\_68  
Gli insegnanti per aiutarci a capire usano esempi della vita di tutti i giorni

CTS\_69  
Può succedere di essere trattati diversamente per l'aspetto fisico

CTS\_70  
Non andiamo d'accordo tra di noi

CTS\_71  
Gli insegnanti sono orgogliosi di noi

CTS\_72  
Se qualcuno è in difficoltà viene aiutato

CTS\_73  
Le regole valgono per tutti allo stesso modo

CTS\_74  
Gli insegnanti decidono da soli quello che si fa in classe

CTS\_75

Andiamo d'accordo

CTS\_76

Ci teniamo ad essere apprezzati dai nostri insegnanti

CTS\_77

Può succedere di essere trattati male per disabilità fisiche o mentali

## Questionario Child and Youth Resilience Measure (CYRM-R)

NOME E COGNOME \_\_\_\_\_

SCUOLA \_\_\_\_\_

CLASSE \_\_\_\_\_

**Quanto ti descrivono le seguenti frasi? Cerchia una risposta per ogni affermazione.**

		Per niente	Un po'	In parte	Abbastanza	Molto
1	Collaboro con le persone che mi circondano	1	2	3	4	5
2	Ricevere un'educazione per me è importante	1	2	3	4	5
3	So come comportarmi in diverse situazioni sociali	1	2	3	4	5
4	I miei genitori/Chi si prende cura di me mi sorvegliano da vicino	1	2	3	4	5
5	I miei genitori/ Chi si prende cura di me sanno molte cose di me	1	2	3	4	5
6	Se ho fame, c'è abbastanza da mangiare	1	2	3	4	5
7	Le persone pensano che io sia una persona divertente da frequentare	1	2	3	4	5
8	Parlo coi miei genitori/chi si prende cura di me di come mi sento	1	2	3	4	5
9	Mi sento supportato dai miei amici	1	2	3	4	5
10	Sento un senso di appartenenza alla mia scuola	1	2	3	4	5
11	La mia famiglia mi sta accanto nei momenti difficili	1	2	3	4	5
12	I miei amici mi stanno accanto nei momenti difficili	1	2	3	4	5
13	Vengo trattato in maniera equa nella mia comunità	1	2	3	4	5
14	Ho la possibilità di fare vedere agli altri che sto diventando un adulto e posso comportarmi responsabilmente	1	2	3	4	5
15	Mi sento al sicuro con i miei genitori/chi si prende cura di me	1	2	3	4	5
16	Ho la possibilità di sviluppare abilità che mi serviranno più avanti nella vita (come abilità lavorative o prendersi cura degli altri)	1	2	3	4	5
17	Mi piacciono le tradizioni culturali della mia famiglia/di chi si prende cura di me	1	2	3	4	5

Grazie per la preziosa collaborazione!

**Resilience Process Questionnaire (RPQ)**

# RPQ

## Resilience Process Questionnaire

		Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	Del tutto d'accordo
<b>1</b>	Quando qualcosa non va, è costante il pensiero per ciò che perdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2</b>	Penso che una situazione dolorosa possa farmi diventare migliore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3</b>	Quando accade qualcosa di imprevisto, cerco delle soluzioni per recuperare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4</b>	Di fronte alle avversità tendo a buttarmi giù	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5</b>	Sento di poter guadagnare qualcosa dalle situazioni difficili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6</b>	Di fronte alle difficoltà accadute, ho trovato il modo per recuperare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7</b>	Nei periodi di difficoltà vedo tutto cupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>8</b>	Gli eventi spiacevoli che mi capitano possono aiutarmi a maturare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>9</b>	Dopo un colpo subito cerco di rimettermi in sesto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>10</b>	Mi sembra impossibile superare del tutto gli eventi dolorosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>11</b>	Gli ostacoli che mi si pongono di fronte possono farmi crescere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>12</b>	Quando mi trovo in una situazione difficile, faccio di tutto per riconquistare le forze che avevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>13</b>	Gli eventi critici mi lasciano il segno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>14</b>	Di fronte alle avversità cerco le risorse necessarie per riprendermi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>15</b>	Quando mi capita qualcosa di brutto, non riesco a farmene una ragione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**APPENDICE III**

**Resoconto Etnografico**

**Figura 37**

*Le porte d'ingresso delle scuole*



**Figura 38**

*Entrata agli uffici della scuola Arancione*



Fonte: Google Maps (Street View e mappa)

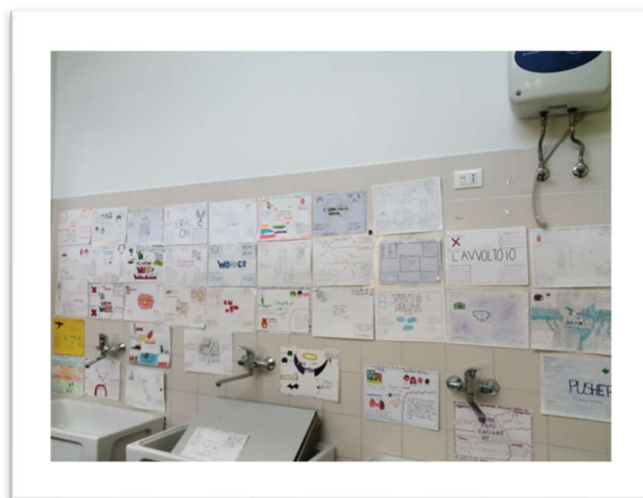
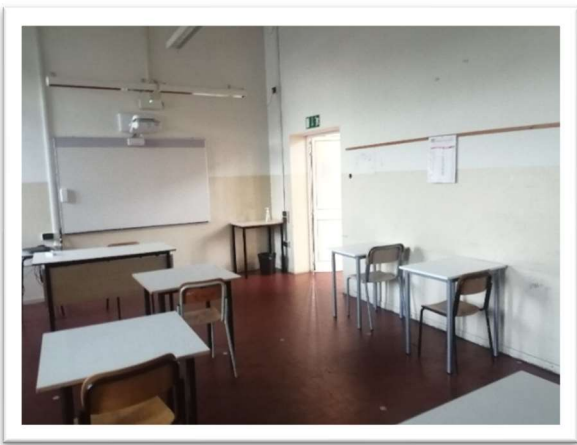
**Figura 39**

*La porta per gli studenti (a destra) e quella sul cortile per gli insegnanti (a sinistra)*



**Figura 40**

*Le aule delle quattro scuole*

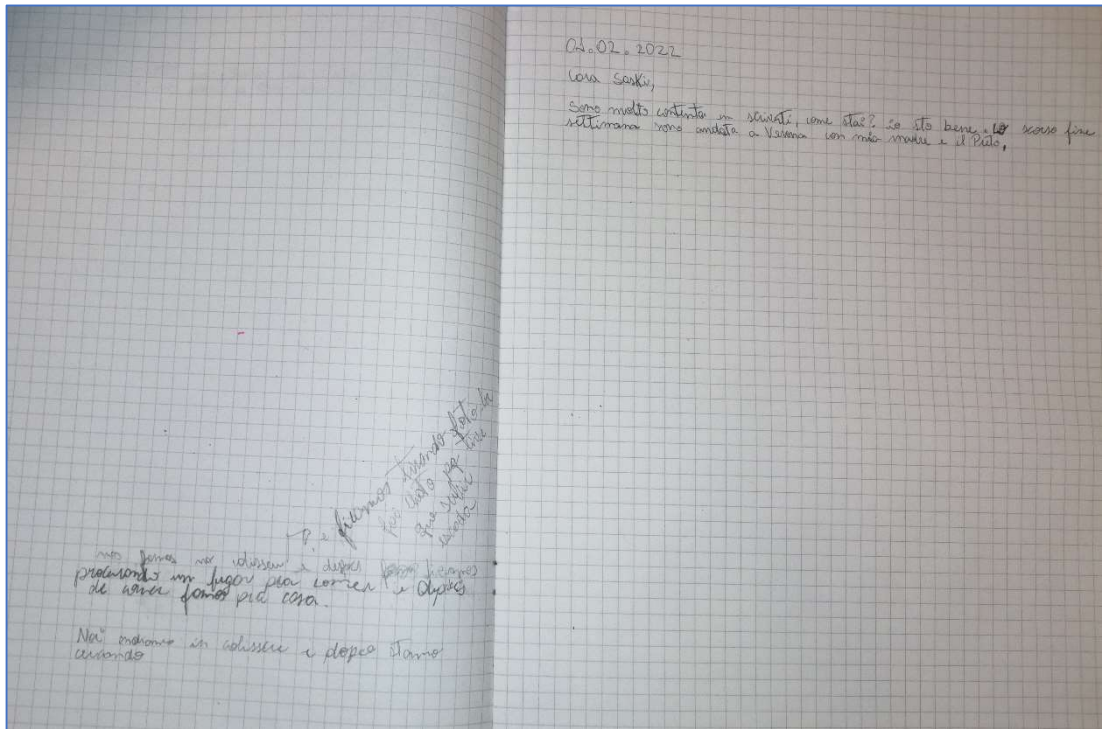




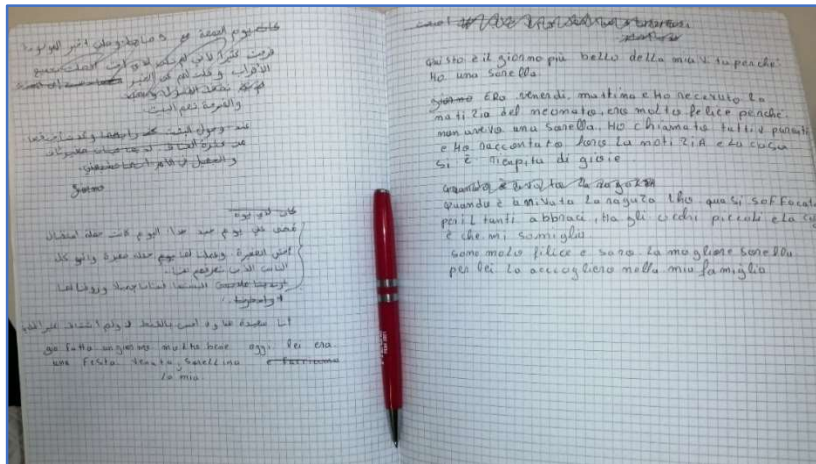
**Figura 41**

Fotografie delle produzioni scritte di Estela (a) in portoghese e italiano, Tahir (b) in urdu e italiano, Iman (c) in arabo e italiano

a)



b)



c)

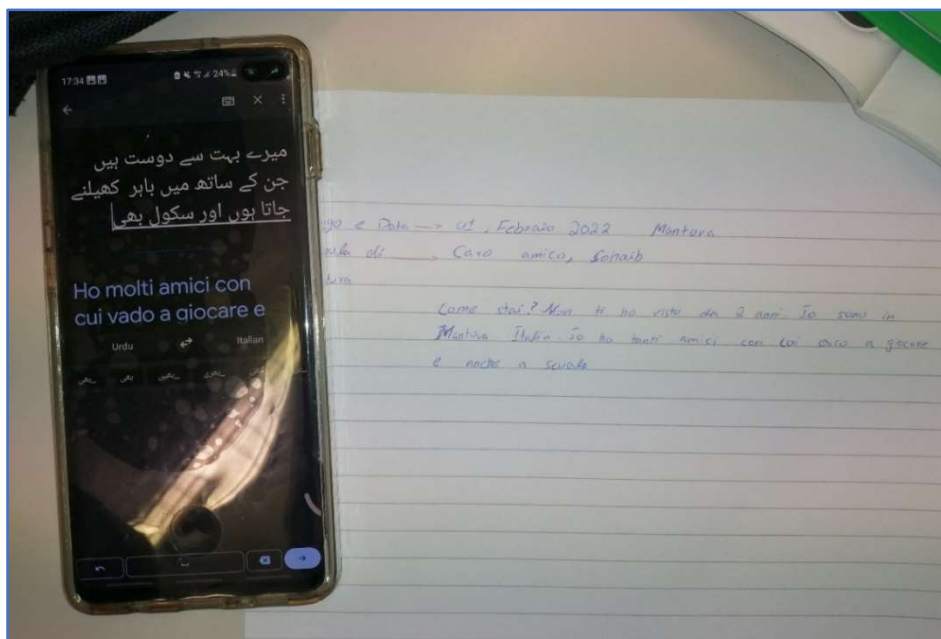



Figura 42

Esempio di materiale didattico autoprodotta

**IN BREVE...**

Gli Stati fanno la guerra perché vogliono conquistare altri territori per sfruttare le loro ricchezze e diventare più forti e potenti.



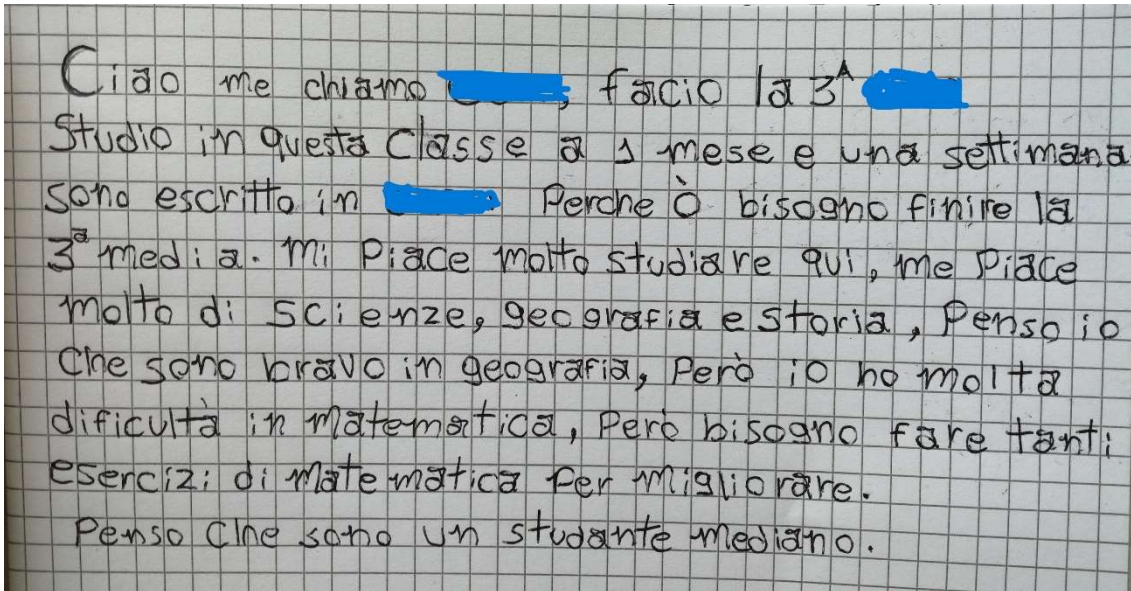
**Conquistare (prendere).** Conquistare un Paese vuol dire prendere un Paese con la guerra.

Nota: la slide riporta una sintesi dell'argomento, un'immagine e una definizione lessicale elaborata in classe.

Figura 43

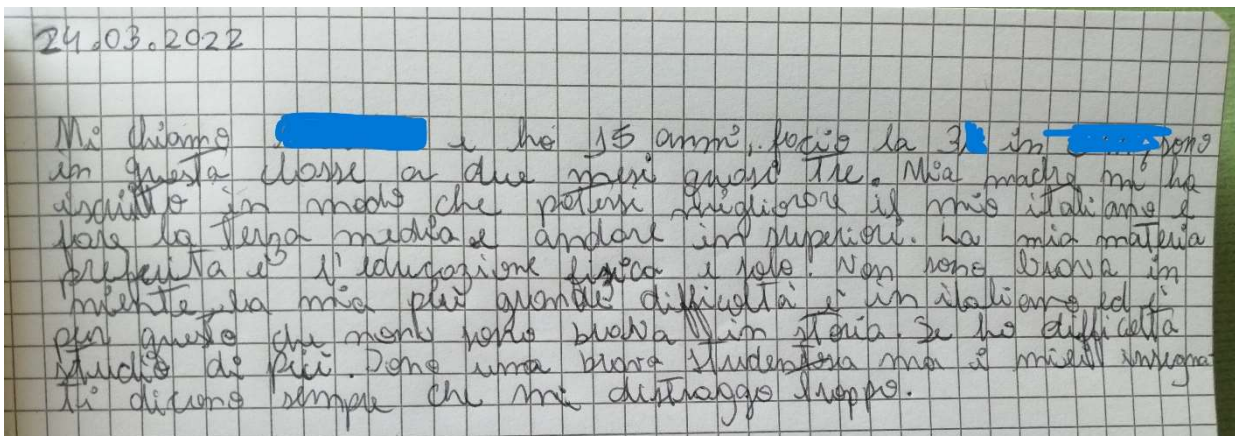
Le auto descrizioni di Pedro (a) ed Estela (b)

a)



Ciò me chiamo [redacted], faccio la 3<sup>a</sup> [redacted].  
Studio in questa classe a 1 mese e una settimana.  
Sono iscritto in [redacted]. Perché è bisogno finire la  
3<sup>a</sup> media. Mi piace molto studiare qui, me piace  
molto di Scienze, geografia e storia, Penso io  
che sono bravo in geografia, Però io ho molta  
difficoltà in matematica, Però bisogna fare tanti  
esercizi di matematica per migliorare.  
Penso che sono un studente mediano.

b)



24.03.2022  
Mi chiamo [redacted] e ho 15 anni, faccio la 3<sup>a</sup> in [redacted] sono  
in questa classe da due mesi quasi tre. Mia madre mi ha  
iscritto in modo che potrei migliorare il mio italiano e  
fare la terza media e andare in superiori. Ho una materia  
preferita e l'educazione fisica e solo. Non sono brava in  
matematica ma più grande difficoltà è un italiano ed è  
per questo che non vedo brava in storia. Se ho difficoltà  
studio di più. Come una brava studentessa ma i miei compagni  
mi dicono sempre che mi distraigo troppo.

APPENDICE IV

Analisi dei Dati

Tabella 16

Questionari Index for Inclusion: M e DS, statistica inferenziale

VD	Inclusione															
VI	Migrazione	n	M	DS	Percorso (figli)	n	M	DS	Comp. ling.	n	M	DS	Scuola	n	M	DS
Gruppo Famiglie	bm	18	3.53	0.74	PDP	13	3.89	0.46	bi/ pluri- lg	17	3.64	0.67	Gialla	15	3.33	0.74
													Blu	7	3.09	0.65
	native	21	3.53	0.65	non PDP	26	3.35	0.72	mono- lg	22	3.44	0.70	Verde	12	3.87	0.47
													Arancione	5	3.93	0.58
													Anova	df	F	p
													Scuola	3	3.372	.029*
													Blu	7	3.02	0.66
													Verde	12	3.30	0.48
													Arancione	5	2.94	0.91
	Relazioni															
	bm	18	3.62	0.66	PDP	13	3.86	0.58	bi/ pluri- lg	17	3.67	0.44	Gialla	15	3.46	0.56
													Blu	7	3.56	0.53
	native	21	3.72	0.43	non PDP	26	3.58	0.52	mono- lg	22	3.68	0.67	Verde	12	3.89	0.37
													Arancione	5	3.96	0.72
	Apprendimento															
	bm	18	4.03	0.56	PDP	13	4.01	0.66	bi/ pluri- lg	17	4.00	0.34	Gialla	15	4.02	0.36
													Blu	7	4.04	0.13
	native	21	3.96	0.31	non PDP	26	3.98	0.30	mono- lg	22	3.98	0.56	Verde	12	3.96	0.35
													Arancione	5	<b>3.91</b>	1.02
	Spazi															
bm	18	3.42	1.10	PDP	13	3.46	1.02	bi/ pluri- lg	17	3.55	0.92	Gialla	15	3.00	1.00	
												Blu	7	3.14	0.89	
native	21	3.15	0.93	non PDP	26	3.19	1.02	mono- lg	22	3.06	1.08	Verde	12	3.70	1.03	
												Arancione	5	3.30	1.15	
Valore e partecipazione																
bm	18	3.78	0.91	PDP	13	3.76	1.30	bi/ pluri- lg	17	3.36	0.97	Gialla	15	3.53	1.06	
												Blu	7	3.00	1.41	
native	21	3.30	1.41	non PDP	26	3.42	1.17	mono- lg	22	3.76	1.36	Verde	12	3.83	1.19	
												Arancione	5	3.60	1.51	

p<.005

VD	Inclusione																
VI	Generazione	n	M	DS	Percorso	n	M	DS	Comp. ling.	n	M	DS	Scuola	n	M	DS	
Gruppo Alunni	bm	26	3.56	0.49	PDP	15	3.58	0.65	bi/pluri-lg	25	3.65	0.46	G	16	3.46	0.43	
													B	14	3.59	0.48	
	nativi	28	3.70	0.50	non PDP	39	3.65	0.44	mono-lg	29	3.62	0.53	V	18	3.73	0.53	
													A	6	3.91	0.53	
	Educazione alla cittadinanza																
	bm	26	3.58	0.58	PDP	15	3.55	0.81	bi/pluri-lg	25	3.68	0.52	G	16	3.47	0.48	
													B	14	3.56	0.55	
	nativi	28	3.70	0.51	non PDP	39	3.67	0.42	mono-lg	29	3.61	0.57	V	18	3.80	0.43	
													A	6	3.85	0.88	
	Relazioni																
	bm	26	3.81	0.56	PDP	15	3.95	0.60	bi/pluri-lg	25	3.96	0.48	G	16	3.66	0.44	
													B	14	3.58	0.75	
	nativi	28	3.71	0.57	non PDP	39	3.68	0.53	mono-lg	29	3.58	0.57	V	18	3.74	0.36	
													A	6	4.46	0.25	
	test	Shapiro-Wilk (W)		p						test	df	W	p	Anova	df	F	p
	bm	0.932		.005						Bi-plurilg	46.47	474	.024	Scuola	3	4.53	.006
	nativi									monolg							
													Tukey HSD	LB	UB	p	
													G-A	0.151	1.457	.010	
													B-A	0.215	1.546	.005	
													A-V	0.077	1.373	.022	
	Apprendimento																
	bm	26	3.72	0.51	PDP	15	3.79	0.65	bi/pluri-lg	25	3.83	0.49	G	16	3.55	0.45	
													B	14	3.53	0.44	
nativi	28	3.65	0.44	non PDP	39	3.65	0.40	mono-lg	29	3.56	0.43	V	18	3.77	0.40		
												A	6	4.14	0.55		
								test	df	Welch-t	p	Anova	df	F	p		
								Bi-plurilg	46.476	2.08	.043	Scuola	3	3.22	.030		
								monolg									
												Tukey HSD	LB	UB	p		
												G-A	0.01	1.159	.044		
												B-A	0.021	1.193	.039		
Spazi																	
bm	26	3.41	0.76	PDP	15	3.51	0.92	bi/pluri-lg	25	3.54	0.70	Gialla	16	3.42	0.61		
												Blu	14	2.89	0.77		
nativi	28	3.28	0.71	non PDP	39	3.28	0.65	mono-lg	29	3.18	0.72	Verde	18	3.52	0.49		
												Aranconione	6	3.66	1.16		
												Anova	df	F	p		
													3	2.82	.048		



													Scuola			
Attività extra-scolastiche																
bm	26	3.88	1.27	PDP	15	4.06	1.09	bi/pluri-ig	25	3.84	1.28	Gialla	16	3.75	1.06	
												Blu	14	4.35	1.00	
nativi	28	4.17	0.98	non PDP	39	4.02	1.15	mono-ig	29	4.20	0.97	Verde	18	3.94	1.34	
												Arancione	6	4.33	0.81	

p<0.05

V	Inclusione																	
D																		
VI	Disciplina insegnamento	n	M	DS	Presenza a scuola in anni	n	M	DS	Contratto	n	M	DS	Scuola	n	M	DS		
Gruppo Insegnanti	umanistica	9	4.1	0.22	1/5	11	4.07	0.35	t. indeterminato	22	4.21	0.39	Gialla	8	4.30	0.40		
													Blu	5	3.92	0.41		
													Verde	11	4.07	0.37		
													Arancione	6	4.30	0.28		
	scientifica	14	4.13	0.39	6/15	15	4.25	0.41										
	sostegno e italiano L2	7	4.25	0.50	Più di 15	4	3.97	0.28	t. determinato	8	3.97	0.31						
	Educazione alla cittadinanza																	
	umanistica	9	3.88	0.48	1/5	11	3.45	0.69	t. indeterminato	22	3.75	0.53	Gialla	8	3.82	0.61		
													Blu	5	3.90	0.28		
													Verde	11	3.59	0.55		
													Arancione	6	3.50	0.77		
	scientifica	14	3.56	0.59	6/15	15	3.86	0.47										
	sostegno e italiano L2	7	3.78	0.65	Più di 15	4	3.55	0.51	t. determinato	8	3.48	0.69						
	Relazioni																	
	umanistica	9	4.00	0.32	1/5	11	3.70	0.66	t. indeterminato	22	4.03	0.24	Gialla	8	4.07	0.10		
													Blu	5	3.64	0.49		
Verde													11	3.80	0.56			
Arancione													6	4.03	0.54			
scientifica	14	3.80	0.59	6/15	15	3.97	0.36											
sostegno e italiano L2	7	4.00	0.23	Più di 15	4	4.05	0.10	t. determinato	8	3.50	0.71							
									test	Shapiro-Wilk	p							
									t.indeterminato	0.837	.000							
										Wilcoxon	p							

								t. deter minato		140.5		.011					
Apprendimento																	
umanistica	9	4.0 2	0.2 6	1/5	1 1	3.9 8	0.4 2	t. indeter minato	22	4. 05	0.38	Gialla	8	4.2 0	0.3 2		
												Blu	5	3.7 6	0.3 9		
scientifica	1 4	3.9 2	0.3 9	6/15	1 5	4.0 6	0.3 9					Verde	1 1	3.9 0	0.4 0		
sostegno e italiano L2	7	4.1 6	0.4 8	Più di 15	4	3.7 7	0.2 9	t. determ inato	8	3. 86	0.40	Arancio ne	6	4.1 0	0.3 8		
Spazi																	
umanistica	9	4.2 8	0.6 3	1/5	1 1	4.2 0	0.6 7	t. indeter minato	22	4. 11	0.59	Gialla	8	4.0 0	0.5 3		
												Blu	5	4.4 0	0.4 1		
scientifica	1 4	4.0 3	0.6 4	6/15	1 5	4.1 5	0.3 9					Verde	1 1	4.0 4	0.8 2		
sostegno e italiano L2	7	4.0 7	0.5 3	Più di 15	4	3.6 2	1.0 3	t. determ inato	8	4. 06	0.67	Arancio ne	6	4.0 8	0.3 7		
Organizzazione																	
umanistica	9	3.9 2	0.2 8	1/5	1 1	3.5 4	0.7 0	t. indeter minato	22	3. 90	0.55	Gialla	8	4.1 5	0.4 2		
												Blu	5	3.7 8	0.4 3		
scientifica	1 4	3.6 6	0.6 5	6/15	1 5	4.0 0	0.4 5					Verde	1 1	3.5 1	0.6 2		
sostegno e italiano L2	7	3.9 4	0.6 4	Più di 15	4	3.5 5	0.5 5	t. determ inato	8	3. 46	0.59	Arancio ne	6	3.8 1	0.6 9		

$p < .005$

**Tabella 17**

*RPQ. Reintegrazione con Perdita o disfunzionale (RPD); Reintegrazione Resiliente (RR); Ritorno all'Omeostasi (RO) (N=53)*

Variabile socio-demo e percorso scolastico		RPD		RR		RO		Totali
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Genere	M	8	15,09	8	15,09	12	22,64	26
	F	5	9,43	8	15,09	12	22,64	25
Nazionalità (area)	Est Europa	0	0	0	0	8	15,09	8
	Africa	1	1,89	1	1,89	3	5,66	5
	Sud America	1	1,89	0	0	0	0	1
	India/Pakistan (altri Paesi)	1	1,89	3	5,66	2	3,77	6
	Italia	10	18,87	12	22,64	11	20,75	33
Confessione religiosa	cattolica	11	20,75	2	22,64	0	24,53	13
	islamica	2	3,77	4	7,55	10	18,87	16
	altre	0	0	0	0	1	1,89	1
Lingua madre	italiano	10	18,87	11	20,75	9	16,98	30
	altra lingua (bilinguismo)	3	5,66	5	9,43	15	28,30	23
Generazione	nativi	9	16,98	9	16,98	9	16,98	27
	con background migratorio	4	7,55	7	13,21	15	28,30	26
Famiglia di origine	nativa	9	16,98	11	20,75	9	16,98	29
	con background migratorio	4	7,55	5	9,43	15	28,30	24
Scuola di appartenenza	Gialla	4	7,55	5	9,43	7	13,21	16
	Blu	4	7,55	3	5,66	7	13,21	14
	Verde	5	9,43	7	13,21	6	11,32	18
	Arancione	0	0	1	1,89	4	7,55	5
Scolarizzazione pregressa	In Italia	12	22,64	14	26,42	16	30,19	42
	In altro Paese	1	1,89	2	3,77	8	15,09	11
Percorso Didattico	Personalizzato (PDP)	4	7,55	2	3,77	8	15,09	14
	Non personalizzato	9	16,98	14	26,42	16	30,19	39
		<i>Pearson's test</i>						
VD	VI	<i>X-Squared</i>				<i>Df</i>	<i>p-value</i>	

Profilo RPQ	Generazione	4.266	2	ns
	Percorso	0.703	2	ns
	Bilinguismo	8.288	2	.015

$p < 0.05$

**Tabella 18**

*CYRM-R, numero e percentuale per gruppi e statistica inferenziale (N=53)*

VI	Gruppi	n	Resilienza Personale (RP)			Resilienza Caregivers (RC)		
			basso	medio	alto	basso	medio	alto
	Alunni totale	53	4	28	21	3	20	30
			7,5%	52,8%	39,7%	5,7%	37,8%	56,7%
Generazione	Alunni con background migratorio (bm)	25	3	11	11	0	7	18
			12%	44%	44%	-	28%	72%
	Alunni nativi	28	1	17	10	3	13	12
			3,5%	60,7%	35,8%	10,8%	46,3%	42,9%
test	W	p-value						
Shapiro-Wilk	0.952	.035						
Percorso	Percorso personalizzato (PDP)	13	1	6	6	0	5	8
			7,8%	46,1%	46,1%	-	38,5%	61,5%
	Percorso non personalizzato	40	3	22	15	3	15	22
			7,5%	55%	37,5%	7,5%	37,5%	55%
Competenza Linguistica	Bi-plurilingue	23	2	9	12	0	6	17
			8,7%	39,1%	52,2%	-	26%	74%
	Monolingue	30	2	19	9	3	14	13
			6,7%	63,3%	30%	10%	46,7%	43,3%
test	t	df	p-value					
Welch	2.439	1	.018					
Scuola di appartenenza	Scuola Gialla	16	1	12	3	0	8	8
			6,2%	75%	18,8%	-	50%	50%
	Scuola Blu	14	1	5	8	2	3	9
			7,1%	35,8%	57,1%	14,2%	21,5%	64,3%
	Scuola Verde	18	2	10	6	1	9	8
			11,1%	55,5%	33,4%	5,5%	50%	44,5%
Scuola Arancione	5	0	1	4	0	0	5	
			-	20%	80%	-	-	100%

$p < 0.05$

*Nota:* Sottoscala Resilienza Personale (RP): livello basso (punteggi da 10 a 26); livello medio (punteggi da 27 a 38 ); livello alto (punteggi da 39 a 50 ); Sottoscala Resilienza Caregivers (RC): livello basso (punteggi da 7 a 16 ); livello medio (punteggi da 17 a 26); livello alto (punteggi da 27 a 35 )

**Tabella 19**

Questionario CTS con livelli delle dimensioni riferite alle variabili sociodemografiche e scolastiche e (N=53)

	Gruppi	n	Livelli					
			Basso	Medio-basso	Medio	Medio-alto	Alto	
			n %	n %	n %	n %	n %	
BENESSERE	SODDISFAZIONE (M=3.47; DS=0.66)	Alunni totale	53	1	2	21	29	-
				1,9	3,8	39,6	54,7	-
		Alunni bm	25	-	-	13	12	-
				-	-	52,0	48,0	-
		Alunni nativi	28	1	2	8	17	-
				3,6	7,1	28,6	60,7	-
		Percorso personalizzato	14	-	-	8	6	-
				-	-	57,1	42,9	-
		Percorso non personalizzato	39	1	2	13	23	-
				2,6	5,1	33,3	59,0	-
		Bi-plurilig	24	-	-	10	-	14
				-	-	41,7	-	58,3
		Monolingue	29	1	2	11	-	15
				3,4	6,9	37,9	-	51,7
		Scuola Gialla	16	-	1	7	8	-
				-	6,3	43,8	50,0	-
		Scuola Blu	14	1	1	3	9	-
				7,1	7,1	21,4	64,3	-
		Scuola Verde	18	-	-	8	10	-
				-	-	44,4	55,6	-
Scuola Arancione	5	-	-	3	2	-		
		-	-	60,0	40,0	-		
BENESSERE	CLIMA SCOLASTICO (M=3.50; DS=0.72)	Alunni totale	53	-	4	21	25	3
				-	7,5	39,6	47,2	5,7
		Alunni bm	25	-	2	8	14	1
				-	8,0	32,0	56,0	4,0
		Alunni nativi	28	-	2	13	11	2
				-	7,1	46,4	39,3	7,1
		Percorso personalizzato	14	-	-	4	9	1
				-	-	28,6	64,3	7,1
		Percorso non personalizzato	39	-	4	17	16	2
				-	10,3	43,6	41,0	5,1
		Bi-plurilig	24	-	1	7	14	2
				-	4,2	29,2	58,3	8,3
		Monolingue	29	-	3	14	11	1
				-	10,3	48,3	37,9	3,4
		Scuola Gialla	16	-	-	9	6	1
				-	-	56,3	37,5	6,3
		Scuola Blu	14	-	4	5	4	1
				-	28,6	35,7	28,6	7,1

DISAGIO	ANSIA VALUTAZIONE (M=3.20; DS=1.23)	Scuola Verde		-	28,6	35,7	28,6	7,1
			18	-	-	7	11	-
		Scuola Arancione		-	-	38,9	61,1	-
			5	-	-	-	4	1
		Alunni totale		-	-	-	80,0	20,0
			53	8	4	17	17	7
		Alunni bm		15,1	7,5	32,1	32,1	13,2
			25	5	2	7	8	3
		Alunni nativi		20,0	8,0	28,0	32,0	12,0
			28	3	2	10	9	4
		Percorso personalizzato		10,7	7,1	35,7	32,1	14,3
			13	3	2	4	2	3
		Percorso non personalizzato		21,4	14,3	28,6	14,3	21,4
			40	5	2	13	15	4
		Bi-plurilg		12,8	5,1	33,3	38,5	10,3
			24	3	2	8	7	4
		Monolingue		12,5	8,3	33,3	29,2	16,7
			29	5	2	9	10	3
		Scuola Gialla		17,2	6,9	31,0	34,5	10,3
			16	3	-	5	5	3
		Scuola Blu		18,8	-	31,3	31,3	18,8
			14	2	1	4	7	-
		Scuola Verde		14,3	7,1	28,6	50,0	-
			18	2	1	7	4	4
		Scuola Arancione		11,1	5,6	38,9	22,2	22,2
			5	1	2	1	1	-
				20,0	40,0	20,0	20,0	-
DISAGIO	ANSIA RAPPORTO CON I PARI (M=2.60; DS=1.06)	Alunni totale	53	10	14	16	13	-
				18,9	26,4	30,2	24,5	-
		Alunni bm	25	7	9	4	5	-
				28,0	36,0	16,0	20,0	-
		Alunni nativi	28	3	5	12	8	-
				10,7	17,9	42,9	28,6	-
		Percorso personalizzato	14	4	6	1	3	-
				28,6	42,9	7,1	21,4	-
		Percorso non personalizzato	39	6	8	15	10	-
				15,4	20,5	38,5	25,6	-
		Bi-plurilg	24	6	10	3	5	-
				25,0	41,7	12,5	20,8	-
		Monolingue	29	4	4	13	8	-
				13,8	13,8	44,8	27,6	-
		Scuola Gialla	16	2	5	6	3	-
				12,5	31,3	37,5	18,8	-
		Scuola Blu	14	3	4	4	3	-
				21,4	28,6	28,6	21,4	-
		Scuola Verde	18	3	2	6	7	-
				16,7	11,1	33,3	38,9	-
		Scuola Arancione	5	2	3	-	-	-
				40,0	60,0	-	-	-

DISAGIO	PAURA DEL GIUDIZIO M=3.37; DS= 0.76)	Alunni totale	53	-	7	21	23	2
					13,2	39,6	43,4	3,8
		Alunni bm	25	-	2	11	10	2
					8,0	44,0	40,0	8,0
		Alunni nativi	28	-	5	10	13	-
					17,9	35,7	46,4	-
		Percorso personalizzato	14	-	1	6	5	2
					7,1	42,9	35,7	14,3
		Percorso non personalizzato	39	-	6	15	18	-
					15,4	38,5	46,2	-
		Bi-plurilig	24	-	2	11	10	1
					8,3	45,8	41,7	4,2
		Monolingue	29	-	5	10	13	1
					17,2	34,5	44,8	3,4
		Scuola Gialla	16	-	2	7	5	2
					12,5	43,8	31,3	12,5
		Scuola Blu	14	-	-	9	5	-
					-	64,3	35,7	-
		Scuola Verde	18	-	5	3	10	-
					27,8	16,7	55,6	-
		Scuola Arancione	5	-	-	2	3	-
					-	40,0	60,0	-

**Tabella 20**

*Voto esame finale a conclusione del I ciclo di istruzione*

		VOTO (VD)					
VI		n	M	DS			
Scuola frequentata	Scuola Gialla	16	8.00	0.96			
	Scuola Blu	14	7.92	1.20			
	Scuola Verde	18	7.94	1.10			
	Scuola Arancione	6	7.66	1.50			
Generazione	Alunni con background migratorio	26	7.84	1.08			
	Alunni nativi	28	8.00	1.15			
Competenza linguistica	Alunni bilingue/plurilingue	25	7.84	1.10	95% Confidence Interval		
	Alunni monolingue in italiano	29	8.00	1.13	test	W	p-value
Percorso di apprendimento	Percorso Personalizzato (PDP)	15	7.46	1.18	Shapiro-Wilk	0.906	.000
	Percorso non personalizzato	39	8.10	1.04	Wilcoxon	197.5	.058
CYRM-R	Resilienza Caregivers	53			Shapiro-Wilk	0.906	.000
	Resilienza Pesonale	53			Shapiro-Wilk	0.952	.035

$p < .005$

**Tabella 21**

*Modelli di regressione lineare*

**MODELLO A VOTO ESITO ESAME**

MODELLO A. VOTO					
Predictor	Estimate	SE	t		p
PROFILO RPQ	-0.027	.190	-0.145		.885 ns
CYRM					.277 ns
Resilienza Personale					.893 ns
Resilienza Caregivers					
CTS					
Soddisfazione					.930 ns
Clima scolastico					.622 ns
Ansia da valutazione					.786 ns
Ansia rapporto con i pari					.675 ns
Paura del giudizio					.599 ns
	<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
	0.083	-0.014	5,47	0.853	.519 ns
INDEX					
Inclusione					.068 ns
Apprendimento					.065 ns
Relazioni					.927 ns
	<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
	0.154	-0.022	9,43	0.871	.557 ns
Fattori sociodemografici e scolastici					
Generazione					.695 ns
Background migratorio					
Nativi					
Competenza linguistica					.567 ns
Bi-plurilingue					
Monolingue in italiano					
Percorso scolastico (PDP)					.070 ns
Non personalizzato					
Scuola di appartenenza					.607 ns
Gialla					.920 ns
Blu					.828 ns
Verde					
Arancione					

Sign. Codes: 0\*\*\* 0.001\*\*0.01\*0.05'0.1''1



**MODELLO B INCLUSIONE**

MODELLO B. INCLUSIONE						
	Predictor	Estimate	SE	t	p	
INCLUSIONE	PROFILO RPQ	.188	.081	2.305	.025*	
		<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
		0.096	0.077	1,50	5.312	.025
	CYRM					
	Resilienza Personale	.356	.103	3.447	.001**	
	Resilienza Caregivers	.184	.103	1.777	.081	
		<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
		0.315	0.287	2,49	11.3	<.001
	CTS					
	Soddisfazione	.359	.109	3.272	.002**	
Clima scolastico						
Ansia da valutazione						
Ansia rapporto con i pari						
Paura del giudizio						
	<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>	
	0.317	0.243	5,46	4.275	.002**	
APPENDIMENTO	PROFILO RPQ	166	0.076	2.177	.034*	
		<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
		0.0865	0.068	1,50	4.739	.034*
	CYRM					
	Resilienza Personale	0.128	0.103	1241	.221	
	Resilienza Caregivers	0.274	0.103	2.644	.011*	
		<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
		0.205	0.172	2,49	6.328	.003
	CTS					
	Soddisfazione					
	Clima scolastico	233	078	2.973	.004**	
	Ansia da valutazione					
	Ansia rapporto con i pari					
	Paura del giudizio					
	<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>	
	0.342	0.270	5,46	4.782	.001**	
RELAZIONI	PROFILO RPQ	0.275	0.087	3.16	.002**	
		<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
		0.166	0.149	1,50	9.984	.002
	CYRM					
	Resilienza Personale	0.355	0.112	3.157	.002***	
	Resilienza Caregivers	0.282	0.112	2.503	0.015*	
		<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
		0.342	0.315	2,49	12.74	<.001
	CTS					
	Soddisfazione	0.311	0.121	2.570	.013*	
Clima scolastico						

	Ansia da valutazione				
	Ansia rapporto con i pari	-0.269	0.097	2.752	.008**
	Paura del giudizio	0.220	0.105	2.087	.042*
		<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>
		0.324	0.250	5,46	4.412
					<i>p-value</i>
					.002

Sign. Codes: 0\*\*\* 0.001\*\*0.01\*0.05"0.1"1

## MODELLO C QUESTIONARI E VARIABILI SOCIODEMOGRAFICHE

QUESTIONARIO C INDEX ALUNNI							
Variabili		Stime/coefficienti	ES	t	p		
INCLUSIONE	intercetta		3.26138	.192	16.922	<2e-16 ***	
	Generazione_2		.071	.508	.141	.888	
	Percorso_2		.171	.211	.813	.420	
	Bilinguismo_2		-0.454	.265	-1.712	.093	
	Scuola						
		2	.134	.199	.677	.502	
		3	.260	.177	1.465	.150	
		4	.649	.275	2.358	.022*	
	Genitori_2		.488	.581	.840	.405	
			<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
		0.204	0.080	7,45	1.652	0.145	
APPRENDIMENTO	intercetta		3.55774	.173	20.535	<2e-16 ***	
	Generazione_2		.055	.456	.122	.903	
	Percorso_2		.036	.189	.193	.848	
	Bilinguismo_2		-0.64773	.238	-2.712	.009**	
	Scuola	G					
		B	.050	.178	.282	.778	
		V	.267	.159	1.672	.101	
		A	.585	.247	2.363	.022*	
	Genitori		.482	.522	.922	.361	
			<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
		0.2931	0.183	7,45	2.665	.021	
RELAZIONI	intercetta		3.66308	0.192	18.998	<2e-16 ***	
	Generazione_2		.526	.508	1.036	.305	
	Percorso_2		.047	.211	.223	.824	
	Bilinguismo_2		-0.74902	.265	-2.818	.007**	
	Scuola	G					
		B	-0.02338	.199	-0.117	.907	
		V	.098	.177	.552	.583	
		A	.803	.275	2.916	.005**	
	Genitori		.138	.581	.239	.812	
			<i>R2</i>	<i>R2 (adjusted)</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p-value</i>
		0.364	0.265	7,45	3.681	.003	
QUESTIONARIO INDEX INSEGNANTI							
Variabili		Stime/coefficienti	ES	t	p		
RELAZIONI	Intercetta						
	Disciplina	1					
		2	-0.184482	.212	-0.868	.394	
		3	-0.079398	.241	-0.328	.745	
	Contratto		-0.601407	.259	-2.318	.029*	
	Presenza scuola	1					
		2	.012	.262	.046	.963	
	3	-0.009826	.331	-0.030	.976		

		R2	R2 (adjusted)	Df	F	p-value
		0.314	0.135	6,23	1.756	.153
<b>QUESTIONARIO INDEX FAMIGLIE</b>						
INCLUSIONE	Intercetta	4.0815	.586	6.954		5.11e-08 ***
	Generazione	.999	.481	2.075		.045*
	Genitori	-0.9412	.482	-1.950		.059
	Percorso	-0.4963	.237	-2.086		.044*
		R2	R2 (adjusted)	Df	F	p-value
	0.295	0.212	4,34	3.563	.015	
<b>QUESTIONARIO CTS</b>						
Variabili		Stime/coefficienti	ES	t		p
CLIMA	Bilinguismo	-0.689	0.323	-2.132		.038
SCOL.		R2	R2 (adjusted)	Df	F	p-value
		0.258	0.143	7,45	2.246	.047

Sign. Codes: 0\*\*\* 0.001\*\*0.01\*0.05"0.1"1