

Strumenti di ricerca-azione per reinterpretare il concetto di *inclusione scolastica*

Research-action tools to reinterpret *school inclusion* concept

Beatrice Chirio
Ricercatrice e coordinatrice di progetti educativi
Cisv solidarietà S.C.S.

Reza Nabibakhsh
Ricercatore e formatore
Cisv solidarietà S.C.S.

Sommario

L'articolo approfondisce gli strumenti di ricerca-azione utilizzati all'interno di un percorso di Inclusione Linguistica, svolto durante l'anno scolastico in alcune scuole primarie e secondarie di primo grado di Torino. L'autore e l'autrice collocano la scelta di questi strumenti in una cornice teorica multi-disciplinare, costituita da concetti antropologici, pedagogici e sociologici, quali *apprendimento per relazioni* di Bonetti, *educazione incidentale* di Ward e *metodo maieutico* di Dolci. Ne emergono tre categorie: strumenti di partecipazione, di collaborazione e di cura. Tali strumenti hanno il duplice intento di indagare le dinamiche che riguardano queste tre macro-aree, all'interno dei contesti in cui vengono utilizzati, e allo stesso tempo di intervenire su di esse, in un percorso di co-creazione di nuove possibilità educative.

In un'ottica inclusiva in questo articolo useremo la “ə” per declinare il genere dei termini.

Parole chiave: ricerca-azione, didattica inclusiva, comunità educante, apprendimento per relazioni, approccio multi-disciplinare.

Abstract

This article explores the research-action tools used for a Linguistic Inclusion path, performed at some primary and first level secondary schools in Turin during the school year. The authors allocate these instruments to a multi-disciplinary framework of anthropological, sociological and pedagogic concepts, such as Bonetti's *Relational Learning*, Ward's *Education and Anarchism* and Dolci's *Maieutic Method*. From these, three categories arise: participation, collaboration and care tools. These latter carry two main objectives: to investigate the dynamics of the three macro-areas within the contexts in which they are used, and at the same time to take action on them, through the co-creation of new educational possibilities.

Keywords: research-action, inclusive education, educational community, relation learning, multi-disciplinary approach.

Introduzione

Caro Reza, mi piacerebbe partecipare agli incontri di inclusione linguistica, perché molte volte mio papà parla il sardo e quando parlo italiano mi confondo e non trovo i termini giusti. Vorrei fare almeno una lezione per favore!!! (Lucia, 9 anni).

Questo il contenuto di un bigliettino che Lucia, bambina al 4° anno di una scuola primaria di Torino, ha messo nelle tasche del formatore del percorso di *Inclusione linguistica*, essendo attratta dalle attività e pensando che per partecipare fosse necessario non conoscere bene l'italiano o essere *mancante* in qualche aspetto comunicativo. Il bigliettino, spiazzante nella sua dolcezza, sottende una serie di sfumature di pensiero che in questo articolo desideriamo approfondire. Prima di analizzarne il contenuto, però, è necessario porre un momento l'attenzione anche sul contenitore. Di cosa parla il biglietto? Quali incontri? Di cosa si tratta?

Il formatore e la formatrice del progetto, operatore nel settore educativo, antropologo e sociologa (autore di questo articolo) si occupano di alcuni percorsi di ricerca-azione, per contrastare la dispersione scolastica e nelle scuole della periferia Nord di Torino. Nello specifico in questa sede si descrivono gli interventi che prendono il nome di *Inclusione Linguistica*, all'interno di un programma di contrasto alla povertà educativa, svolto a livello territoriale su Torino dalla cooperativa di cui l'autrice e l'autore fanno parte.

Il laboratorio di inclusione linguistica è un'azione svolta all'interno delle scuole, di un programma più articolato, che riguarda anche interventi extra-scolastici in centri educativi pomeridiani per bambine e ragazzi dagli 8 ai 16 anni. Questa azione specifica, consiste in un percorso nelle classi con presenza di alunne di origini straniere, tendenzialmente di recente esperienza migratoria, che si pone come obiettivo principale quello di favorire l'inclusione di tutte i/le compagne, la loro partecipazione e collaborazione. All'interno di questo percorso, l'autore e l'autrice svolgono anche una ricerca-intervento per indagare i vissuti di famiglie e studente relativamente all'utilizzo, nel loro percorso di inclusione scolastica, di alcuni strumenti di supporto all'apprendimento, come certificazioni di DSA, piani didattici personalizzati (PDP), strumenti compensativi e dispensativi messi a disposizione della classe.

Si tratta di un percorso scolastico, e in quanto tale si rinnova e ripropone di anno in anno. La ricerca è in corso d'opera e si focalizza sull'a.s. 2021/2022.

All'inizio dell'anno scolastico i/le beneficiarie vengono individuate da insegnanti e formatore insieme, sulla base della valutazione delle necessità linguistiche e relazionali dei singoli e della classe. Il percorso viene riformulato in ciascun contesto in cui si applica, per rispondere ai bisogni specifici di alunne e scuola. Esso può prevedere momenti con gli/le studente in piccoli gruppi della stessa classe, in gruppi inter-classe o ancora con l'intero gruppo classe. Gli incontri, ludico-didattici, si pongono il macro obiettivo di migliorare il benessere scolastico degli/delle studente, perseguendolo mediante lo studio dell'italiano come seconda lingua e con la proposta di attività laboratoriali che stimolino il gruppo sulle competenze trasversali. Una parte del progetto inoltre prevede, dov'è possibile, di dedicare del tempo alla facilitazione delle comunicazioni tra scuola e famiglie. Infine sono contemplati anche momenti di condivisione con gli/le insegnanti sui temi della didattica inclusiva e della partecipazione.

Prima che il/la lettore si lasci condurre dal bigliettino di Lucia nella descrizione più dettagliata del progetto e degli strumenti utilizzati per la ricerca-intervento, è necessario fare un breve accenno all'approccio teorico di riferimento, in modo da avere maggiormente chiare alcune direzioni prese lungo il percorso.

1. Cornice teorica multi-disciplinare di riferimento

L'attenzione del formatore del progetto si rivolge al campo dell'apprendimento, non limitandosi dunque a quello dell'insegnamento. All'interno della scuola cambiare il focus di attenzione dal concetto di insegnamento (e dunque concentrandosi su coloro che insegnano), a quello di apprendimento (e quindi su coloro che imparano) non significa spostare lo sguardo, bensì ampliarlo. Questo allargamento della prospettiva può avvenire se si considera che gli/le attori che si muovono sulla scena educativa siano in effetti tutti in apprendimento (Lave e Wenger, 2006). Allievo certo, ma anche corpo docenti, educatore, operatore scolastico e famiglie sono coinvolti a pieno titolo in percorsi educativi e trasformativi dentro e fuori la scuola. In tal senso parlare di apprendimento renderebbe inappropriato considerare che vi sia un noi e un loro, chi insegna e chi impara,

chi educa e chi è educato; si tratterebbe più correttamente di un *tuttə* e un *ciascunə*, in relazione educativa tra loro (Bonetti, 2019).

Queste relazioni, come ogni relazione, sono da considerarsi trasformanti: Bonetti parla di «apprendere per relazioni», come processo di apprendimento in costante divenire (*ivi*, pp. 33-34). In questo contesto i termini *apprendere* e *trasformare* si possono accostare a quello di *comunicare*, inteso non come dall'etimologia della parola il semplice *mettere in comune*, ma con l'accezione di Ingold di «creare insieme» (Ingold, 2017, p. 37). Ciò che avviene ogni giorno a scuola è la creazione di nuove realtà, costantemente proiettate in un andamento di disequilibrio e nuovo equilibrio. Pensare che ci possano essere dei compartimenti stagni, degli interventi vuoti, delle situazioni statiche è di per sé fuorviante. Allo stesso modo pensare di avere una direzione definita, una soluzione lineare, un obiettivo dato per scontato può essere altrettanto ingannevole. L'esercizio, sicuramente complesso, quanto necessario, è quello di aprirsi al campo del *possibile*, escludendo quello del *certo*, *sicuro*, *ovvio*, ma anche quello del *probabile*, dal momento che nell'ambito educativo sono poco applicabili «le ricette normative e prefabbricate rispetto ai modi di comportarsi in classe e programmare la propria didattica» (Dei, 2021, p. 9). In un simile approccio teorico la parola inclusione perde di significato, dal momento che non esiste uno *stabilito* che accoglie o un *diverso* che porta cambiamento. Tutto è trasformato, trasformante e in trasformazione.

È stato sin qui condiviso che l'educazione, per come la intendono l'autore e l'autrice dell'articolo, riguarda tutta la comunità educante e avviene *per relazioni* (Bonetti, 2019). Altro tassello fondamentale da aggiungere al mosaico è la partecipazione di tuttə alla vita scolastica. Il principio di partecipazione del minore è un diritto inalienabile, espresso chiaramente in molti documenti ufficiali: dal livello internazionale nell'articolo 12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 (Comitato Italiano per l'UNICEF Onlus, 2008, Art.12)¹ a documenti del MIUR che traslano il concetto nel contesto scolastico italiano². Come spesso capita, però, nel quotidiano la sua applicazione può variare da contesto a contesto. Prendendo in prestito la famosa scala della partecipazione di Roger Hart (1992)³, è possibile condividere ciò che si intende, nel caso qui presentato, per partecipazione, considerando che bambinə e ragazzə possano condividere con gli/le adultə l'ideazione, la progettazione e la realizzazione delle proposte per la scuola. Si tratta di una forma di protagonismo inter-attivo, che si riproduce proprio nella relazione e nel dialogo tra pari e con gli/le adulti/e di riferimento.

Alcune metodologie educative che presuppongono l'efficacia di un approccio partecipativo sono per esempio l'educazione incidentale (Ward, 2018) e il metodo maieutico (Dolci, 2011). La prima prevede la possibilità di sfruttare la naturale curiosità degli/delle studentə nel loro vivere esperienze informali nella quotidianità. Considerando che l'apprendimento sia più profondo e duraturo se associato a emozioni ed esperienze, l'approccio incidentale predilige le esigenze di conoscenza ed esplorazione che emergono di volta in volta dagli/delle allievə, piuttosto che dalle scelte strutturate di un programma predefinito (Ward, 2018). Il metodo maieutico invece focalizza l'attenzione non tanto sullo stimolo, quanto sul metodo di approfondimento, che prevede l'utilizzo di domande maieutiche come modalità di approccio ai momenti formativi. Si tratta di domande che pongono questioni da esplorare insieme, non che controllino l'esattezza di una nozione, ma che stimolino la generazione di nuove conoscenze (Novara, 2019). In questo modo è il/la minore stessə a produrre pensiero, e allenare la «capacità di generare molteplici alternative di mondo» (Bonetti, 2019, p. 28). Alla base degli interventi di inclusione linguistica che questo articolo intende approfondire si pone proprio una combinazione di questi due approcci, delineando una metodologia di intervento che coinvolga tutta la

comunità educante, lavori sulle relazioni trasformanti e presupponga, e allo stesso tempo stimoli, la partecipazione di tuttø al processo educativo.

2. Il progetto di Inclusione Linguistica

È in questa cornice di pensiero che si inseriscono gli incontri di inclusione linguistica (nome che a parere dell'autore dell'autrice non è molto appropriato considerato quanto appena condiviso) svolti settimanalmente in alcune scuole della periferia nord della città di Torino, all'interno di un programma educativo di contrasto alla dispersione scolastica. Come lascia intendere il bigliettino di Lucia, si tratta di un percorso che riguarda l'apprendimento della lingua italiana. Ciò che però non si comprende dal messaggio della bambina è che l'apprendimento della lingua sia in realtà considerato uno strumento e non il fine ultimo, che invece è quello di favorire il benessere scolastico degli/delle studentø (Balboni, 2012). Questo si traduce in interventi di tipo laboratoriale (non in *lezioni*, come definite da Lucia), nei quali il formatore, utilizzando giochi linguistici, lavora su aspetti relazionali, favorendo una crescita dell'autostima dei/delle beneficiariø, che verranno stimolatø a credere di più nelle proprie potenzialità e nella propria possibilità di agire sulle cose che le riguardano.

Si pensi infatti alla complessità che stanno vivendo in quanto bambinø o adolescenti, in un percorso migratorio spesso scelto dai genitori per loro; proiettatø in una realtà/città/casa/vita nuove; inseritø in un contesto come la scuola, in cui è richiesto loro di essere costantemente performanti, sia dal punto di vista didattico (con voti, verifiche e interrogazioni) sia da un punto di vista relazionale (da cui dipende la propria accettazione o meno da parte del gruppo dei/delle pari). In questi casi, la difficoltà linguistica non è che la manifestazione superficiale di un processo più articolato; è proprio in quanto punta visibile, che la lingua può diventare anche il mezzo con cui lavorare sulle necessità più nascoste, lo strumento che se migliorato può innescare un circolo virtuoso a favore di tanti altri aspetti, così come se ignorato può causare un peggioramento sugli altri fronti.

Avere accesso a una parola nuova e la possibilità di utilizzarla in un contesto accogliente può aprire opportunità di scambio e interazione che a loro volta rinforzano l'autostima e creano il coraggio di apprenderne e usarne di nuove: come quando la piccola Aya, arrivata dall'Egitto da qualche mese, ha risposto a una richiesta del formatore, per la prima volta ad alta voce davanti a tutta la classe. *Giallo* è il colore che ha nominato alla domanda, posta a tutti i compagni e le compagne, sul colore del proprio umore della giornata, provocando stupore ed entusiasmo nei presenti. «Ha detto giallo! Ha detto giallo!» (Maria, insegnante) ha esclamato la maestra incredula nel sentire per la prima volta la voce della bambina. Si è trattato di una semplice parola, dietro la quale si nascondevano mesi di silenzi, di incomprensioni, di sguardi impauriti, mimetizzati da un sorriso che chiedeva di non insistere a fare domande che non avrebbero ricevuto risposta. Nominare quel colore, come una formula magica, ha squarciato il silenzio e aperto a nuove possibilità relazionali, per la bambina, ma anche per la maestra, il formatore, i compagni e le compagne. Questo è accaduto perché negli incontri precedenti, in gruppi più piccoli, il formatore ha coinvolto la bambina in giochi e attività laboratoriali che pian piano sciogliessero le sue preoccupazioni di rivolgersi apertamente all'esterno, accettando di correre il rischio di sbagliare, e che la aiutassero a sentirsi maggiormente inserita nel nuovo contesto.

Le attività proposte nel percorso sono quindi anche orientate a incrementare la fiducia dei/delle beneficiariø nell'altrø e nell'istituzione scolastica, stimolando una maggiore apertura al gruppo dei/delle pari e agli/alle adultø di riferimento e favorendo miglioramenti dal punto di vista della collaborazione, del dialogo e dell'ascolto.

Ragionando in tal senso, con gli/le insegnanti si è pensato che tali attività potessero manifestarsi utili non solo con qualche bambinø o ragazzø, ma all'intero gruppo classe, indipendentemente dalla provenienza o appartenenza linguistica di ciascunø studentø.

Adattandosi continuamente alle situazioni contingenti, ai bisogni emergenti, al contesto in trasformazione, il percorso in alcuni istituti si è quindi re-impostato su un'alternanza del lavoro tra micro-gruppo e gruppo classe. Questo ha risposto anche alla forte necessità di allargare all'intera classe ciò che se fatto solo in piccolo gruppo rischiava di diventare parziale o addirittura controproducente. È quello che abbiamo notato con la maestra Tiziana, quando Kevin, bambino di 9 anni di origini nigeriane che già frequentava il laboratorio, ha fortemente contrastato l'ingresso nel gruppo di un nuovo compagno. Che si trattasse di una sua forma di protezione di un contesto che sapeva essere sicuro e valorizzante per lui, oppure di una manifestazione del proprio identificarsi nell'etichetta di *diverso*, involontariamente messa a chi faceva parte di un gruppo che una volta alla settimana usciva dall'aula, *diversamente* dagli altri, si trattava di una dinamica da destrutturare.

3. Gli strumenti di ricerca-azione

Il lavoro di formatorø permette ai/alle ricercatorø di assumere una posizione tanto vicina alla quotidianità da rendere possibile vivere la vita di una scuola dall'interno, ma nello stesso tempo abbastanza distante da consentire anche di osservarla, come sistema educativo in evoluzione. L'autore e l'autrice dell'articolo non sono educatori in senso stretto, né insegnanti o operatori, si ritengono piuttosto facilitatori di dialoghi all'interno delle comunità educative ed educanti. Le osservazioni che seguono relative agli strumenti di indagine e intervento che utilizzano nel lavoro sul campo, si collocano pertanto in questo duplice sguardo, dall'interno e dall'esterno.

In modo schematico si possono ricondurre gli strumenti che vengono utilizzati nel percorso di inclusione linguistica in tre macro-categorie:

- strumenti di partecipazione
- strumenti di collaborazione
- strumenti di cura

Ovviamente essendo un espediente artificiale, molti strumenti si collocano in più categorie, così come altri invece possono apparire forzatamente inseriti in queste, per non utilizzarne di ulteriori. Si prega quindi il/la lettorø di trarre vantaggio dalla semplificazione, senza indugiare sull'imprecisione che essa, come tutte le categorizzazioni, comporta.

Strumenti di partecipazione

In primis ciò che il percorso prevede è la co-creazione degli interventi, con insegnanti, studentø e quando possibile anche con le famiglie. Questo comporta tempo, incontro, adattamento dei linguaggi, condivisione di punti di vista al fine di crearne di nuovi. La promozione di un dialogo creativo e non solo informativo all'interno della comunità educante e la condivisione di momenti di confronto prima e dopo gli incontri, per dirigere l'esperienza verso i nuovi obiettivi che man mano emergono lungo il cammino, sono gli strumenti di partecipazione fondamentali per l'efficacia del percorso.

Lo scambio di osservazioni tra educatorø (docenti, formatorø), per esempio, può essere molto utile per permettere nuove interpretazioni e spunti su cui lavorare. La multidisciplinarietà dell'equipe di lavoro in questo senso può essere un valore aggiunto. Sicuramente lo è stata per Achraf, studente delle scuole superiori, arrivato da due anni in

Italia dal Marocco, con alcune difficoltà scolastiche. Nel suo caso la difficoltà linguistica era intrecciata con una grossa povertà educativa, tale per cui, quando è arrivato in Italia durante le scuole medie, era in difficoltà a esprimersi anche in arabo. Non possedendo quindi un solido background scolastico neanche nel paese di origine, si è trovato per un lungo periodo a dover imparare non solo il lessico italiano, ma spesso anche i concetti dietro le parole. A lungo la scuola ha immaginato un potenziale ritardo, ma la presenza di una logopedista e di un formatore con conoscenza della lingua araba nel team di lavoro ha permesso di comprendere le sue necessità e di condividerle con gli/le insegnanti. Solo dopo avere aperto questo dialogo e confronto è stato possibile costruire un piano didattico personalizzato per Achraf, che fosse davvero efficace nel facilitare il suo percorso di apprendimento.

Anche su un altro piano può essere impellente la necessità di aprire dialoghi tra insegnanti. Per esempio per decostruire immagini stereotipizzate su un determinato argomento, per aprire nuove possibilità di pensiero, per problematizzare un quotidiano considerato ormai acquisito. In tal senso appaiono fondamentali, oltre agli incontri tra docenti dello stesso consiglio di classe, anche focus group tematici aperti a tutto il collegio. Nel caso della ricerca-intervento qui approfondita, si è trattato per esempio di stimolare la riflessione attorno al tema delle certificazioni per bambini/e ragazzi/e da poco in Italia. Ne è emerso un confronto arricchente, che invece di ridurre questioni complesse a risposte banalizzanti, ha messo in luce sfumature prima inosservate dal gruppo, sulle quali si sono aperte nuove domande.

Gli strumenti di partecipazione sono utili anche per coinvolgere gli/le allievi nel proprio percorso a scuola. Per esempio nel laboratorio di inclusione qui approfondito viene dedicata di volta in volta una parte del tempo alla co-creazione delle attività svolte insieme. Dedicare qualche momento a valutare cosa si è appreso, come lo si è appreso e cosa si desidera apprendere nel corso degli incontri successivi, permette di avere una progettazione co-creata del percorso, su cui costruire di volta in volta ciò che emerge nell'incidentalità del momento. La struttura dell'incontro consiste nella proposta di uno stimolo da parte di un membro del gruppo (non sempre il formatore), dopo il quale, con un approccio maieutico, il formatore fa emergere da ciascuno/a le proprie riflessioni, che insieme si sviluppano in ragionamenti, fino a costruire un nuovo sapere condiviso, da cui ricavare lo spunto per l'incontro seguente.

In questo contesto lo stimolo spesso è quello di un gioco, inteso come sequenza che conserva sino all'ultimo «qualche elemento creativo e inatteso» (Bateson, 1988, p. 184). Proprio per il suo valore intrinseco di imprevedibilità, la dimensione giocosa dell'apprendimento è tratto fondamentale del percorso di inclusione linguistica ed è uno di quegli strumenti che potremmo collocare in tutte e tre le categorie che abbiamo costruito (partecipazione, collaborazione e cura).

In una quarta della scuola primaria quest'anno si è andata a creare una routine specifica che ha proprio posto il gioco alla base degli incontri, con la partecipazione di tutta la classe non solo alle attività, ma anche alla progettazione di queste. Ogni settimana, infatti, un/una bambin@ o un piccolo gruppo avevano il compito di pensare e proporre un gioco che potesse piacere e coinvolgere tutti i/le compagni, considerando i limiti e le risorse del contesto. L'ora di incontro veniva dedicata in parte allo svolgimento del gioco e in parte alla discussione sullo svolgimento dell'attività. Questo ha permesso di volta in volta di rendere il gruppo più riflessivo sulle dinamiche della classe e maggiormente attento a proporre comportamenti collaborativi e non discriminatori. Inoltre, apprendere in modo divertente, piacevole, entusiasmante, permette di associare l'apprendimento a emozioni positive che permettano di radicare maggiormente quanto imparato e allo stesso tempo

creare quelle sensazioni tali per cui i/le bambin@ continueranno a volerlo fare (Ward, 2018).

Nel processo di co-creazione, e quindi nella partecipazione al percorso di inclusione linguistica, è stato più complesso il coinvolgimento di un altro elemento fondamentale della comunità educante: le famiglie. Quando è stato possibile accogliere nel processo costruttivo anche un genitore, il percorso è stato sicuramente arricchito di nuovi punti di vista e possibilità di trasformazione integrata. Secondo l'autore e l'autrice, il lavoro relativo alla partecipazione delle famiglie dovrebbe essere duplice: se da un lato si tratta spesso di convincerle a essere meno deleganti nei confronti della scuola, soprattutto nel percorso delle secondarie, e a prendere parte alle proposte che essa condivide, dall'altro il cambiamento dovrebbe essere anche della scuola stessa, nella direzione di una maggiore apertura al coinvolgimento delle famiglie, inteso come ascolto di queste. Nel documento del 2015 dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur *Diversi da chi?* si sostiene che le scuole debbano essere «presidi di socialità, luoghi di scambio e di confronto» (p. 4), ma spesso si chiede alle famiglie una maggiore partecipazione alla vita scolastica, senza proporre un'adeguata offerta d'incontro, in termini di contenuti e modalità. Si convocano, infatti, le famiglie per lo più per comunicazioni di carattere negativo e proponendo una comunicazione spesso unidirezionale e monologica, che non prevede un vero e proprio dialogo. Per invertire questa tendenza il formatore del percorso di inclusione linguistica ha facilitato alcuni incontri con famiglie di origine straniera, student@ e insegnanti, per aiutare scuola, genitori e ragazz@ a trovare quello spazio necessario per l'ascolto reciproco e la costruzione di un dialogo creativo. Un incontro interessante facilitato dal formatore di inclusione è stato quello con Mariam e la sua famiglia, richiesto dal coordinatore di classe per discutere della scelta delle scuole superiori della ragazza. Si è trattato di un evento importante per tutt@ i/le presenti, in quanto sono emerse riflessioni su molti altri aspetti della vita scolastica di Mariam, preoccupazioni da parte sua e della sua famiglia, tanto da decidere di avere periodicamente altri momenti di ascolto. Spesso infatti se l'incontro è effettivamente uno scambio costruttivo, si può trasformare in un percorso di fiducia e stima reciproca volto a migliorare il benessere scolastico in primis dell@ student@.

Secondo l'autore e l'autrice, la partecipazione ai processi creativi della classe, perseguita nella condivisione di obiettivi, strategie, spazi di dialogo e co-creazione, potrebbe permettere a tutt@ di sentirsi parte del sistema scolastico, ascoltata, vista e presa in considerazione all'interno di esso, abbassando di conseguenza le tensioni, il rischio di incomprensioni e favorendo il confronto inter-generazionale e inter-soggettivo. Senza questi strumenti di partecipazione (co-progettazione, gioco, focus group, spazi di dialogo) il lavoro svolto dai/dalle formator@ rischierebbe di essere piuttosto circoscritto.

Strumenti di collaborazione

Se la prima categoria degli strumenti di partecipazione riguarda il *chi*, considerando tutta la comunità educante come campo di azione; la seconda categoria di strumenti di ricerca-azione riguarda il *come*, valutando la collaborazione quale elemento fondamentale nel percorso di inclusione di cui si sta parlando in questa sede. *Collaborazione* è un termine molto diffuso nelle scuole, ma che, in mancanza di strumenti che ne consentano la pratica effettiva, nel quotidiano rischia di essere un concetto astratto. Ciò che si tenta di fare nel percorso di inclusione è di porre la collaborazione alla base di ogni proposta al gruppo classe, come presupposto intrinseco necessario per la riuscita dell'attività. Le difficoltà incontrate dai singoli partecipanti possono così essere condivise nel resto del gruppo, accettata come possibilità e non difetto, né tantomeno diversità – dal momento

che non consideriamo esista una *normalità*, se non come costruito culturale – e vissuta insieme (Bonetti, 2014). Per questo, nel percorso di inclusione proposto durante l'anno scolastico, i/le bambinø e ragazzø hanno l'opportunità di svolgere attività di esplorazione e consapevolezza di sé e di sé nelle relazioni (sensazioni, emozioni, sentimenti, reazioni, interessi, competenze) al fine di allenare quella che Goleman definisce con il termine di *intelligenza emotiva* (Goleman, 2016). Conoscere come si guardano le cose, apprendere e comprendere il proprio punto di vista, sono componenti fondamentali dell'intelligenza emotiva (*Ibid.*), nonché gli strumenti che l'antropologia può portare nei sistemi educativi (Ingold, 2018) per supportare la possibilità di vivere appieno il concetto di inclusione. Quest'ultima è qui intesa non come accettazione delle diversità, ma piuttosto come diritto all'unicità. Includere in tal senso può significare dunque smettere di ragionare per categorie di persone e vivere le sfumature che caratterizzano l'umanità, senza scegliere dove inserirle nel tentativo artificiale di definirle a priori (Fabietti, 2004).

Uno strumento esemplificativo di indagine-intervento, utilizzato quest'anno in vari percorsi di inclusione linguistica, sia per indagare i vissuti degli/delle studentø circa le certificazioni di DSA⁴, sia nella preparazione dei piani didattici personalizzati per alcunø allievø, è quello del *body mapping*. Si tratta di una tecnica di rappresentazione di sé attraverso la raffigurazione della propria sagoma, sulla quale collocare disegni, collage, scritte al fine di esplorare i propri vissuti rispetto a un determinato argomento (Skop, 2016). Legare corpo ed emozioni ha permesso ai/alle bambinø di scoprire se stessi, nel duplice significato di conoscere nuove parti di sé, ma anche nell'accezione di mostrarsi, farsi conoscere al/alla ricercatorø/formatorø/educatorø. Nel contesto qui presentato è stata utilizzata una doppia sagoma, la prima individuale per riflettere su di sé, la seconda come mappa collettiva, in cui rappresentare l'intero gruppo. Alla domanda: «come ti senti quando chiedi aiuto e dove lo senti?» (Reza, formatore) Ahmed ha disegnato sulla sagoma un cuore, rispondendo: «Quando chiedo aiuto è come se il cuore si sta curando» (Ahmed, 9 anni). Poi, rivolgendosi al gruppo di compagnø ha riportato un esempio di quando sente bisogno di aiuto: «Per esempio quando sento alcuni compagni che mi prendono in giro e gli dico di non sedersi vicino a me» (*Ibidem*). Il *body mapping* collettivo ha permesso a formatore e insegnanti di esplorare le dinamiche relazionali interne alla classe, mettere in luce le consapevolezze dei/delle bambinø/ragazzø e aiutare il gruppo a lavorare concretamente sulla collaborazione, valutando insieme strategie pratiche da mettere in atto per supportarsi a vicenda e avviare circoli virtuosi di sostegno reciproco, peer education e scambio di competenze. Si è aperto infatti un dialogo comprensivo e di supporto tra pari, nell'aiutare Ahmed a contemplare anche altri punti di vista: «Però ogni tanto Ahmed fai le cose stupide che dopo un po' fanno esaurire le persone, vero?» (Sara, 9 anni). «Sì è vero» (Ahmed, 9 anni).

Strumenti di Cura

Infine gli strumenti di cura: strumenti che riguardano l'attenzione alle relazioni, il tempo dedicato a esse. Si tratta per esempio di alternare il lavoro sull'intera classe con quello in piccoli gruppi, in modo da cogliere le esigenze di ciascunø; si tratta di dedicare del tempo a contattare le famiglie anche per condividere traguardi e osservazioni positive e non solo per rimproverare la condotta o l'impegno del/della figliø, o ancora di trovare dei momenti tra insegnanti per progettare, monitorare e ridirezionare gli interventi nel corso dell'anno scolastico, ma anche soltanto per condividere vissuti ed eventuali fatiche e frustrazioni. Si tratta di porre al centro l'unicità di ciascunø e l'uguaglianza di tuttø, docenti, studentø, famiglie, consentendo l'errore e persino promuovendolo. Quest'ultimo, infatti, è sempre occasione di apprendimento⁵ (Bonetti, 2019).

Il concetto di promozione degli errori a parere dell'autore e dell'autrice potrebbe valere anche in un discorso di cura con le famiglie, laddove spesso la non partecipazione alla vita scolastica del/della figliø potrebbe trovare tra le cause anche il timore di non sentirsi abbastanza competenti relativamente a ciò che concerne la scuola: una sorta di senso di inadeguatezza non solo relativamente alle conoscenze scolastiche che si hanno (titoli di studio inferiori e/o non conoscenza della lingua), ma anche alla struttura stessa del sistema scuola⁶. Ogni genitore ha infatti conosciuto la scuola almeno una ventina di anni prima e quasi sicuramente in un altro quartiere/città/regione/nazione; pertanto le pratiche e le metodologie educative, gli strumenti utilizzati, le richieste alle famiglie sono ovviamente diverse dall'esperienza che hanno avuto in prima persona. Ridurre questa sensazione di inadeguatezza, che potrebbe impedire una partecipazione serena delle famiglie alla vita scolastica dei/delle figliø, dovrebbe essere compito dell'istituzione scolastica stessa (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur, 2016). In un lavoro di cura essa dovrebbe proporre incontri informativi sul sistema scolastico, sugli strumenti (diario, pagella, avvisi) e sulle modalità di valutazione, dovrebbe adeguare la presenza di mediatorø culturali e fornire la possibilità di comunicazioni multi-lingue e multi-linguaggi; adattandosi alle necessità del territorio (Ivi, p. 4).

Un esempio di strumento di cura utilizzato da molti anni nelle scuole è la costruzione dei piani didattici personalizzati (PDP). Questi sono documenti di programmazione scolastica, volti a definire gli interventi che la scuola metterà in atto nel corso dell'anno scolastico per supportare gli/le studentø con bisogni educativi speciali, siano essi disturbi dell'apprendimento, svantaggi linguistici, ma anche socio-culturali, socio-economici o momenti particolari della propria vita (come lutti, separazione dei genitori, crisi affettive), perseguendo il diritto di ciascunø alla personalizzazione dell'apprendimento. Il PDP è un documento in trasformazione, aggiornato man mano che lo/la studentø cambia i propri bisogni educativi. Esso è scritto a più mani e prevede il coinvolgimento di insegnanti, esperti esterni, la famiglia e il/la bambinø o ragazzø stesso. Quest'ultimø infatti deve avere un ruolo centrale nelle scelte che lo/la riguardano (Comitato Italiano per l'UNICEF Onlus, 2008, art.12) non solo esserne informato e venire consultato, ma coinvolto a livello decisionale. È proprio in questo contesto che entra in gioco la figura del/della formatorø, per supportare la messa in pratica di quanto definito a livello teorico, ma non sempre di facile applicazione. Con gli/le allievø con percorsi di recente migrazione, si è dedicato del tempo alla compilazione dei propri PDP. Ovviamente è sempre stato riadattato il linguaggio e le tecniche di coinvolgimento, mediante giochi e il *body mapping* descritto nel paragrafo precedente.

L'utilizzo di simili strumenti di cura, sicuramente incontra il grosso ostacolo del tempo a disposizione delle risorse umane che si dovrebbero occupare di questa attenzione. Per sopperire dal basso almeno in parte a tale mancanza, formatorø e docenti nel lavoro quotidiano tendono a prediligere un lavoro di qualità piuttosto che di quantità, condividendo gli strumenti creati, utilizzati e messi a disposizione da tuttø gli/le educatorø, strutturando delle pratiche che nel corso del tempo possono poi essere riadattate, senza la necessità di reinventarle completamente, ottimizzando il più possibile gli interventi su tuttø gli/le attorø coinvoltø. Per perseguire tale obiettivo negli anni gli autori stanno proponendo, all'interno dei progetti educativi, interventi nelle scuole sempre più sistemici, che possano coinvolgere plessi, istituti e reti di scuole in un processo creativo che vada a condividere, trasformare e riadattare gli strumenti descritti in questo articolo.

Nel progetto di inclusione linguistica di cui si sta parlando, sicuramente alcuni piccoli risultati vanno in questa direzione di cura di una comunità educante, maggiormente

coinvolta nel ragionamento sul benessere scolastico, inteso come benessere di tuttø coloro che ne fanno parte. I/Le docenti si sentono supportatø nel proprio lavoro quotidiano dalla condivisione dello sguardo del/della formatorø sulla propria classe, che dia nuovi punti di vista grazie all’approccio utilizzato negli incontri e al numero piø basso di beneficiari per gruppo:

«Voi (formatori) avete la possibilità di notare delle dinamiche che un insegnante, tra gli impegni e il numero di studenti che segue non riesce a vedere» (Silvia, insegnante).

Le famiglie si sentono maggiormente ascoltate, grazie agli incontri periodici svolti a scuola e alla cura con cui vengono condivise informazioni scolastiche rese accessibili dalla revisione del formatore, anche a chi non ha una conoscenza approfondita della lingua italiana. Questo è dimostrato dal fatto che nella seconda parte dell’anno scolastico vi è stata un aumento considerevole delle richieste e della partecipazione a tali incontri da parte delle famiglie.

I/Le bambinø e ragazzø sentono che le proprie esigenze e proposte vengono capite e prese in considerazione. È ciò che è avvenuto per esempio con il gruppo in cui il formatore utilizza il gioco come modalità per lavorare sulle dinamiche di collaborazione interne, di cui si è parlato in precedenza: i/le bambinø desideravano coinvolgere le famiglie, preparando dei giochi da far fare loro e le insegnanti le hanno pertanto invitate a partecipare a una festa organizzata dagli/dalle studentø stessø alla fine dell’anno scolastico.

Conclusioni

Alla luce di questo breve excursus su alcuni strumenti di ricerca-azione, con l’intento di indagare e intervenire sulle dinamiche di partecipazione, collaborazione e cura in un percorso co-creativo, l’autore e l’autrice propongono una risposta al bigliettino di Lucia:

Cara Lucia, grazie per la tua proposta. In effetti, ci piacerebbe proprio che facessimo questo percorso insieme, per condividere le cose belle che facciamo e perché vorremmo che ci insegnassi anche tu qualche parola in sardo. Cosa ne pensi se organizzassimo un incontro con tutta la tua classe, le maestre e magari anche i genitori dei tuoi compagni? Sogniamo una scuola in cui imparare sia divertente per tutti e tutte e come sai bene *sogniamo* è un indicativo presente, e non ha a che fare con il futuro, quindi possiamo farlo già da subito. Grazie Lucia!

Note

¹ Articolo 12 della Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza dell’ONU del 1989: «Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità» (Comitato Italiano per l’UNICEF Onlus, 2008).

² Le linee guida del MIUR per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità sostengono: «Un sistema inclusivo considera l’alunno protagonista dell’apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti» (MIUR, 2009, p. 18).

³ La scala prevede alcuni livelli di non partecipazione (che vanno dalla manipolazione, alla partecipazione simbolica, passando per la decorazione) e altri di partecipazione per gradi: informazione, consultazione, condivisione delle decisioni, delle progettazioni e delle idee (Ward, 2018).

⁴ Ricerca in corso di Reza Nabibakhsh, con relatrice la Prof.ssa Simona Taliani, Dipartimento Culture Politica e Società dell’Università degli studi di Torino.

⁵ Nel percorso di inclusione linguistica per esempio l’errore permette al formatore di capire se è necessario lavorare sul lessico italiano, o piuttosto sul concetto che al/alla bambinø, ragazzø manca anche nella lingua d’origine.

⁶ In un colloquio con il fratello maggiore di un ragazzino di 13 anni inserito nel percorso di inclusione linguistica, egli sosteneva a più riprese: «la nostra cultura è diversa» (F., fratello maggiore in vece di responsabile del minore K.), per giustificare le assenze dei genitori ai colloqui con gli/le insegnanti della scuola. Questo uso strumentale del termine cultura sottende, a parere dell'autore e dell'autrice, una lacuna del sistema scolastico nel colmare il divario di conoscenze che un genitore può avere relativamente alla scuola odierna.

Bibliografia

- Balboni P.E. (2012), *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, Novara, Utet Università.
- Bateson G. (1988), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi.
- Bonetti R. (2014), *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Firenze, Seid Editori.
- Bonetti R. (2019), *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Sesto San Giovanni (MI), Meltemi Editore.
- Comitato Italiano per l'UNICEF Onlus (2008), *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Roma, Comitato Italiano per l'UNICEF Onlus.
- Dei F. (2021), *La scuola multiculturale. Una critica antropologica*, Loreto (AN), StreetLib.
- Dolci D. (2011), *Dal trasmettere al comunicare*, Casale Monferrato (AL), Sonda.
- Fabietti U.E.M. (2004), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci editore.
- Goleman D. (2016) *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Segrate (MI), BUR Rizzoli.
- Hart R.A. (1992), *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. In «Innocenti Essay», n. 4, pp. 1-39.
- Ingold T. (2017), *Antropologia come educazione*, Bologna, La Linea.
- Lave J. Wenger E. (2006), *Apprendimento situato. Dall'osservazione partecipante alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Gardolo (TN), Edizioni Erickson.
- MIUR (2009), *LINEE GUIDA PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ*.
- Novara D. (2019), *Il metodo per aiutare tutti a imparare*. In «Conflitti», n. 2, pp. 5.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. In www.miur.gov.it (consultato il 13/04/2022).
- Skop M. (2016), *The art of body mapping: A methodological guide for social work researchers*. In «Aotearoa New Zealand Social Work», Vol. 28, n. 4, pp. 29-43.
- Ward C. (2018), *Educazione incidentale*, Milano, Elèuthera.