Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

FONDO ASILO MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
Obiettivo nazionale 2: Integrazione- Obiettivo specifico 2: Integrazione/Migrazione Legale
IMPACT VENETO – Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Coprogettate sul Territorio (PROG-2415)

Proposte di educazione interculturale. Linee guida per la realizzazione di seminari, laboratori di scrittura e riflessione e incontri di orientamento nella scuola secondaria

(2ª edizione)

Dott. Lucio De Capitani

Dott.ssa Elena Sbrojavacca

Università Ca'Foscari Venezia

L'Università Ca' Foscari Venezia, nell'ambito del progetto FAMI IMPACT Veneto[1] e nel corso degli anni scolastici 2019-2020, 2020-2021 e 2021-2022 ha proposto una serie di attività finalizzate alla promozione del dialogo interculturale e all'inclusione degli studenti con background migratorio nel contesto scolastico della Regione del Veneto. Le attività, indirizzate alle scuole secondarie di secondo grado, sono state pensate come un percorso che coinvolge prima gli insegnanti e poi i loro studenti. Ai primi vengono offerti strumenti conoscitivi e interpretativi per guardare al fenomeno della migrazione da nuovi punti di vista e affrontare la realtà delle classi multiculturali. Ai secondi vengono proposti incontri con autori della letteratura della migrazione, laboratori di scrittura autobiografica, e attività di orientamento professionale e universitario.

Queste linee guida sono pensate per presentare le attività proposte dall'Università Ca' Foscari Venezia nel contesto del progetto FAMI IMPACT Veneto e supportare la realizzazione di percorsi analoghi in nuovi contesti scolastici. Sono così organizzate:

A. Descrizione del progetto:

1. Contenuti e fasi di attivazione
2. Destinatari
3. Obiettivi

B. Premesse teoriche e metodologiche

4. L'educazione interculturale
5. Il contesto scolastico italiano e gli studenti con background migratorio
6. La rappresentazione del fenomeno migratorio nei media e nei libri di testo
7. Gli spunti della letteratura della migrazione
8. Impostazione laboratoriale dell'attività con gli studenti

C. Modelli di attività

9. Modello di attività laboratoriale: laboratorio di scrittura e riflessione
   9.1 Variante telematica del laboratorio di scrittura e riflessione
   9.2 Descrizione di un'esperienza laboratoriale realizzata nel febbraio 2022
10. Modello di attività di orientamento universitario e professionale

[1] Il progetto FAMI IMPACT Veneto è co-finanziato dall'Unione Europea, dalla Regione del Veneto, dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dal Ministero dell'interno. Il progetto, nel suo complesso, «propone interventi per la qualificazione del sistema scolastico e di quello dei servizi in un contesto multiculturale, riconoscendo alla scuola un ruolo fondamentale nello sviluppo di dinamiche relazionali positive tra gli alunni e per le famiglie. Il progetto mira inoltre a favorire la partecipazione attiva degli immigrati alla vita sociale, politica ed economica attraverso la valorizzazione del ruolo delle associazioni di cittadini stranieri» (http://www.venetoimmigrazione.it/en/impact). Le attività dell'Università Ca' Foscari Venezia all'interno del progetto si sono avvalse del contributo di: Archivio Scritture Scrittrici Migranti; Area Didattica e Servizi agli studenti (ADISS) – Ufficio Relazioni Internazionali – Settore Orientamento e Accoglienza; ; Dipartimento di Studi Umanistici; Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati.

D. Bibliografia di riferimento

Nota terminologica:

Nelle prossime pagine si troveranno diverse espressioni per identificare il principale target del progetto. La prima è "alunni/studenti con cittadinanza non italiana", dicitura più frequentemente utilizzata nei documenti Miur. Perciò quest'espressione sarà usata in riferimento ai documenti ministeriali. In tutti gli altri contesti saranno preferite le espressioni "studenti provenienti da contesti migratori" / "con background migratorio" (tra loro del tutto equivalenti), con le quali ci si vuol riferire a:

> Giovani appena arrivati/di prima generazione, di seconda generazione o migranti di ritorno. Le ragioni per cui migrano (ad esempio, motivi economici o politici) possono variare, così come il loro status giuridico; possono essere cittadini, residenti, richiedenti asilo, rifugiati, minori non accompagnati o migranti irregolari (Eurydice 2019, 29).

Questa definizione è più inclusiva, perché tiene conto dei casi di studenti che, pur avendo cittadinanza italiana, possono essere toccati dalle problematiche identitarie e culturali di cui ci occuperemo (come nei casi di adozioni transnazionali o di studenti con un solo genitore italiano). Entrambe le espressioni, a scopo di sintesi, saranno occasionalmente sostituite da "studenti stranieri".

A. DESCRIZIONE DEL PROGETTO

1. Contenuti e fasi di attivazione

Le attività proposte dall'Università Ca' Foscari Venezia all'interno del progetto FAMI IMPACT Veneto hanno coinvolto sette scuole secondarie di secondo grado in diverse province per gli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021: l'I.T.E. "P.F. Calvi" di Belluno, l'I.P.S.I.A. "E. Bernardi" di Padova, l'IIS "E. De Amicis" di Rovigo, il liceo "G. Berto" di Mogliano Veneto (TV), l'I.T.C.S. "Leon Battista Alberti" di San Donà di Piave (VE), il liceo "Don. G. Fogazzaro" di Vicenza e il liceo "G. Brocchi" di Bassano del Grappa (VI). Le attività dell'anno scolastico 2021-2022 hanno visto il coinvolgimento di cinque scuole: l'ISIS A.V. Obici di Oderzo (TV), l'I.T.E. Riccati-Luzzati di Treviso, I.I.S. Gritti di Mestre, il Liceo Cornaro di Padova e l'I.S.I.S. Nightingale di Castelfranco Veneto (TV).

Le attività si sono articolate in tre fasi distinte:

- Fase A – incontri seminariali con insegnanti
- Fase B – laboratori e incontri di orientamento con studenti
- Fase C – disseminazione

La fase A è stata pensata come un'attività propedeutica e preparatoria per gli insegnanti. Ha previsto l'organizzazione di una serie di incontri seminariali gestiti da docenti universitari e assegnisti di ricerca dell'Università Ca' Foscari Venezia e collaboratori esterni, per un totale di 20 ore (10seminari da 2 ore ciascuno, più una mezzora di parte introduttiva). Nell'anno scolastico 2021-2022, gli incontri si sono svolti online, per coinvolgere un pubblico più ampio possibile. L'obiettivo dei seminari era l'approfondimento di uno o più temi legati alla migrazione attraverso le lenti di diverse discipline (letteratura italiana, letterature europee, storia, antropologia). Ogni ciclo di seminari è stato preceduto da un'introduzione generale sulla situazione degli studenti provenienti da contesti migratori nella scuola italiana. In questa introduzione sono stati dati spunti per integrare la prospettiva interculturale in classe. Tutti i materiali relativi alla fase A si trovano nella sezione "lezioni" del sito del progetto.

La fase B si è rivolta invece agli studenti, e si è articolata al suo interno in due momenti. In un primo momento, in ogni istituto, si è svolto un laboratorio di scrittura e riflessione della durata totale di 5 ore sui temi dell'identità, della migrazione e dell'inclusione. I laboratori sono stati condotti da assegnisti di ricerca dell'Università Ca' Foscari Venezia e hanno coinvolto scrittori appartenenti alla cosiddetta letteratura della migrazione italiana. Gli studenti hanno letto per intero o parzialmente l'opera di una/o scrittrice/scrittore sotto la guida dei loro insegnanti, e questa lettura è stata il punto di partenza dei laboratori. Il giorno del laboratorio, in particolare, ognuno degli scrittori coinvolti ha incontrato gli studenti nei rispettivi istituti, per rispondere alle loro domande. All'intervista sono seguite varie attività di riflessione e scrittura.

Il secondo momento della fase B, svoltosi a qualche giorno di distanza, si è incentrato su attività di orientamento formativo e professionale, condotte da esperti orientatori dell'Università Ca' Foscari e una psicologa dell'orientamento, al fine di offrire agli studenti partecipanti al progetto spunti e strumenti per scegliere consapevolmente il loro futuro formativo e professionale, riconoscendo i condizionamenti sociali e familiari che talvolta determinano la scelta e superandoli attraverso la conoscenza, la riflessione e il confronto con esperti orientatori e studenti internazionali iscritti all'Ateneo.

Tutte le attività della fase B sono descritte nel dettaglio ai punti 9 e 10 di queste linee guida. Sul sito del progetto si trovano le schede introduttive agli autori coinvolti e alle opere letterarie utilizzate nei laboratori (sezione "autori"), con alcuni spunti per riproporre attività simili, assieme ai materiali legati alle attività di orientamento (sezione "orientamento"). Il sito ospita anche una galleria delle produzioni creative degli studenti raccolte durante i laboratori (sezione "galleria dei laboratori").

La fase C riguarda la disseminazione dei risultati e dei materiali prodotti, che si trovano raccolti sul sito dell'Università Ca' Foscari dedicato al progetto. A conclusione del percorso è stato bandito

un concorso letterario rivolto agli studenti con background migratorio extraUE delle scuole secondarie del Veneto, dal titolo *Straniero a chi? Scriviamo le migrazioni*. Le finalità del concorso erano così esplicitate: far riflettere gli studenti sulle tematiche legate all'inclusione e al dialogo interculturale a partire dal vissuto e dall'esperienza in classe, e offrire agli insegnanti uno spunto ulteriore per trattare temi di attualità; contribuire allo sviluppo di abilità artistiche legate alla scrittura; rafforzare competenze quali la capacità di lettura delle trasformazioni in corso nelle società, l'orientamento nel presente attraverso la comprensione di nodi fondamentali del mondo contemporaneo, lo sviluppo di empatia e consapevolezza. I racconti vincitori del concorso sono pubblicati sul sito di progetto (sezione "Straniero a chi?").

2. Destinatari

Fase A – Incontri seminariali con gli insegnanti

Poiché le attività dell'Università Ca' Foscari Venezia nell'ambito del progetto FAMI IMPACT Veneto sono state gestite dai Dipartimenti di Studi Umanistici e di Studi Linguistici e Culturali Comparati, gli incontri sono stati ideati per rivolgersi soprattutto a insegnanti di discipline umanistiche delle scuole secondarie di secondo grado. Riteniamo tuttavia che gli spunti forniti dagli incontri possano rivelarsi utili per tutti i docenti che vogliano esplorare il tema della migrazione attraverso la specola di diversi saperi, per interesse personale e per ampliare i propri orizzonti. Gli argomenti trattati spaziano infatti dal concetto di identità culturale ai modi in cui differenti paesi europei hanno affrontato il fenomeno migratorio.

A una prima parte di esposizione frontale è seguito un momento di condivisione seminariale. Per facilitare lo scambio di idee, punti di vista e riflessioni sui temi affrontati, il gruppo di insegnanti è stato ridotto a un massimo di venti persone per incontro.

Fase B – laboratorio con gli studenti

Il laboratorio è stato progettato per studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado. La scelta dei testi e delle attività di scrittura è stata calibrata su di un gruppo di massimo 30 persone di un'età compresa fra i 16 e i 19 anni, di cittadinanza italiana, europea o di paesi terzi, di genere misto. Ciò nonostante, pensiamo che sia facilmente riadattabile ad altri ordini di scuola e a diverse fasce d'età, con l'accortezza di rivedere la selezione dei testi e operare una rimodulazione dell'attività di scrittura autobiografica. Avendo tra i suoi scopi l'agevolazione del percorso di inclusione dei cittadini immigrati, il progetto privilegia le classi che accolgano al loro interno un certo numero di studenti con background migratorio. Al fine di rispettare il più importante fra gli obiettivi progettuali, la promozione di una prospettiva interculturale nel contesto scolastico, il

laboratorio è stato pensato per un gruppo misto, con una rappresentanza di studenti con e senza background migratorio. Tuttavia, la proposta è altrettanto valida per gruppi classe composti soltanto da studenti con cittadinanza italiana. Il laboratorio si pone infatti l'obiettivo di contribuire all'apertura della scuola in senso interculturale, e di sensibilizzare gli studenti sui temi dell'accoglienza e dell'inclusione arginando la diffusione di stereotipi e discriminazioni. Come ricorda il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (Miur 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» (8).

3. Obiettivi

Questi gli obiettivi generali che le attività dell'Università Ca' Foscari Venezia all'interno del progetto FAMI IMPACT Veneto si prefiggono:

- Illustrare il tema della migrazione attraverso dei casi di studio in diverse discipline storico-letterarie;
- Promuovere il successo scolastico degli studenti con background migratorio personale e/o familiare;
- Stimolare una riflessione su strategie didattiche interculturali;
- Individuare strategie di sensibilizzazione ai temi dell'accoglienza e dell'inclusione;
- Incoraggiare il dialogo interculturale nella scuola e arginare la diffusione di stereotipi e semplificazioni.

Più nello specifico, il laboratorio di scrittura e riflessione rivolto agli studenti si pone questi obiettivi:

a) <u>Obiettivi cognitivi</u>

- Problematizzare l'approccio etnocentrico al tema dell'identità culturale;
- Promuovere l'idea che, come recita *Il libro bianco del dialogo interculturale* (2008) «La libera scelta della propria cultura è fondamentale in quanto elemento costitutivo dei diritti umani. Ognuno può, nello stesso momento o in diverse fasi della propria vita, scegliere di aderire a più sistemi di riferimento culturale differenti» (18).
- Potenziare il senso critico degli studenti e la loro predisposizione al dibattito;
- Promuovere atteggiamenti di apertura verso la diversità;

b) <u>Obiettivi affettivi / relazionali</u>

- Superare i pregiudizi nei confronti di persone di origine linguistica-culturale diversa;
- Imparare a riconoscere che la percezione di un interlocutore è influenzata dalla sua cultura;

- Sviluppare una capacità di transizione culturale, grazie alla quale identificarsi, anche solo temporaneamente, con un'altra cultura (cfr. Zudič Antonič, Zorman 2014, 6)
- Sapere stabilire un legame con persone di ogni tipo, anche al di fuori del proprio gruppo nazionale;
- Imparare a risolvere serenamente le questioni che emergono da malintesi e incomprensioni interculturali;
- Creare nuovi modelli culturali condivisi, aperti e inclusivi;

B. PREMESSE TEORICHE E METODOLOGICHE

4. L'educazione interculturale

La *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* del Consiglio d'Europa, pubblicata per la prima volta nel 2010 e aggiornata nel 2016, descrive la competenza interculturale come una delle competenze chiave da acquisire per essere cittadini di un mondo sempre più interconnesso e globalizzato. La competenza interculturale designa, secondo questo documento, «la capacità di fare esperienza dell'alterità e della diversità culturale, di analizzare questa esperienza e di trarne profitto» (Beacco et al 2016, 10). Per far raggiungere agli studenti una simile competenza trasversale, tutte le scuole del contesto italiano, di qualsiasi ordine e grado, devono attivare una serie di strategie didattiche. Le attività promosse dall'Università Ca' Foscari Venezia all'interno del progetto FAMI IMPACT Veneto si pongono in questa prospettiva strategica, con l'obiettivo di fiancheggiare l'operato di alcune realtà scolastiche della Regione del Veneto nel raggiungimento di un simile traguardo.

Una possibile definizione di educazione interculturale è:

> un principio educativo che abbraccia le pratiche di insegnamento e apprendimento nelle scuole e promuove la creazione di uno spazio comune in cui tutti gli studenti – indipendentemente dal contesto linguistico e culturale di provenienza – possono partecipare al dialogo, riconoscere le loro somiglianze oltre alle differenze, mostrare rispetto l'uno per l'altro e, potenzialmente, modificare il modo cui vedono sé stessi e gli altri. (Eurydice 2019,129)

Coerentemente con questa definizione, educare all'interculturalità implica scegliere una precisa strada di fronte al bivio fra una visione emergenziale o funzionalistica del fenomeno migratorio, che punta a una frettolosa assimilazione dei migranti nel tessuto sociale, e una prospettiva che affidi alla scuola il compito di educare alla complessità e di costruire le condizioni per un'uguaglianza di possibilità fra tutti i cittadini, a prescindere dal loro background.

Uno dei testi di riferimento per chiunque voglia progettare attività interculturali in Italia è il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (Miur 2007), che mette in luce come questa prospettiva sia uno strumento per trasformare la scuola in un

ambiente inclusivo e aperto alla differenza «come paradigma dell'identità stessa» (4). Un simile approccio parte da alcuni capisaldi concettuali. Il primo è una concezione "personalista" della cultura, che valorizza gli individui nella loro singolarità e nel modo irripetibile con cui vivono gli aspetti identitari, l'appartenenza o il proprio background familiare. «Formare in senso interculturale» – si legge nel documento – «significa riconoscere l'altro nella sua diversità, senza tacerla, ma neanche creando "gabbie etnico/etno culturali"» (15). Il secondo principio è che l'educazione interculturale sia rivolta sempre all'intero gruppo di studenti, e che ne beneficino quelli con background migratorio tanto quanto quelli che ne sono privi.

Un documento più recente sullo stesso tema sottolinea inoltre la necessità di «una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo» (Miur 2015, 1). È dunque importante progettare percorsi di formazione in tal senso affinché questa esigenza non venga soddisfatta solo in forme personali lasciate alla sensibilità dei singoli. Gli insegnanti devono, da un lato, essere messi di fronte ai problemi specifici dei loro studenti stranieri: difficoltà linguistiche *in primis*, ma anche socioeconomiche, derivate dalla marginalizzazione sociale, e dal mancato riconoscimento culturale e identitario (Fiorucci 2013, 10). Dall'altro lato, dovrebbero essere preparati alla conversione in senso interculturale dei curricula scolastici, secondo quanto suggerito dalle linee guida Miur 2014. Va specificato che in questo documento si parla della necessità che l'educazione interculturale – assente fra gli obblighi formativi degli insegnanti della scuola secondaria stabiliti dal decreto n. 249 del 1 settembre 2010 – sia «assunta metodologicamente dai futuri docenti» (Miur 2014, 21). I futuri insegnanti dovrebbero anche, si legge, «acquisire competenze trasversali di tipo relazionale e cognitivo». Manca tuttavia una chiara indicazione su quali debbano essere i «percorsi didattici interculturali» che si auspica vengano inseriti nel «bagaglio formativo iniziale dei docenti». Il progetto FAMI IMPACT Veneto si colloca dunque in questo scenario in evoluzione, in cui manca ancora una linea d'azione univoca e condivisa, ma nel quale al contempo appare chiara l'urgenza di lavorare in direzione interculturale.

Tra le 10 linee d'azione suggerite da Miur 2007 le attività promosse dall'Università Ca' Foscari Venezia all'interno del progetto FAMI IMPACT Veneto si concentrano su cinque aspetti:

1. <u>Relazione con le famiglie straniere e orientamento</u>. Avendo come target i ragazzi del triennio conclusivo della scuola secondaria, l'obiettivo del progetto non è tanto la relazione con le famiglie con background migratorio, quanto piuttosto l'orientamento universitario o professionale degli studenti. Si parte dalla consapevolezza che i percorsi decisionali per i ragazzi con background migratorio siano più complessi di quelli dei coetanei italiani, anche per una

conoscenza talvolta parziale, da parte delle famiglie straniere, del contesto universitario e lavorativo italiano.

2. Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico. È necessario utilizzare lo spazio scolastico per aiutare gli studenti a costruire una concezione personalista e dinamica della cultura. La classe, anche intesa in senso ampio come insieme eterogeneo di studenti di età leggermente diverse, può diventare contesto adatto al dialogo interculturale. Il documento sottolinea infatti come la scuola debba saper attuare strategie comunicative non meramente incentrate sui contenuti, ma sulle relazioni e lo scambio: «La classe interculturale si presenta, in sintesi, come un luogo di scambio con l'esterno, uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, ed in particolare di quelli immigrati […] Allo stesso tempo, si favorisce la socializzazione degli alunni anche nello spazio extra-scolastico e nei gruppi di pari. Si tratta di fare della classe un luogo di comunicazione e cooperazione» (Miur 2007, 15). Il progetto lavora in tal senso con un laboratorio di riflessione e scrittura collettiva.
3. Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi. La scuola deve lavorare per arginare la diffusione di stereotipi e pregiudizi legati alle differenze. L'educazione interculturale, secondo il documento Miur 2007, «affronta tra i suoi compiti l'elaborazione di strategie contro razzismo, antisemitismo, islamofobia, antiziganismo, all'interno di un quadro globale di incontro tra persone di culture diverse» (16). Questa operazione coinvolge certamente la dimensione cognitiva-informativa: è necessario fornire agli studenti degli strumenti di conoscenza che li aiutino a relativizzare le proprie concezioni etnocentriche. Più importante ancora, tuttavia, è la dimensione relazionale, la condivisione di esperienze di incontro come quelle che il progetto offre col suo laboratorio.
4. Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze. Come sottolineato nel documento, l'intercultura a scuola non deve trovare spazio in una disciplina specifica, ma deve piuttosto essere pensata come una prospettiva attraverso cui guardare l'intero percorso formativo. Per questo motivo è necessari ridefinire i saperi, i contenuti e le competenze di ciascuna disciplina «in una prospettiva autenticamente interdisciplinare, arricchendoli con l'integrazione di fonti, modelli culturali, punti di vista "altri"» (Miur 2007, 18). Negli incontri con gli insegnanti, la prof.ssa Cinzia Crivellari, esperta di metodologie didattiche e già docente nella scuola secondaria di secondo grado e in corsi di formazione per futuri insegnanti, ha offerto alcuni spunti metodologici per educare all'interculturalità utilizzando come punto di partenza le discipline "canoniche" del curricolo scolastico.
5. Formazione dei docenti. Gli incontri dei docenti dell'Università Ca' Foscari Venezia con gli insegnanti delle scuole coinvolte si collocano in questo campo formativo di importanza ormai ampiamente riconosciuta a livello ministeriale. Gli argomenti illustrati possono suggeri-

re delle strategie per applicare la prospettiva interculturale alle diverse materie – prevalentemente in ambito storico-letterario.

5. Il contesto scolastico italiano e gli studenti con background migratorio

Se dal punto di vista teorico il progetto FAMI IMPACT Veneto è mosso dai principi dell'educazione interculturale fin qui descritti, le attività proposte sono anche pensate in risposta alla concreta situazione degli studenti con cittadinanza non italiana nel nostro contesto scolastico, che illustreremo brevemente in questa sezione.

Nell'anno scolastico 2021/2022, secondo i dati ministeriali, su 7.407.312 studenti accolti nella scuola statale (Miur 2021a, 6), più di un decimo (798.291) sono stati gli studenti con cittadinanza non italiana (Miur 2021a, 12). Questa presenza massiccia è il risultato di una crescita sostanziale del numero di studenti stranieri nel corso degli anni, se teniamo presente che agli inizi degli anni duemila si contavano circa 200.000 alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole (Santagati 2019, 11). Sebbene, negli ultimi anni, questa crescita sia decelerata e il numero degli studenti stranieri si sia stabilizzato (Colombo 2019, 36-37), la situazione è comunque quella di classi fortemente multiculturali. Questo soprattutto se teniamo presente che nelle scuole italiane si registra la presenza di quasi 200 nazionalità (Miur 2021b, 24) e che oltre il 65,4% degli studenti con cittadinanza non italiana è rappresentato dalle seconde generazioni, quindi da alunni nati e cresciuti in Italia, che si riconoscono spesso come italiani pur non beneficiando dei diritti associati alla cittadinanza.

In linea con i trend europei, gli studenti provenienti da contesti migratori si trovano a fronteggiare una serie di sfide che ostacolano la loro inclusione nel contesto scolastico e sociale. Queste sfide sono di varia natura. Possono derivare dal processo di migrazione stesso (ad esempio: difficoltà e stress derivati dal lasciare il proprio paese e doversi adattare a una nuova vita); possono provenire dal contesto politico e socio-economico generale in cui questi studenti si ritrovano (ad esempio: la mancanza di politiche adeguate per favorire l'inclusione nel tessuto scolastico e sociale); o possono essere legate alla loro (mancata) partecipazione all'istruzione (ad esempio: l'incontro con un contesto scolastico impreparato ad accoglierli, a supportare le loro difficoltà linguistiche e socio-emotive, o a gestire la diversità nelle classi) (cfr. Eurydice 2019, 9).

A fronte di questa situazione, non sorprende che i percorsi scolastici e i risultati degli studenti stranieri siano spesso diversi da quelli dei loro compagni italiani. In particolare, il report Miur 2021 sugli alunni con cittadinanza non italiana (Miur 2021b), relativo all'a.s. 2019-2020, evidenzia una serie di punti critici. Tra i più rilevanti per la scuola secondaria di secondo grado si può ricordare che:

- Tra gli studenti con cittadinanza non italiana si riscontra un elevato tasso di abbandono scolastico, specie tra i 17 e 18 anni, fascia d'età per cui il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana diminuisce fino al 73,2% rispetto all'81,1% degli studenti italiani – un fenomeno che interessa maggiormente gli studenti piuttosto che le studentesse straniere (10-11).
- Gli studenti con cittadinanza non italiana, rispetto ai loro compagni, tendono a scegliere in misura minore i percorsi liceali, e a puntare maggiormente su istituti tecnici e professionali.[2] Questo vale in particolare per le prime generazioni, mentre le seconde compiono scelte più simili a quelle degli studenti italiani (42-49).
- Gli studenti con cittadinanza non italiana sono più spesso in ritardo scolastico: il 29.9% degli studenti stranieri è in ritardo, contro il 8,9% degli studenti italiani – e, nello specifico, il 56.2% degli studenti stranieri è in ritardo all'interno della scuola secondaria di secondo grado, contro il 18.8% degli italiani (52). Naturalmente questi dati vanno anche interpretati alla luce del fatto che il ritardo degli studenti con cittadinanza non italiana è spesso conseguente a inserimenti in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica.

Va aggiunto che, come si legge nel rapporto ISMU *Alunni con background migratorio in Italia*, esiste una serie di trend positivi, specie per quanto riguarda le seconde generazioni dei nati in Italia, quali «la crescita delle presenze nei licei e negli istituti tecnici, i miglioramenti nelle competenze di base in Italiano e Matematica, la comparsa e il seppur lieve aumento di stranieri fra i migliori [...] e l'accesso maggiore all'università» (Santagati 2019, 26).

Se alle numerose sfide dell'inclusione va data risposta con un ventaglio ampio di modalità d'intervento (dalle strategie dell'accoglienza all'educazione linguistica), questo progetto si inquadra prevalentemente nell'ottica dell'educazione interculturale e delle sue potenzialità per compensare al «mancato riconoscimento culturale e identitario» (Fiorucci 2013, 10) che interessa gli studenti stranieri. A questo scopo è però utile fare prima un'altra premessa, ovvero discutere il problema delle narrazioni del fenomeno migratorio nel contesto italiano.

6. Rappresentazione del fenomeno migratorio nei principali media e nei testi scolastici

Le difficoltà degli studenti provenienti da contesti migratori nella scuola italiana vanno messe in relazione a una rappresentazione quanto mai problematica del fenomeno migratorio all'interno del discorso pubblico. I rapporti annuali dell'Associazione Carta di Roma, nata nel dicembre 2011 «per

[2] Per un'interessante interpretazione su come il contesto scolastico e famigliare possa influenzare questo tipo di scelte nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, vedi Bonizzoni, Romito, Cavallo 2016.

dare attuazione al protocollo deontologico per una informazione corretta sui temi dell'immigrazione» (https://www.cartadiroma.org/chi-siamo/), forniscono un interessante punto di partenza.

Secondo il rapporto relativo all'ultimo anno (Milazzo 2021), nei telegiornali e nelle principali testate giornalistiche si notano alcune tendenze, in contrasto con l'esito delle indagini precedenti – che è possibile consultare, oltre che sul sito dell'Associazione Carta di Roma, nella precedente edizione di queste linee guida –:

- Rispetto al passato, la centralità dell'argomento migratorio nelle prime pagine dei giornali e dei telegiornali italiani è sensibilmente ridotta. Complice la situazione pandemica, l'interesse per i flussi migratori si è ridimensionato. Alla marginalizzazione dell'argomento si è accompagnata una progressiva riduzione dell'utilizzo di toni allarmistici: dal 43% del 2017 al 7% del 2021. Tali fenomeni sono andati di pari passo con il ridimensionamento della percezione di insicurezza dei cittadini italiani nei confronti del fenomeno migratorio: il falso binomio immigrazione/criminalità sta pian piano perdendo consistenza.
- Benché si stiano indebolendo le narrazioni negative del fenomeno migratorio, rimane molto ridotta la rappresentazione di soggetti migranti all'interno del discorso mediatico: prendono voce in prima persona soltanto nel 6% dei servizi televisivi, e soltanto nello 0,3% dei casi se si considerano argomenti diversi dalla migrazione. Altrettanto risicata è la diversificazione multiculturale e religiosa nei programmi televisivi di informazione e intrattenimento: soltanto nel 16% del campione analizzato sulle principali reti generaliste italiane comparivano soggetti appartenenti a qualche minoranza. La maggior parte di questi, peraltro, era stata invitata per commentare un unico caso di cronaca, un omicidio che aveva sconvolto la comunità islamica italiana. Poco interessati a far ricorso alle specifiche competenze dei soggetti con origine migrante, i palinsesti televisivi appaiono insomma alla ricerca di persone straniere che stiano a rappresentare le loro comunità di appartenenza, con tutte le criticità che una simile richiesta comporta.
- Studi fatti sul *framing*, cioè sulle cornici di rappresentazione del fenomeno migratorio, rivelano che nei giornali e nei telegiornali i migranti tendono a essere maggiormente rappresentati come *oggetti del discorso* (per esempio come problema da gestire all'interno del dibattito politico) piuttosto che come *soggetti del discorso:* le narrazioni si concentrano più sui grandi numeri degli arrivi che sulle ragioni delle partenze, l'immagine della massa indistinta prevale sulla rete delle diverse storie individuali. I migranti ricoprono un ruolo attivo perlopiù nei *frame* che li ritraggono come ostili e pericolosi, mentre quando la cornice è positiva hanno un ruolo passivo (vittime, persone da educare o da soccorrere). La loro capacità di agire è dunque rappresentata perlopiù in termini negativi.

Si può dunque sostenere che nel discorso mediatico italiano prevalgono rappresentazioni stereotipate, se non stigmatizzanti, del fenomeno migratorio, i cui protagonisti subiscono una forma di «invisibilità culturale» (Haynes 2007) nella sfera pubblica italiana: il paradigma vittimistico-assistenziale con cui viene raccontata la migrazione lascia poco spazio a rappresentazioni più complesse della loro vita, della loro cultura, delle esperienze e dei loro bisogni. I migranti – e, per associazione, le persone provenienti da contesti migratori – sono ridotti a due possibili archetipi: vittima passiva o minaccia per la sicurezza.

È interessante notare come queste tendenze finiscano per emergere, almeno in parte, anche fuori dal panorama mediatico. Un esempio significativo viene dalla ricerca *Le migrazioni dei testi dei manuali italiani di Storia e Geografia* (Valente et al. 2019). Questo studio ha condotto un'analisi su una serie di manuali di storia e geografia, classificando le varie trattazioni del fenomeno della migrazione in quattro possibili categorie. Da un lato, i manuali non riproducono il discorso emergenziale e securitario dei media: la categoria "immigrato come problema" è la meno frequente, comparendo solo nel 12% dei casi, subito dopo "immigrato come soggetto alle politiche di integrazione" (19%); prevale invece la trattazione dell'"immigrato come persona" (nel 35% dei casi) e dell'"immigrato come risorsa" (34%). Dall'altro lato, quando i migranti sono analizzati nel loro essere persone, si pone maggior enfasi sulla loro condizione di "vittime", mentre li si analizza raramente come "portatori di diritti" (129-130). Quando si discute dei migranti come risorse, inoltre, si preferisce pensare a loro in termini di risorse economiche piuttosto che culturali (130-131). In generale, «emerge l'implicita richiesta al migrante di giustificare in qualche modo la propria presenza offrendo un qualche vantaggio per il paese ospitante» (Valente et al. 2019, 137), piuttosto che impostare la discussione sui loro diritti.

Più chiaramente pericolosa, infine, è la situazione legata ai social network, dove è attestata in modo significativo la presenza di *hate speech* (discorsi di incitamento all'odio). Un esempio particolarmente interessante è quello presentato dalla *Mappa dell'intolleranza* promossa da VOX – Osservatorio italiano sui diritti. Le edizioni più recenti della mappa hanno registrato una riduzione dell'odio xenofobo, che ha avuto il suo picco nel 2019, ma non di quello legato all'antisemitismo e all'islamofobia. Migranti, ebrei e islamici, nell'edizione del 2021, erano il bersaglio rispettivamente del 5,61%, del 7,60% e del 19,57% dei 550.277 tweet negativi (su 797.326 totali) raccolti nel periodo metà gennaio-metà ottobre 2021.

Per riassumere: se gli studenti provenienti da contesti migratori sono generalmente svantaggiati rispetto ai loro compagni italiani, dovendo affrontare, oltretutto, problemi di mancato riconoscimento culturale e identitario, queste difficoltà si muovono su uno sfondo di narrazioni delle vite migranti limitate e negative, se non esplicitamente ostili. È necessario chiedersi quale impatto abbia questo tipo di discorso pubblico sulla crescita personale di studenti che hanno

conosciuto, in prima persona o per il tramite del racconto familiare, l'esperienza della migrazione. È bene domandarsi, d'altro canto, quale effetto avrà sui ragazzi che crescono in un paese che è oramai meta di immigrazione e non cesserà di esserlo. È evidente che servano narrazioni di tipo diverso per capire e vivere in maniera partecipe e serena l'attuale contesto nazionale.

7. Gli spunti della letteratura della migrazione

Il contesto mediatico offre dunque del fenomeno migratorio una serie di narrazioni semplicistiche, poco diversificate, appiattite su alcuni *topoi* consolidati. Un antidoto in tal senso può arrivare dalla cosiddetta letteratura italiana della migrazione. Facciamo riferimento a un'etichetta che racchiude in sé esperienze molto varie ed eterogenee, usata genericamente per distinguere le opere di autrici e autori che, pur non avendo come prima lingua l'italiano, scelgono di utilizzarlo come veicolo di espressione, e/o che sono influenzati in vario modo, nella loro pratica di scrittura, da un'esperienza di migrazione verso l'Italia. È a questo universo letterario che ci siamo rivolti per la costruzione del laboratorio della fase B del progetto.

Quella di letteratura italiana della migrazione è una categoria critica tuttora molto dibattuta; ci si riferisce comunque a un fenomeno che la critica tende a far cominciare nel 1990. È l'anno successivo all'uccisione di un giovane lavoratore sudafricano, Jerry Maslo. Se già tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta l'immigrazione iniziava a venire percepita nei termini di un'emergenza nazionale, questo fatto di cronaca scuote le coscienze e rende note all'opinione pubblica le condizioni in cui vivono i raccoglitori di ortaggi nelle campagne del nostro Paese. In questo clima vengono alla luce le opere apripista di quello che verrà identificato come un nuovo filone letterario; sono: *Immigrato* di Salah Methnani e Mario Fortunato (Theoria 1990); *Io venditore di elefanti* di Pap Khouma e Oreste Pivetta (Garzanti 1990) e *Chiamatemi Alì* di Mohamed Bouchane, Daniele Miccione e Carla Di Girolamo (Leonardo 1990). I loro autori sono giovani immigrati da poco arrivati in Italia che ricostruiscono la propria vicenda biografica con il supporto linguistico-redazionale di giornalisti e scrittori italiani. Lo scopo delle opere di questa prima fase è quello di instaurare un dialogo con i lettori italiani, di prendere parola e raccontarsi per essere riconosciuti. Si tratta per lo più di storie di vita: vengono pubblicate per il valore dell'esperienza autobiografica che contengono. D'altronde, il loro successo manifesta la necessità, da parte della società di accoglienza, di capire le storie delle persone che arrivano, di esplorare e definire i confini di questa novità. Col tempo, sempre più autori immigrati esordiranno nel mercato librario nazionale, e sempre più spesso lo faranno senza l'ausilio di coautori italiani e svincolandosi dalla propria storia personale, mostrandosi dunque come scrittori a tutto tondo e non soltanto come "testimoni" di un vissuto. In una fase più matura, si inizierà a utilizzare l'espressione di "letteratura della migrazione" anche per indicare autrici e autori nati in Italia come Igiaba Scego.

Per quanto diversificati negli esiti letterari, nei contenuti e negli intenti, i libri che appartengono a questa categoria critica sono accumunati dal fatto di offrire la possibilità di esprimersi e raccontarsi a soggetti che più difficilmente di altri, come si è visto, hanno voce nel dibattito pubblico. Inoltre, in contrasto con l'immagine dei migranti come problema, pericolo o emergenza, o con una visione vittimistica e paternalista dell'esperienza migratoria, la letteratura della migrazione ci mostra un ventaglio di possibili narrazioni che sono spesso più complesse, contraddittorie e ambigue di quelle dominanti nell'universo mediatico. Se la letteratura della migrazione finisce spesso per avere un valore politico, nel senso che viene usata nei dibattiti pubblici e aiuta a controbilanciare alcune distorsioni, questo accade al di là di specifiche volontà programmatiche: tanti e diversi sono infatti i suoi autori, alcuni impegnati in prima linea nella lotta contro razzismo e discriminazioni, altri più semplicemente volti a raccontarsi e a normalizzare la percezione collettiva dei migranti.

In generale, oltre a fornire degli spunti di riflessione sul fenomeno migratorio in sé, questo tipo di letteratura costituisce un ottimo strumento di studio sulla nostra società d'accoglienza «e sul dispositivo discorsivo che in Italia si è messo in campo intorno al fenomeno migratorio nelle sue declinazioni politiche, sociali e culturali» (Mengozzi 2013, 32). Ci consentono, per esempio, di riflettere sui tentativi di racchiudere la varietà di esperienze di vita che attraversano il nostro paese in filoni discorsivi/narrativi molto angusti, ma anche sul fatto che per gli autori italofoni di origine straniera sia più difficile affermarsi come scrittori in quanto tali in un mercato editoriale che sembra volere da loro soltanto storie forti sulle migrazioni – ma spesso con esiti rassicuranti di integrazione riuscita.

Per il laboratorio del progetto abbiamo selezionato un insieme di opere molto eterogenee, saggiando anche la disponibilità delle autrici e degli autori a venire a incontrare personalmente gli studenti coinvolti. La nostra scelta per il primo biennio di lavori era ricaduta su:

- Milton Fernández, *Sapessi, Sebastiano…* (Rayuela 2010);
- Darien Levani, *Sola andata, grazie. I popoli degli abissi* (Besa 2017);
- Elvis Malaj, *Dal tuo terrazzo si vede casa mia* (Racconti edizioni 2017);
- Marie Moïse, una delle autrici dell'antologia a cura di Igiaba Scego *Future* (Effequ 2019);
- Elvira Mujčić, *Consigli per essere un bravo immigrato* (Elliot 2019);
- Gholam Najafi, *Il mio Afghanistan* (La Meridiana 2016);
- Igiaba Scego, *La mia casa è dove sono* (Loescher 2012) e *Future* (Effequ 2019).

Per l'anno scolastico 2021-2022 sono stati coinvolti i seguenti autori:

- Abdullahi Ahmed, *Lo sguardo avanti. La Somalia, l'Italia e la mia storia* (Add 2020);
- Nadeesha Uyangoda, *L'unica persona nera nella stanza*, (66thand2nd 2021);
- Ubah Cristina Ali Farah, *Le stazioni della luna* (66thand2nd 2021).

Si tratta di opere scritte tanto da autori per i quali l'italiano è di fatto una lingua madre (Ubah Cristina Ali Farah, Igiaba Scego e Marie Moïse sono nate in Italia) che da autori che hanno invece effettivamente affrontato una migrazione, nelle modalità più svariate. Darien Levani è giunto in Italia da studente universitario; Elvis Malaj da adolescente; Elvira Mujčić come esule bosniaca con una parte della propria famiglia; Milton Fernández già adulto, alla fine della dittatura militare uruguayana; Gholam Najafi, solo, in fuga dal regime talebano afghano, da adolescente; Nadeesha Uyangoda da bambina, al seguito della madre; Abdullahi Ahmed da giovane uomo in fuga dalla guerra civile somala. In questi libri trovano spazio in misure diverse elementi autobiografici e finzionali, parti saggistiche e altre più propriamente narrative.

I ragazzi hanno dapprima letto i testi, integralmente o in parti selezionate, da soli o con i docenti. Hanno avviato con gli insegnanti un percorso interpretativo che li ha portati a mettere a punto una lista di domande sul libro e sulla vita dell'autore. Nell'incontro in presenza, gli autori hanno offerto non soltanto chiarimenti e spunti di riflessione sui contenuti dei propri libri, ma anche considerazioni sul senso del raccontare e del raccontarsi che sono state preziose per la fase di rielaborazione creativa.

Queste opere offrono la possibilità di lavorare in classe su una molteplicità di livelli:

- Se il testo è fortemente autobiografico, la possibilità di approfondire dal vivo la storia personale dell'autore induce a un ascolto più partecipato. Gli studenti verranno a conoscenza, in modo coinvolgente, di contesti diversi e mai affrontati nei programmi scolastici, avendo anche la possibilità di guardare da un punto di vista alternativo il fenomeno migratorio.
- Alcuni di questi testi hanno modi fortemente interlocutori: si rivolgono direttamente al lettore o a un "tu" finzionale che ne fa le veci, o assumono il tono di una confessione intima; tramite queste strategie testuali il lettore viene investito di una responsabilità etica nei confronti della materia trattata.
- Queste narrazioni contrappongono alla pretesa oggettivante del discorso pubblico, che appiattisce la molteplicità delle esperienze in un flusso indistinto, una serie di singole storie che mettono in luce la specificità e l'unicità di ogni migrazione. In primo luogo questo invita il lettore alla compartecipazione emotiva; in secondo luogo, può attivare in lui il senso critico (Parati 2010, Cavarero 1997). Spesso in questi testi viene messo in rilievo quanto sia difficile, per chi attraversa un'esperienza di migrazione o per chi vive da straniero in una terra che non sembra accettare le sue origini, arrivare a prendere parola, a raccontarsi in modo soddisfacente senza dover sottostare agli orizzonti d'attesa della società d'accoglienza.
- I testi più esplicitamente testimoniali offrono possibilità di approfondimento sulla loro natura di "discorsi autobiografici eterodiretti" (Mengozzi 2013, 115), cioè di autobiografie scritte *per gli altri*: da un lato c'è l'esigenza di chi arriva e sente il bisogno di mettere ordine nel-

la propria vicenda personale raccontandola (col desiderio di farla capire, e magari accettare); dall'altro il bisogno della società di accoglienza di conoscere e inquadrare queste vite. È importante far riflettere i ragazzi sui problemi di rappresentazione e autorappresentazione, che non riguardano solo i migranti, ma sono anche specchio della difficoltà di qualsiasi ricerca identitaria.

- Diversa ancora la spinta che viene da testi scritti da autrici/autori nate/i in Italia ma con radici familiari in altre terre: queste opere mettono a fuoco il problema di un'identità italiana in evoluzione, al di là delle resistenze di alcune frange conservatrici; parlano dell'attualità stringente e fanno capire che ci sono modi diversi di raccontare la realtà già in atto, offrendo elementi nuovi per capire l'italianità di oggi.

8. Impostazione laboratoriale dell'attività con gli studenti

Secondo il già citato documento Miur 2007, per educare all'interculturalità occorre agire su due fronti. Da un lato, in campo cognitivo, fornendo informazioni sulle migrazioni e promuovendo, nello studio di qualunque fenomeno storico e sociale, la capacità di decentramento del punto di vista. Dall'altro lato, ci si deve muovere in campo affettivo-relazionale, attraverso la creazione di momenti di contatto e cooperazione, la condivisione di esperienze, di lavori per scopi comuni. Nella costruzione del laboratorio ci siamo mossi cercando di tenere presenti queste coordinate. La relativizzazione del punto di vista, base del pensiero critico, non si traduce in un relativismo radicale, ma nella ricerca di criteri condivisi di lettura della realtà e nella promozione di atteggiamenti di apertura e sensibilità verso le differenze.

Quello proposto dal progetto FAMI nella sua fase B è un laboratorio a tutti gli effetti, ovvero un'attività pratica/performativa, in cui gli studenti producono qualcosa con un preciso scopo, in accordo con le linee guida e le indicazioni nazionali che orientano in tal senso la didattica nella scuola secondaria di secondo grado. L'obiettivo è quello di arrivare a una sintesi di gruppo di riflessioni individuali sui temi dell'identità culturale, della diversità e dell'accoglienza. Questa sintesi è un'opera concreta, un'espressione di se stessi attraverso la messa in gioco e l'acquisizione di nuove competenze. Secondo Tessaro (2002), un laboratorio, per configurarsi come tale, deve avere delle caratteristiche precise:

1. L'attività deve implicare operazioni cruciali: nel nostro caso, esse sono la lettura ad alta voce di un testo scritto da un coetaneo sconosciuto (il dare voce a qualcun altro); la scrittura di una breve riflessione autobiografica; la selezione di parole chiave all'interno del proprio scritto; la condivisione di queste parole e una riflessione sui loro significati con il resto del gruppo; la rielaborazione comune di significati diversi e personali;

2. L'attività non deve avere una soluzione unica: ogni gruppo è infatti invitato a inventare un modo personale di rielaborazione dei contenuti, senza indicazioni prescrittive;
3. L'attività deve produrre uno "spiazzamento cognitivo": i ragazzi partono da uno spiazzamento iniziale – molti non sono nemmeno abituati a mettere per iscritto le proprie riflessioni personali – e sono costretti, soprattutto, a trovare soluzioni originali per riorganizzare i materiali in una forma coerente;
4. Le attività devono collocarsi a una giusta distanza dalle competenze possedute, cioè non devono né sovrapporsi alle conoscenze pregresse dello studente né richiedergli di fare qualcosa per cui è del tutto impreparato. Durante il laboratorio, agli studenti è richiesto da un lato di rielaborare quanto appreso leggendo il testo dell'autore, dall'altro di creare qualcosa di nuovo utilizzando le loro risorse creative;
5. Le attività devono avere diversi livelli di interpretazione. Gli studenti vengono invitati a proporre, discutere e negoziare diversi punti di vista sulle questioni trattate;
6. Le attività devono avere una valenza metaforica. Il laboratorio non offre ai ragazzi operazioni da ripetere in modo meccanico, ma attiva delle capacità di rielaborazione creativa che possono essere applicate ad altri problemi;
7. Le attività devono coinvolgere il rapporto di ciascuno col sapere ed essere "conoscenza in azione": a ognuno è chiesto di partire dalla propria esperienza personale e coniugarla con ciò che ha appreso dalla lettura, dall'incontro con l'autore e dallo scambio coi propri compagni.

Abbiamo scelto di mettere al cuore del nostro laboratorio un'esperienza di scrittura autobiografica per diversi motivi. In primo luogo, perché soltanto a partire dalla nostra storia personale possiamo trovare strumenti che ci aiutino a capire e accogliere gli altri. Non soltanto l'autoconsapevolezza è alla base della serenità che ci permette di accettare ciò che è diverso da noi, lo scavo nelle nostre emozioni ci aiuta a sintonizzarci e a immedesimarci negli altri per capire cosa li muove. Non è un caso che molti dei testi scelti abbiano una base fortemente autobiografica: l'esperienza migratoria, con la mole di cambiamenti che determina, forza l'individuo a porsi delle domande su se stesso, sulla propria identità. Anche l'adolescente è alle prese con una delicata fase della vita in cui l'identità prende forma. In questa crisi identitaria, che può essere una spinta positiva per smantellare rigidità e paure, per aprirsi al diverso e all'inaspettato, abbiamo individuato un terreno di discussione proficuo da esplorare con gli studenti. Anche la costruzione di una società più aperta e inclusiva, del resto, parte dalla messa in discussione di idee preconcette e distorte dell'identità.

Nel corso delle attività laboratoriali, noi assegnisti ci siamo posti come facilitatori / organizzatori. Abbiamo dato ai ragazzi dei compiti precisi e li abbiamo supportati durante il corso dell'intera mattinata, lasciando però che fossero loro a decidere come procedere e come elaborare gli stimoli

ricevuti.

I ragazzi sono stati divisi in gruppi, eterogenei per sesso e provenienza, da 3-4 persone; il principio della leadership distribuita – dove tutti sono responsabili del lavoro di gruppo – è stato assunto come guida.

In generale, sono valsi i principi chiave del *cooperative learning*: l'interdipendenza positiva fra i membri del gruppo, la responsabilità individuale e di gruppo, l'interazione costruttiva, l'attuazione di abilità sociali e la revisione finale di gruppo.

C. MODELLI DI ATTIVITÀ

9. Modello di attività laboratoriale: laboratorio di scrittura e riflessione

Fase di preparazione	Si concorda con l'insegnante un testo dell'autore coinvolto adatto all'età e alla formazione dei ragazzi, stabilendo un numero congruo di pagine da far leggere in circa un mese. Si lasciano dunque 3-4 settimane ai ragazzi per leggere autonomamente il testo in questione.
Durata	**4 ore** in classe per la presentazione dell'opera dell'autrice/dell'autore, la lettura, il commento e la discussione di alcuni brani significativi e l'elaborazione di una decina di domande da rivolgere all'ospite. **5 ore** per il laboratorio
Materiale	- Il libro selezionato / una selezione di brani dal libro selezionato; - Computer e proiettore con cassa integrata (o LIM); - Fogli grandi, matite colorate e pennarelli; - Domande preparate dai ragazzi per l'ospite; - Una selezione di brevi brani tratti da antologie che sono il frutto di esperienze di laboratorio condotte da ragazzi più o meno coetanei dei partecipanti, che mettano a fuoco i temi chiave del laboratorio (l'identità, la migrazione, la differenza, la scoperta del sé). Noi abbiamo scelto *Un ponte di parole. Antologia dei racconti del laboratorio di scrittura interculturale «Con le parole cambiamo il mondo»*, a cura di Ginevra Lamberti e *Straniero a chi?*, a cura di Silvia Camilotti e Sara Civai. I brani sono stati adattati per una lettura da 2 minuti;

	- I brani che abbiamo selezionato, stampati e ripiegati in quattro, inseriti in uno scatolone decorato; - PowerPoint con una selezione di "testi" di diversa natura, che illustrino la varietà dei possibili usi creativi della parola: brani di prosa, poesia, poesie visive, canzoni rap, ecc.; - Traccia di riflessione autobiografica imperniata su uno dei temi centrali del libro scelto / dei brani scelti.
Organizzazione dello spazio	Il laboratorio si deve svolgere in un'aula sufficientemente grande da consentire agli studenti di suddividersi in gruppi da 3-4 e lavorare in autonomia. Si sconsigliano tuttavia aule eccessivamente ampie che potrebbero risultare dispersive per le fasi di condivisione. Se possibile, è bene predisporre alcuni banchi per la scrittura. Per le fasi collettive, le sedie vanno disposte in cerchio. Per il lavoro a gruppi, ci si scomporrà in cerchi più piccoli.
Svolgimento del laboratorio	<u>1^ Fase – Presentazioni</u> Breve presentazione di gruppo, illustrazione delle attività che si svolgeranno nel corso della mattinata. <u>2^ Fase – Intervista</u> Gli studenti rivolgono all'autrice/autore le domande che hanno preparato. Si avvia una discussione sui temi più rilevanti del libro. Durata massima delle prime due fasi: **1h e 30** <u>3^ Fase – Attività di riscaldamento</u> Si richiede a quattro-cinque studenti di estrarre un foglio dallo scatolone con i brani antologici scelti e si prega ciascuno di leggere ad alta voce il testo pescato. Si chiede al gruppo intero di immaginare chi siano gli autori dei testi letti. Alla fine del giro di impressioni, si rivela agli studenti che gli scrittori sono dei ragazzi che hanno partecipato a esperienze di laboratorio simili a quella che stanno vivendo loro. L'intento è quello di entrare nello spirito di condivisione/scambio che dovrà animare la seconda parte della mattinata. Leggendo a voce alta i testi scritti da loro coetanei (o quasi), i

	ragazzi avranno in mente un modello di scrittura adatto alle attività successive. Inoltre, faranno un'esperienza importante di apertura all'alterità e di condivisione: il *dare voce* alla storia di un altro. Durata massima: **20 minuti** **Pausa di 10 minuti** <u>4^ Fase: scrittura autobiografica e condivisione</u> - Viene rivolta ai ragazzi una breve spiegazione di carattere generale sul senso della scrittura autobiografica. Si spiega loro che qualsiasi storia è piena di significati e degna di essere raccontata, che la condivisione è un percorso. Si precisa che durante il laboratorio non ci saranno forzature, ognuno dovrà sentirsi libero di esprimere quello che vuole. Si promette ai ragazzi la massima apertura all'ascolto e li si avverte che non ci sarà giudizio di valore su ciò che verrà raccontato. (5 minuti) - Viene proposto un momento di scrittura autobiografica individuale, a partire da una traccia che elabora un argomento attinente al libro letto in classe (es. *A te è mai capitato di sentirti straniera/o o diversa/o, o addirittura discriminata/o, per il modo in cui appari?*) (25 minuti) - Si invitano i ragazzi a leggere ad alta voce quanto hanno prodotto, se lo desiderano. Si ascolta chiunque voglia leggere senza commentare. Alla fine, si invitano i ragazzi a esternare le proprie impressioni, se ne sentono l'esigenza. (20 minuti) - Momento del "setaccio": si chiede ai ragazzi di rileggere individualmente il proprio testo e di evidenziarne le parole fondamentali (quelle che, per qualsiasi ragione, sono più importanti, quelle che colpiscono maggiormente l'attenzione). (5 minuti) - Si formano dei gruppi da 3-4 persone. Ciascuno studente condivide col proprio gruppo le parole fondamentali che ha scelto. (20 minuti) - A ciascun gruppo vengono dati un cartellone, matite e pennarelli. Si chiede agli studenti di rielaborare tutte le parole raccolte all'interno del proprio gruppo in una forma significativa, seguendo la logica che sembra loro più sensata, in forma più narrativa o più grafica, a seconda delle loro inclinazioni e preferenze. Per dare agli studenti un ventaglio di possibilità a cui ispirarsi, viene proiettato il breve PowerPoint con i di-

	versi esempi di commistione di linguaggi. (75 minuti) - Si invita ciascun gruppo a esporre quanto preparato a tutta la classe. Si chiude con un momento di riflessione e condivisione su quanto emerso. (30 minuti) - Nei giorni successivi al laboratorio, l'insegnante potrà raccogliere le impressioni dei ragazzi sulle attività svolte, chiedendo per esempio: se ritengono gli argomenti discussi (identità, migrazione, diversità, accoglienza…) importanti; se piacerebbe loro che a scuola si facessero più spesso giornate di questo tipo; se c'è stato un momento della mattinata che hanno trovato particolarmente interessante, e perché.

9.1 Variante online del laboratorio di scrittura e riflessione

Nell'eventualità che le restrizioni a scopo sanitario rendano impossibile lo svolgimento in presenza del laboratorio, proponiamo delle strategie per la sua rimodulazione da remoto.

La prima parte, quella dell'intervista all'autrice/autore, può essere facilmente svolta su piattaforme come Google Meet, Zoom o Teams. Dopo la presentazione dell'ospite e l'illustrazione delle attività della mattinata (1^ fase), si dà la parola alle domande degli studenti (2^ fase). È bene che gli insegnanti suggeriscano ai ragazzi un preciso ordine nelle domande, e che queste vengano poste a turno con l'accortezza che chi non parla in un dato momento spenga i microfoni per non creare interferenze. L'autrice / l'autore, risponderà via via a tutte le curiosità dei ragazzi seguendo una modalità consolidata, in questi tempi di epidemia, per tutte le presentazioni di libri.

Segue la 3^ fase, quella delle letture ad alta voce. Non potendo eseguire materialmente l'estrazione dei testi, i facilitatori dovranno selezionare i 4/5 brani più significativi e mandarli in chat al gruppo classe, chiedendo a uno qualunque dei partecipanti di leggerlo ad alta voce. Seguirà la stessa discussione prevista in presenza. A seconda della piattaforma utilizzata, si stabilirà con gli studenti un modo di chiedere la parola: strumenti come Zoom consentono l'alzata di mano virtuale, mentre su altre piattaforme sarà opportuno richiedere l'attenzione con un messaggio in chat.

Poiché le attività da remoto stancano visivamente e mentalmente anche più di quelle in presenza, sarà opportuno concedere ai ragazzi una pausa di disconnessione, al termine di questa terza fase, di almeno dieci minuti.

La trasformazione più consistente riguarderà naturalmente la 4^ fase delle attività, quella più eminentemente creativa. Considerata l'oggettiva difficoltà di lavorare a piccoli gruppetti da remoto, il nostro suggerimento è quello di allargare i tempi di discussione collettiva, lasciando al contempo più spazio alla riflessione autobiografica personale. Nel dettaglio, l'attività potrebbe essere così

impostata, grazie all'aiuto di una piattaforma di blogging gratuita come blogger.com.

Operazioni da compiere prima dell'incontro:

- Raccogliere gli indirizzi mail dei partecipanti al laboratorio (fondamentali, del resto, per avere accesso a tutte le piattaforme di comunicazione citate in precedenza);
- Andare all'indirizzo www.padlet.com, registrarsi e creare un nuovo padlet con il titolo del progetto;
- Copiare il link di invito al padlet e inviarlo via mail ai partecipanti del progetto;
- Non flaggare l'attribuzione di identità ai post, in modo che gli studenti possano contribuire in forma anonima;

4^ Fase: scrittura autobiografica e condivisione

- Viene rivolta ai ragazzi una breve spiegazione di carattere generale sul senso della scrittura autobiografica. Si spiega loro che qualsiasi storia è piena di significati e degna di essere raccontata, che la condivisione è un percorso. Si precisa che durante il laboratorio non ci saranno forzature, ognuno dovrà sentirsi libero di esprimere quello che vuole. Si promette ai ragazzi la massima apertura all'ascolto e li si avverte che non ci sarà giudizio di valore su ciò che verrà scritto. (5 minuti)
- Viene proposto un momento di scrittura autobiografica individuale, a partire da una traccia che elabora un argomento attinente al libro letto. Si invitano i ragazzi a elaborare un breve post da pubblicare autonomamente nel muro del padlet. La pubblicazione di un nuovo post è davvero semplice e intuitiva:
    - Si clicca sul simbolo "+ ", aprendo la schermata per la creazione di un nuovo contributo. In alto a destra è presente il pulsante "pubblica".
    - Si pregano i ragazzi di rileggere il testo prima di pubblicarlo e di evidenziarne tramite un grassetto le parole fondamentali (quelle che, per qualsiasi ragione, sono più importanti, quelle che colpiscono maggiormente l'attenzione) (40 minuti). Volendo, possono aggiungere altri tipi di media (foto, audio, ecc.) al loro post;

- Si leggono tutti i testi insieme, collettivamente. A turno, in ordine alfabetico, ciascuno leggerà ad alta voce un testo, seguendo l'ordine di pubblicazione. Questo per fare in modo che l'associazione fra un testo e il suo lettore sia casuale e continuare a lavorare sul dare voce all'altro (40 minuti);
- Si chiede a ciascun ragazzo di rielaborare le parole-chiave del testo letto ad alta voce in una forma significativa, seguendo la logica che sembra più sensata, in forma più narrativa o più grafica, a seconda delle loro inclinazioni e preferenze. Per dare agli studenti un ventaglio di possibilità a cui ispirarsi, viene proiettato il breve PowerPoint con i diversi esempi di commistione di linguaggi. Ciascuno dovrà poi fotografare o ricopiare in un altro post di testo il risultato della propria rielaborazione (20 minuti);
- Si guardano tutte le rielaborazioni e si chiude con un momento di riflessione e condivisione su quanto emerso (30 minuti);
- Nei giorni successivi al laboratorio, l'insegnante potrà raccogliere le impressioni dei ragazzi sulle attività svolte, chiedendo per esempio: se ritengono gli argomenti discussi (identità, migrazione, diversità, accoglienza…) importanti; se piacerebbe loro che a scuola si facessero più spesso giornate di questo tipo; se c'è stato un momento della mattinata che hanno trovato particolarmente interessante, e perché.

9.2. Descrizione di un'esperienza laboratoriale realizzata nel febbraio 2022

A titolo esemplificativo del modello proposto al punto 9, proponiamo la descrizione del

laboratorio svoltosi in presenza presso l'ITE Riccati-Luzzatti di Treviso il 21 febbraio 2022. Ha partecipato una classe quinta dell'istituto, per un totale di 15 studenti, più della metà dei quali con background migratorio. All'incontro erano presenti un'assegnista di ricerca, due borsiste di Ca' Foscari e la scrittrice di origine singalese Nadeesha Uyangoda. Gli studenti si sono preparati al laboratorio leggendo e discutendo in classe il suo libro *L'unica persona nera nella stanza* (66thand2nd, 2021), su cui hanno preparato una serie di domande.

Il libro di Uyangoda, di cui nel sito si trova una scheda completa, è un ibrido fra saggio, autobiografia e pamphlet polemico e mette al centro la riflessione sul colore e sulle difficoltà di vivere con la pelle scura in un Paese razzista come l'Italia. L'autrice vi ripercorre la sua esperienza di immigrata singalese, arrivata in Brianza al seguito della madre in tenerissima età e molto presto brillantemente integrata nel contesto italiano. Il processo di inserimento della piccola Nadeesha assume i tratti della completa assimilazione culturale: in breve tempo cerca di cancellare le specificità della cultura originaria per essere «come tutti gli altri bambini». Soltanto con la maturità Nadeesha diviene consapevole delle criticità di un simile percorso, ma soprattutto capisce che la perfetta conoscenza della lingua, gli ottimi risultati scolastici e l'adesione a uno stile di vita occidentale non bastano a essere riconosciuti come italiani: la pelle nera rimane un ostacolo insormontabile per una spontanea accettazione all'interno del corpo sociale.

Ai contenuti prettamente autobiografici, che offrono uno spaccato interessante sulle vite delle cosiddette seconde generazioni, si accompagnano continuamente riflessioni più generali sulla marginalità delle persone nere all'interno del discorso pubblico e delle narrazioni mediatiche: Uyangoda sottolinea come, tanto nella televisione, quanto nel cinema o nella letteratura pop, i rappresentanti di minoranze etniche siano assenti o, ancor peggio, utilizzati come "quote" di rappresentanza esposte solo per scongiurare accuse di razzismo.

Il libro offre uno spaccato molto interessante sulle interazioni familiari delle persone con background migratorio, per esempio evidenziando come per molti ragazzi e ragazze cresciuti in un contesto diverso da quello dei propri genitori l'idea di famiglia si estenda oltre i confini dei legami di sangue, o mettendo in luce come sia possibile scegliere se e in che misura seguire le tradizioni della propria cultura d'origine o quelle della società di accoglienza. Con un approccio semplice e diretto, vengono poi affrontate questioni teoriche che hanno un risvolto pratico molto concreto nella vita delle persone che appartengono alle minoranze, come l'uso di terminologie improprie o discriminatorie o l'adozione di un approccio intersezionale. L'esposizione di Uyangoda è ricca di riferimenti alla storia della cultura e degli studi post-coloniali e unisce al rigore scientifico una continua presa di posizione personale, regalando ai lettori il punto di vista di qualcuno che vive sul proprio corpo le conseguenze del razzismo e che cerca di dare un contributo all'evoluzione in senso inclusivo del linguaggio e della società. Tutto questo ci sembrava molto importante per impostare il

laboratorio attorno ai temi della rappresentazione e del racconto di sé e stimolare riflessioni su identità, migrazione e inclusione. Il doppio canale riflessivo e autoriflessivo che il libro attiva è importante per il tipo di percorso che volevamo promuovere: partendo da un materiale più o meno vicino all'esperienza dei ragazzi (a seconda del loro background), volevamo muoverci verso la scrittura autobiografica; e dalla scrittura autobiografica verso la scrittura collettiva e la riflessione su esperienze condivise.

L'intervento di Nadeesha Uyangoda ha avuto la struttura dell'intervista: l'autrice ha risposto alle domande degli studenti, già preparate in classe tramite l'aiuto dell'insegnante di italiano. Era importante che questa fase funzionasse da "riscaldamento" e non si riducesse a una lezione frontale. Era perciò necessario spingere i ragazzi a prendere la parola e creare un clima di scambio e condivisione. Il tutto è riuscito subito con molta facilità, anche grazie alla particolare disposizione degli spazi – l'aula era molto piccola, i ragazzi messi in cerchio la occupavano quasi interamente rendendo l'ambiente molto intimo – e al numero ristretto dei partecipanti. Fondamentale per il buon andamento della prima fase è stata soprattutto la generosità di Nadeesha, che ha risposto con trasporto e sincerità alle loro domande, raccontando della propria esperienza senza filtri. Anche la vicinanza di età fra lei e gli studenti ha contribuito alla fluidità della conversazione. I temi messi in evidenza con maggior interesse sono stati:

- La scrittura e il mondo dell'editoria;
- Il pubblico ideale del libro e la sua ricezione (ci sono state polemiche? Quali sono state le reazioni dei lettori?);
- Le conseguenze dell'oppressione razziale (razzismo al contrario, violenze, proteste);
- La parola con la "N" e il suo utilizzo nei diversi contesti;
- Il rapporto fra educazione e razzismo.

Se l'intervista all'autrice è stato il primo momento in cui i ragazzi si sono attivati, il riscaldamento vero e proprio è stato quello della lettura ad alta voce dei brani antologici pescati dalla scatola. L'esercizio è stato efficace, perché ha permesso di mettere in pratica due fondamentali principi del laboratorio: la responsabilizzazione all'ascolto e il dare corpo all'esperienza altrui. Costretti dalla lettura ad alta voce a immedesimarsi nell'esperienza di un coetaneo, i ragazzi hanno avvertito più forte la connessione con esistenze anche molto diverse dalle loro, talvolta con visibile emozione.

È seguito l'esercizio di scrittura individuale. Il compito prefissato era scrivere una breve riflessione personale a partire da questa traccia:

> *«Com'è che parli l'italiano così bene?», «Come si dice papà nella tua lingua?», «I tuoi genitori fanno le pulizie?». Frasi di questo genere spaziano dal complimento male espresso a stereotipi e provocazioni. Noi le percepiamo tutte come micro aggressioni.*

> Nadeesha ripensa con fastidio a tutte le volte in cui si è sentita fare delle domande per lei assurde, basate semplicemente sul suo aspetto esteriore. A te è mai capitato di sentirti straniera/o o diversa/o, o addirittura discriminata/o, per il modo in cui appari? Se sì, come hai reagito? Se no, perché, secondo te?

Forse perché ispirati dal dialogo con Nadeesha, tutti gli studenti hanno accettato con entusiasmo di riflettere sulla propria esperienza e si sono immediatamente messi al lavoro. Contrariamente alle nostre aspettative, quando il cerchio si è ricomposto e abbiamo accennato alla possibilità di condividere quanto scritto, metà delle persone ha deciso di leggere ad alta voce le proprie riflessioni, in alcuni casi davvero toccanti perché legate a episodi traumatici di vera e propria discriminazione razziale.

Gli studenti hanno poi "passato al setaccio" questi testi autoprodotti, estraendo delle parole chiave che ritenevano particolarmente significative.

Il lavoro di gruppo, che richiedeva di condividere le parole chiave e di rielaborarle in una produzione collettiva (di natura visiva, testuale o musicale) è stato accolto positivamente. È stata particolarmente efficace l'idea di mostrare agli studenti una varietà di materiali esemplificativi, evidenziando le diverse modalità espressive che ciascun gruppo, a seconda delle proprie preferenze, avrebbe potuto adottare. I materiali che abbiamo suggerito sono stati i seguenti:

- poesie visive
- calligrammi
- murales
- poesie
- brani/video di canzoni rap

I ragazzi hanno risposto positivamente a questa varietà di stimoli, producendo diversi tipi di elaborati: alcuni hanno utilizzato il disegno e il collage (in generale, è stata molto apprezzata la possibilità di utilizzare le immagini ritagliate da giornali e riviste), altri hanno scritto una poesia, mentre un gruppo ha prodotto una sorta di acrostico.

Riportiamo qui le linee di riflessione elaborate dagli studenti, oggetto della discussione finale del laboratorio:

- Molti studenti hanno lamentato di ricevere o di aver ricevuto giudizi basati unicamente sull'aspetto esteriore. Per quelli stranieri, talvolta il sentimento di non appartenenza o di vera e propria esclusione era legato a osservazioni che, seppur fatte in buona fede, mettono l'accento sulle differenze, come "Parli davvero bene l'Italiano!". Per chi è nato e cresciuto in Italia, o comunque considera l'Italia il proprio paese, simili esternazioni segnano l'impossibilità di venir recepiti come cittadini a tutti gli effetti a causa del proprio fenotipo.
- In alcuni casi sono state riferite vere e proprie esperienze di bullismo dovute all'aspetto fisico (non soltanto al colore della pelle, ma anche a grassezza o magrezza considerate

eccessive). Non sono mancati racconti su discriminazioni in ambito scolastico, perpetrate da compagni di scuola ma anche da insegnanti. In modo particolare le studentesse afrodiscendenti hanno confessato di aver vissuto con dolore e preoccupazione alcune manifestazioni di xenofobia.

- Sul tema del colore è emersa una certa consapevolezza rispetto al "privilegio bianco" da parte degli studenti nati in famiglie italiane («anche se in questa classe sono in minoranza in quanto bianco, non mi sento comunque "diverso", mentre i miei compagni non possono dire lo stesso»);
- La condivisione è servita a dar conto della dimensione collettiva di certi fenomeni che i ragazzi tendono a leggere come fatti privati. In effetti, le vie d'uscita da loro individuate per le sofferenze causate dalle discriminazioni subite erano quasi sempre personali, connesse alla forza d'animo del singolo, alla sua autoconsapevolezza, capacità di adattamento o resilienza. Nella discussione finale da noi guidata è emersa invece la possibilità che, essendo le discriminazioni una piaga sociale collettivamente costruita, fare rete e fronteggiare i problemi in maniera congiunta e solidale possa aiutare a cambiare più rapidamente le cose.

10. Modello di attività di orientamento universitario e professionale[3]

Durata	2 ore
Materiale	- Video "In viaggio verso il futuro: le tappe per orientarsi al meglio"; - Video Benvenuti a Ca' Foscari; - PowerPoint sul sistema universitario, l'offerta formativa e le opportunità per gli studenti.
Organizzazione dello spazio	Aula con possibilità di proiezioni e impianto audio
Svolgimento dell'attività	<u>1^ Fase – Presentazioni (5 minuti)</u> Breve presentazione di gruppo, illustrazione delle attività che si svolgeranno nel corso della mattinata. <u>2^ Fase – Intervento della psicologa Giulia Lucia Cinque "Scrivi il tuo</u>

[3] Questa sezione questa sezione è stata scritta da Silvia Cavallin e Daniela Moretti dell' Ufficio Relazioni Internazionali – Settore Orientamento e Accoglienza dell'Università Ca' Foscari Venezia.

	futuro: dai vita alla tua storia" (60 minuti). Attraverso brainstorming e interazione con gli studenti si stimola la riflessione sulle esperienze vissute nel corso della vita, i progetti futuri, le idee irrazionali e i miti, i condizionamenti familiari e sociali che possono influenzare la scelta del percorso futuro. 3^ Fase – Presentazione sul sistema universitario, l'offerta formativa e le opportunità per gli studenti (40 minuti) Gli orientatori, dopo aver condiviso il video "Benvenuti a Ca' Foscari", attraverso l'uso del PowerPoint, presentano ai ragazzi il sistema universitario italiano, i corsi di laurea triennale e relativi sbocchi professionali, facendo riflettere i partecipanti sugli stereotipi nella scelta del corso di studio e sulle influenze familiari e sociali. Vengono poi illustrate le opportunità per vivere al meglio la vita universitaria e scoprire quali esperienze possono dare un valore aggiunto alla formazione universitaria, ma anche alla formazione integrale della persona (esperienze all'estero, diritto allo studio, stage per conoscere nuove figure professionali e mettersi alla prova). 4^ Fase – La parola al testimonial (15 minuti) Studenti internazionali iscritti all'Ateneo raccontano la loro esperienza di studenti senior, favorendo la possibilità del confronto *peer to peer* e il dialogo, e rispondendo a dubbi e curiosità dei partecipanti. Ascoltare la testimonianza di studenti internazionali permette ai ragazzi di guardare in modo positivo al futuro, "immedesimandosi" con chi è riuscito a farcela, nonostante, anzi grazie alla loro esperienza di studenti internazionali in un contesto favorevole allo scambio fra culture.

D. Riferimenti bibliografici

- Ahmed, Abdullahi (2020). *Lo sguardo avanti. La Somalia, l'Italia, la mia storia.* Torino: add.
- Ali Farah, Ubah Cristina (2021). *Le stazioni della luna*. Roma: 66thand2nd.
- Barretta, Paola (a cura di) (2019). *Notizie senza approdo. Settimo rapporto Carta di Roma 2019*. Roma: Associazione Carta di Roma.
- Barretta, Paola; Milazzo, Giuseppe (2017). *Notizie da paura. Quinto rapporto Carta di Roma 2017*. Roma: Associazione Carta di Roma.

- Beacco, Jean-Claude et al. (2016). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Traduzione di E. Lugarini e S. Minardi. Milano: Università degli Studi di Milano. Or. ed., Council of Europe. https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d
- Bonizzoni, Paola; Romito, Marco; Cavallo, Cristina (2016). «Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy». *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702-720, DOI: 10.1080/01425692.2014.982860.
- Cavarero, Adriana (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.
- Colombo, Chiara (2019). «Vulnerabili e perseveranti. Presenze e percorsi degli alunni non italiani». Santagati, Mariagrazia; Colussi, Erica, *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*. Milano: Fondazione Ismu, 33-60.
- Eurydice 2019 = Commissione europea/EACEA/Eurydice (2019). *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/integrazione-degli-studenti-provenienti-da-contesti-migratori-nelle-scuole-deuropa-politiche-e-misure-nazionali/
- Fernández, Milton (2010). *Sapessi, Sebastiano*…. Milano: Rayuela.
- Fiorucci, Massimiliano (2013). «Il progetto "Orientamenti interculturali"». Catarci, Marco; Fiorucci, Massimiliano (a cura di), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*. Roma: Armando, 9-31.
- Haynes, Amanda (2007). «Mass Media Re-Presentations of the Social World: Ethnicity and Race». Devereux, Eoin (ed.), *Media studies: key issues and debates*. London: Sage, 162-190.
- Levani, Darien (2017). *Sola andata, grazie. I popoli degli abissi*. Nardò: Besa. Or. ed., Modena: Alba media, 2010.
- Malaj, Elvis (2017). *Dal tuo terrazzo si vede casa mia*. Roma: Racconti edizioni.
- Mengozzi, Chiara (2013). *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*. Roma: Carocci.
- Milazzo, Giuseppe (a cura di) (2018). *Notizie di chiusura. Sesto rapporto Carta di Roma 2018*. Roma: Associazione Carta di Roma.
- Milazzo, Giuseppe (a cura di) (2021). *Notizie ai margini. Nono rapporto Carta di Roma 2021*. Roma: Associazione Carta di Roma.

- Miur 2007 = Ministero dell'Istruzione dell'Università della Ricerca (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.* https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf
- Miur 2014 = Ministero dell'Istruzione dell'Università della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- Miur 2015 = Ministero dell'Istruzione dell'Università della Ricerca. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2015). *Diversi da chi?* https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410
- Miur 2021a = Ministero dell'Istruzione dell'Università della Ricerca. Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2021). *Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2021/2022"*. A cura di Francesca Palmini e Daniela Di Ascenzo. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2021-2022.pdf/6d54b1ed-4c08-bea3-2d13-db241030e3f0?version=1.1&t=1633623787269
- Miur 2021b = Ministero dell'Istruzione dell'Università della Ricerca. Ufficio Statistica e studi (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*. A cura di Carla Borrini. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156
- Mujčić, Elvira (2019). *Consigli per essere un bravo immigrato*. Roma: Elliot.
- Najafi, Gholam (2016). *Il mio Afghanistan*. Molfetta: La Meridiana.
- Parati, Graziella (2010). «Comunità, diritti umani e testi multiculturali». Quaquarelli, Lucia (a cura di), *Certi confini. Sulla letteratura italiana della migrazione*. Milano: Morellini, 23-41.
- Santagati, Mariagrazia (2019). «Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi». Santagati, Mariagrazia; Colussi, Erica, *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*. Milano: Fondazione Ismu, 11-32.
- Scego, Igiaba (2012). *La mia casa è dove sono*. Torino: Loescher. Or. ed., Milano: Rizzoli, 2010.
- Scego, Igiaba (a cura di) (2019). *Future. Il domani raccontato dalle voci di oggi*. Firenze: Effequ.
- Scego, Igiaba (2005). «Salsicce». Kuruvilla, Gabriella et al., *Pecore nere*. Roma-Bari: Laterza, 23-36.

- Tessaro, Fiorino (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Uyangoda, Nadeesha (2021). *L'unica persona nera nella stanza*. Roma: 66thand2nd.
- Valente, Adriana et al. (2019). «Le migrazioni nei testi dei manuali italiani di storia e geografia». Tudisca, Valentina et al., Imago migrantis*: migranti alle porte dell'Europa nell'era dei media*. Roma: Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali, 119-144.
- Vox. La mappa dell'intolleranza 5 (2020). http://www.voxdiritti.it/la-nuova-mappa-dellintolleranza-5/
- Vox. La mappa dell'intolleranza 6 (2021). http://www.voxdiritti.it/la-nuova-mappa-dellintolleranza-6/
- Zudič Antonič, Nives; Zorman, Anja (2014). *Attraverso. Guida didattica per un'educazione interculturale senza confini.* Koper: Annales.