

Pubblicato il: febbraio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Interculturals and inclusions pedagogical strategies in primary school, in Italy: a systematic analysis of the literature

Strategie didattiche interculturali ed inclusive nella scuola primaria, in Italia: un'analisi sistematica della letteratura

di

Tiziana De Santis

t.desantis@studenti.unimarconi.it

Università degli studi Guglielmo Marconi

Abstract:

This paper aims at building a state-of-the art pedagogical strategies to adopt in primary school to promote the inclusion of pupils from migration backgrounds, according to an intercultural approach. This framework, in fact, is currently missing, despite a flourishing scientific production in this regard. This work analyzes contributions from different areas of publication, selected based on rigorous procedure and which document experiences gained, actually, in primary school; these contributions are analyzed on the basis of the applied teaching strategies. A heterogeneity of document teaching strategies emerges from the review; these reveal the choice of a didactics that starts from a situational planning and has its core a reflection on the stories and needs of the students; it is active teaching that goes beyond the traditional classroom space model and demonstrates trust in collaborative learning.

Keywords: pedagogical strategies; primary school; inclusion; approach intercultural; state of the art.

Abstract:

Il presente lavoro si propone di costruire uno stato dell'arte delle strategie didattiche adottate nella scuola primaria per favorire l'inclusione degli alunni provenienti da contesti migratori, secondo un approccio interculturale. Tale quadro, infatti, è ad oggi mancante nonostante una fiorente produzione scientifica al riguardo. Questo lavoro analizza contributi provenienti da diversi ambiti di pubblicazione, selezionati sulla base di una procedura rigorosa e che documentano esperienze condotte nella scuola primaria; tali contributi vengono analizzati sulla base delle strategie didattiche. Dalla rassegna emerge una eterogeneità di strategie didattiche documentate; queste rivelano la scelta di una didattica che parte da una progettazione in situazione e centra la riflessione sulle storie e sui bisogni degli allievi; una didattica attiva che supera il modello dello spazio aula tradizionale e attesta fiducia agli apprendimenti di tipo collaborativo.

Parole chiave: strategie didattiche; scuola primaria; inclusione; intercultura; stato dell'arte.

1. Quadro teorico

L'educazione interculturale è considerata oggi la prospettiva pedagogica maggiormente rispondente a una società umana caratterizzata da una concezione del tempo "puntillistico" (Bauman, 2016, p.21) che induce a "gettare e sostituire", da concezioni del sé e della libertà illusorie ed errate (Bauman, 2016) e da fenomeni come il neoliberalismo, l'individualismo, il tecnicismo e il mercato senza regole che sembrano aver messo in discussione le "conquiste degli anni Sessanta e Settanta connesse con la protezione della dignità e della vita umana" (Portera, 2016, p. 93).

Tale approccio si è affermato nel contesto europeo (Catarci & Fiorucci, 2015) inizialmente come risposta compensativa ai cambiamenti sociali (Stillo, 2020) ed è stato orientato dai modelli di accoglienza applicati verso i migranti (Zanfrini, 2004). In tale contesto, un impulso sostanziale all'intercultura è stato promosso dai documenti dell'UNESCO (2001; 2006) e del Consiglio d'Europa (2008; 2010; 2012). Il rapporto Eurydice (2019) mostra che, nei sistemi di istruzione dei Paesi indagati, l'educazione interculturale è parte del curriculum, intesa come principio trasversale o come tema cross-curricolare o come argomento specifico; anche nella formazione dei docenti l'intercultura è centrale senza, però, rappresentare un tema obbligatorio. Tuttavia, l'indagine mostra che è ancora da diffondere un approccio che prenda in carico il benessere complessivo degli allievi e che si occupi delle competenze accademiche e dei bisogni socio emotivi.

In Italia, tra le istituzioni sociali, la scuola ha mostrato un'attenzione alla prospettiva interculturale maggiore a tutte le altre perché allenata a confrontarsi con tutte le diversità: oggi tale attenzione è amplificata dalla e alla diversità culturale (Pinto Minerva, 2002) che connota la nostra scuola con un tratto di multiculturalità interessante. In particolare questo è avvenuto nella scuola primaria che ha accolto, sin dai primi anni di attestazione del fenomeno migratorio, il maggiore numero di bambine e bambini con background migratorio tra tutti i gradi scuola (Ministero dell'Istruzione, 2022) e ha attivato, complessivamente con gli altri gradi di scuola, numerosi percorsi di didattica interculturale (Favaro, 2002).

La letteratura pertanto riporta già numerose ricerche; manca, tuttavia, un'analisi a carattere sistematico che offra di quest'ultima una sintesi conoscitiva delle strategie didattiche effettivamente applicate nella scuola primaria.

Obiettivo di questo lavoro è dunque offrire uno stato dell'arte della letteratura esistente. A tal scopo è stata elaborata una sintesi della letteratura basata su 15 contributi individuati sulla base di precisi criteri di selezione. Il lavoro è così strutturato: nel Paragrafo 2. viene esplicitata la strategia di ricerca; nel Paragrafo 3. vengono presentati i contributi oggetto di questa ricerca; nel Paragrafo 4. si presentano le evidenze; nel Paragrafo 5. si giunge alle conclusioni.

Nella duplice consapevolezza di una ricca letteratura esistente (Demetrio & Favaro, 2002; Favaro & Luatti, 2004; Fiorucci & Catarci, 2019; Nigris, 2015; Pinto Minerva, 2002; Portera, 2013) e della complessa articolazione che caratterizza il costrutto di Intercultura, ai fini del contributo prenderemo a riferimento la definizione elaborata dal Gruppo di Pedagogia Interculturale della SIPED nell'appello per l'educazione interculturale in Italia:

1. *L'educazione interculturale è, in primo luogo, un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l'orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana.*
2. *L'educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera.*

(Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017, p. 617)

Il Notiziario del Ministero dell'Istruzione (2022) segnala che sono 865.388 gli studenti con cittadinanza non italiana iscritti nel sistema scolastico e sono quasi 200 i Paesi di provenienza rappresentati. Gli *Orientamenti Interculturali* (Ministero dell' Istruzione, 2022) e il rapporto Eurydice (2019) indicano che l'uso del solo criterio della cittadinanza non fa piena luce sulla realtà di un sistema scolastico nel quale convivono diversi status giuridici (studenti richiedenti asilo, rifugiati, minori non accompagnati o migranti irregolari); si aggiungono i bambini o i giovani appena arrivati/di prima generazione, di seconda generazione o migranti di ritorno; vi sono anche i figli di adozioni internazionali, studenti partecipi di scambi internazionali; infine gli “esclusi degli esclusi” (Fiorucci, 2019, p. 39), i Rom e i Sinti.

Il legislatore ha posto grande attenzione all'emanazione di provvedimenti e documenti che mirassero a tutelare e valorizzare la diversità e a realizzare il diritto all'istruzione, giungendo ad un patrimonio legislativo tra i più avanzati del mondo occidentale (Fiorucci & Catarci, 2019). Tale patrimonio ha teso indirizzare le scuole del sistema nazionale verso la realizzazione dell'inclusione in ambito interculturale.

Questo contributo ha scelto di adottare tale prospettiva, della quale abbiamo evidenziato alcuni cenni essenziali, unitamente alla prospettiva dell'inclusione con un riferimento alla multiculturalità del sistema scolastico italiano.

L'inclusione è un processo di ricerca che ha lo scopo di concretizzare l'uguaglianza nei processi di formazione e richiede una condivisione di valori, un'azione sui contesti di accoglienza, il ricorso a strategie di insegnamento adeguate (Franceschini, 2020).

Tuttavia va rilevato che, anche a causa della mancanza di provvedimenti legislativi che vincolino le scuole al rispetto della dimensione interculturale dell'offerta formativa (Pastori, 2015) e, anche per via, dell'autonomia (DPR 275/99), l'organizzazione delle scuole e l'offerta didattica hanno risentito di questi limiti.

1.2 Obiettivo di ricerca

Obiettivo di questo contributo è ricostruire uno stato dell'arte della letteratura esistente su ricerche ed azioni didattiche condotte nella scuola primaria in contesti multiculturali ed individuare le strategie didattiche applicate.

2. Strategia di ricerca

Si propone un'analisi sistematica della letteratura che, aderendo alla consuetudine italiana di stampo pedagogico didattico di non indicizzare la relativa letteratura, ha interrogato tipologie di contributi maggiormente aderenti agli scopi di questo lavoro. È stata condotta una ricerca sul catalogo Opac attraverso l'utilizzo delle seguenti parole chiave: intercultura/primaria; esperienze/interculturali/scuola; Esperienze interculturali. È stato poi analizzato il catalogo della collana La melagrana della casa editrice FrancoAngeli che si occupa di educazione interculturale; sono stati individuati, poi, singoli contributi contenuti nelle monografie curate da Biagioli (2008), Fiorucci & Catarci (2019) e Ongini (2007) emersi nella fase di preparazione del quadro teorico. I contributi sono stati selezionati nel rispetto dei seguenti criteri sistematici (Pellegrini & Vivinet, 2018).

- ambito di riferimento: esperienze effettivamente svolte nelle classi, in contesti di scuola primaria italiana; non sono stati presi in esame contributi attinenti progetti di istituto;
- lingua di pubblicazione: lingua italiana;
- periodo di pubblicazione: contributi pubblicati nell'intervallo temporale compreso tra il 01/01/2000 e il 31/12/2021;
- tipologia di pubblicazione: monografie (anche capitoli o paragrafi), atti di convegni. È stata esclusa la letteratura grigia;
- caratteristiche dei contributi: contributi che presentavano almeno alcuni elementi conoscitivi utili ad una potenziale trasferibilità: finalità; obiettivi; attività realizzate; risultati.

2.1 Selezione dei contributi

La lettura degli abstract e dei titoli, in una prima fase di selezione, e la lettura completa delle pubblicazioni, nella seconda fase, ha permesso di includere solo contributi rispondenti ai criteri elencati. La sintesi dei contributi selezionati emerge dalla Tabella 1.

3. Risultati

3.1 Sintesi dei contributi

Nella Tabella 1 riportiamo i 15 contributi emersi dalla ricerca. I contributi sono stati studiati per estrarre, da questi, le strategie didattiche in essi applicate e identificate secondo la classificazione di Bonaiuti, Calvani & Ranieri (2016). Nel paragrafo 3.2 analizzeremo con maggiore dettaglio le strategie didattiche attribuite, da questo lavoro, ai percorsi sperimentati: si inizierà presentando

strategie caratterizzate da alti gradi di controllo del docente e di strutturazione dei materiali fino a procedere a quelle in cui vi è maggior controllo operato dall'allievo, minore strutturazione dei materiali e una diversa interazione tra i partecipanti.

| Autori | Anno | Titolo volume/percorso | Strategia didattica |
|-----------------------|-------------|---|--|
| Bartolini | 2007 | <i>La cultura dei neo arrivati e i personaggi ponte</i> | Gioco di ruolo |
| Biagioli | 2008 | <i>La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo</i> | Lezione euristica Giochi di ruolo |
| Bolognesi & Di Rienzo | 2007 | <i>Io non sono straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale</i> | Strategia per progetti Giochi di ruolo cooperativi Discussione |
| Bruno | 2009 | <i>I ladri di favole</i> | Lezione narrativa |
| Bugari | 2004 | <i>Parole condivise. Intercultura e apprendimento della lingua italiana</i> | Strategie didattiche multiple |
| Calliero & Castoldi | 2013 | <i>A scuola di intercultura. Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base</i> | Strategia per progetti |
| Cappelletti et al. | 2000 | <i>L'uomo, la Terra, le risorse</i> | Strategie didattiche multiple |
| Comin & Tivelli | 2000 | <i>Le tecniche: libriamoci insieme</i> | Espressione libera |
| D'Amico | 2019 | <i>Giovine mondo</i> | Strategie didattiche multiple |
| Gallia | 2003 | <i>I bambini e il mare</i> | Strategia per progetti |
| Gentile & Chiappelli | 2016 | <i>Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nella classe plurilingue</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Apprendimento Cooperativo • Apprendimento cooperativo e strategie di studio • Apprendimento cooperativo con il metodo Feuerstein |
| Nanni & Vaccarelli | 2019 | <i>Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici</i> | Strategie didattiche multiple |
| Sacco | | <i>Insegnare ai bambini zingari</i> | Strategie didattiche multiple |
| Stipetic | 2020 | <i>Tutti diversi ma tutti uguali. Progetto di inclusione alla scuola primaria</i> | Strategie didattiche multiple |
| Tetè | 2011 | <i>Laboratorio attività interculturali. Storie e percorsi per la scuola primaria.</i> | Lezione narrativa |

Tabella 1: contributi selezionati

3.2 Presentazione dei contributi

La lezione narrativa

La lezione narrativa è stata applicata dalle seguenti ricerche: Bruno (2009) e Tetè (2011).

Bruno (2009) è autrice di un percorso interculturale che ha come obiettivi quelli di: sviluppare interessi verso nuovi mondi e nuove culture; rintracciare nelle favole aspetti di altre culture e elementi di intersezione; stimolare interesse verso la diversità. Emerge l'idea progettuale di affidare alla

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15177

narrazione di storie di personaggi ponte il potere di educare il ragionamento interculturale; il percorso è generato intorno alla narrazione della storia di Cenerentola, nella sua versione moderna occidentale e nella versione di altre culture e articolato su attività di tipo grafico/pittoriche. Il percorso prevede fasi rituali di realizzazione ed il coinvolgimento dell'autrice, dei docenti e delle famiglie di bambini con background migratorio. I risultati mostrano nei bambini: partecipazione e interesse sempre attivi; attenzione alla capacità dei testi narrativi di "piegarsi" alle culture; stupore di fronte alla diffusione di una storia in tanti Paesi geograficamente lontani tra loro; apertura al dialogo tra bambini con provenienze diverse; verbalizzazione di intuizioni significative rispetto a ruoli e personaggi delle narrazioni come richiamo a riflessioni esistenziali.

Tetè (2011) intende proporre le storie di cui è autrice utilizzate, in qualità di docente, con la finalità di dare luce ai problemi che emergono nella vita quotidiana, nella convivenza tra provenienze diverse. Le proposte narrative sono state utilizzate con un approccio interdisciplinare permettendo l'interazione tra le discipline, l'educazione al suono, all'immagine e motoria e il linguaggio teatrale. Le narrazioni rimandano a diversi paesi e culture del mondo. Nella seconda parte del volume vengono presentate anche le attività corredate degli obiettivi formativi.

La lezione euristica

Biagioli (2008) presenta un progetto di prima accoglienza che ha l'obiettivo di favorire l'alfabetizzazione in italiano L2 coniugando la valorizzazione della cultura di origine e la comunicazione nella seconda lingua. Viene presentato il laboratorio linguistico, condotto in orario curricolare. La strategia didattica privilegiata è l'apprendimento per scoperta (vi è stato il ricorso anche alla lezione interattiva che ha aiutato la formulazione di domande e le problematizzazioni) in uno spazio laboratoriale dove è possibile: generare naturalmente la comunicazione attribuendo al linguaggio, verbale e non verbale, una funzione formativa; promuovere occasioni di socializzazione sviluppando attività individuali, di coppia e di piccolo, medio e grande gruppo; rispondere ai bisogni dei ragazzi con difficoltà e promuovere occasioni didattiche di ricerca e scoperta. Le scuole coinvolte hanno allestito uno spazio-laboratorio dotato di svariati materiali utili ad attivare il contributo di ogni allievo secondo le capacità e gli stili di apprendimento propri.

Il gioco di ruolo

La strategia del gioco di ruolo è stata individuata nei contributi di Biagioli (2008) e Bartolini (2007).

Biagioli (2008) illustra un percorso empirico che fa ricorso alla strategia del gioco con la finalità di educare alla relazione con l'esperienza emotiva dei compagni, al fine di promuovere il superamento di visioni stereotipate della realtà. Il percorso consente di raggiungere diversi obiettivi educativi tra i quali: mettersi dal punto di vista dell'altro durante una conversazione; decodificare parole e segnali non verbali che l'altro invia; rendersi disponibili ad accettare e ad accogliere l'altro; superare stereotipi e pregiudizi. L'attenzione è rivolta alla didattica e alle interazioni, agli scambi e ai malintesi tra i bambini. Con questa azione didattica si vuole promuovere l'apertura verso saperi di altra natura e verso i saperi degli altri bambini, per una vera educazione interculturale. Nelle tre Unità Didattiche, complete di obiettivi formativi, attività, verifiche e confronto finali, si illustrano i giochi di ruolo che rappresentano la centratura del percorso.

Bartolini (2007) presenta un'esperienza di alfabetizzazione in Ita L2 con alunni Nai. Si tratta di un percorso mediato da un personaggio ponte che, rispettando elementi rituali (il movimento, l'oggetto, l'esperimento e l'atmosfera), accompagna il gruppo in 3 viaggi ideali e in situazioni di vita reali tipiche e dei paesi prescelti. Vengono ricreate le ambientazioni utilizzando immagini, testimonianze e l'immaginazione dei bambini. Il percorso prevede il ricorso alla drammatizzazione e al gioco di ruolo che consentono di attivare processi cognitivi finalizzati all'uso di strutture linguistiche riferite ai contesti simulati e funzioni comunicative più e meno specifiche difficilmente riproducibili con strategie più tradizionali. Viene utilizzato anche il metodo Total Physical Response per guidare i bambini nella produzione di un manufatto.

I giochi cooperativi per la gestione del conflitto

Di Rienzo (2008) documenta due proposte operative che scelgono di applicare i principi dei giochi cooperativi. L'obiettivo proposto è quello di superare la logica competitiva Io/Tu e di educare alla elaborazione di strade condivise e di mediazioni. Viene posta attenzione alla risoluzione dei conflitti, spesso negati o taciuti, come occasioni di conoscenza e di crescita. Si ritrovano le attività proposte e numerosi giochi cooperativi, dalle diverse finalità, realizzati nelle classi. Va rilevato che i percorsi, mediati dalla strategia del gioco cooperativo, sono integrati dalla discussione, dalla lezione narrativa e dal brainstorming. Questi i risultati che si leggono nella rendicontazione: partecipazione ampia ai dibattiti; presa di coscienza della difficoltà di considerare le ragioni dell'altro; curiosità verso i comportamenti dell'altro; esercizio di ironia e di espressione libera sull'osservazione di sé durante i conflitti; difficoltà nel discriminare le emozioni; difficoltà nel superare la logica dei linguaggi corporei posti tra scontro ed evitamento.

L'apprendimento cooperativo

Gentile & Chiappelli (2016) documentano un progetto di ricerca-intervento che ha coinvolto 40 scuole ed ha applicato un modello educativo che mette insieme la strategia del cooperative learning, la prospettiva interculturale e i principi e le tecniche della facilitazione linguistica in un contesto di lavoro a classe intera ma anche di individualizzazione dell'insegnamento. Sono documentati 8 percorsi tra i quali emergono Unità didattiche legate alle discipline, con obiettivi interdisciplinari e trasversali, e Unità didattiche in cui la strategia cooperativa viene coniugata con le strategie di studio finalizzate alla riflessione sulla lingua e all'applicazione del feedback come momento di consapevolezza e autoregolazione. Vi è anche un percorso didattico che coniuga insieme le strategie cooperative con il metodo Feuerstein. Ogni fase di realizzazione delle Unità di lavoro mette a fuoco le attività di tipo cooperativo e di interdipendenza positiva, gli obiettivi e i ruoli da assegnare all'interno dei gruppi. La presentazione è corredata delle attività e dei tempi.

La discussione

Bolognesi (2007) illustra due ricerche empiriche che hanno la finalità di indagare il tipo di integrazione raggiunto dai bambini di scuola primaria, con background migratorio. La strategia utilizzata è quella della conversazione considerata una pratica educativa utile e frequente

nell'educazione interculturale. Le conversazioni, inerenti la quotidianità scolastica e condotte secondo i principi dei focus group, sono partite da domande generative che hanno attivato continui interventi tra i bambini. Le discussioni presentate riguardano: episodi di discriminazione o esclusione subiti ad opera di compagni CI o CNI; il bilinguismo dei protagonisti, con attenzione ai contesti di uso delle due lingue; le difficoltà nello studio e la lingua delle discipline. I testi delle discussioni rivelano frequenza di episodi di separazioni tra bambini; consapevolezza di distanza tra le richieste della scuola (compiti assegnati, linguaggio verbale inadeguato, gestione della lezione non razionale) e i bisogni dei protagonisti; complessità delle dinamiche familiari nella gestione dei compiti a casa.

La strategia dei progetti

La strategia dei progetti è stata applicata nei percorsi di Calliero & Castoldi (2013), Bolognesi & Di Rienzo (2007) e Gallia (2003).

Calliero & Castoldi (2013) curano la pubblicazione di una ricerca-azione che, partendo da una situazione-problema, ha progettato e realizzato 5 progetti formativi di classe tesi alla maturazione della competenza interculturale la cui valutazione viene effettuata mediante compiti autentici. Tra i risultati raggiunti dai bambini emerge: coinvolgimento dei bambini con profili di apprendimento deboli; capacità di attribuzione di significati multipli alla migrazione; capacità di descrizione di un personale cambiamento; interazione positiva nel gruppo e apertura di gruppi consolidati agli altri; capacità di lavorare insieme per raggiungere un obiettivo comune; messa in atto di atteggiamenti di empatia e di comprensione.

Bolognesi & Di Rienzo (2007) documentano cinque percorsi; alcuni a classe intera; altri in piccolo gruppo per l'apprendimento dell'italiano L2 che prevedono scambi e interazione con il gruppo classe in attività di area logico-scientifica. Sono accomunati dalla scelta preponderante della strategia didattica del progetto insieme a: strategie cooperative, giochi di ruolo, simulazioni, discussione, lezione narrativa e brainstorming. Le piste di lavoro hanno riguardato il commercio equo e solidale; la coltivazione; la cittadinanza terrestre. Alcuni percorsi sono stati accompagnati da un compito autentico quali la coltivazione del riso e una rappresentazione teatrale. Tra i risultati emerge il forte coinvolgimento emotivo nei bambini e lo sviluppo di competenze di ascolto e comprensione.

Gallia (2003) racconta un'esperienza che mira a trasferire le diverse attività proposte senza "fornire una chiave di lettura univoca" in un "lavoro che parla delle differenti diversità" (p. 175). Pur non esplicitato dall'autrice si può intuire il ricorso ad un formato di istruzione di tipo progettuale perché si evince l'attenzione posta all'ascolto dei bisogni dei bambini (già nella scelta del tema centrale), degli interessi, delle diverse intelligenze. Infatti, nel percorso linguistico, vengono sollecitati diversi canali espressivi: la corporeità, la verbalizzazione attraverso la produzione del testo poetico, la scrittura con la produzione di un vocabolario comune e relativo al tema, linguaggi pittorici musicali.

L'espressione libera

Comin & Tivelli (2000) descrivono un intervento finalizzato all'educazione all'interculturalità che si promuove rispettando e valorizzando tutte le diversità dei bambini. Tali diversità vengono scoperte e accettate nel processo di costruzione di un libro personale nel quale canalizzare le proprie competenze, la propria creatività, i tempi e lo stile di ognuno e i linguaggi

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15177

utilizzati. La presentazione e la lettura del proprio libro ha rappresentato un momento di confronto profondo e intenso. Il percorso didattico si completa con l'organizzazione di una biblioteca di classe e con la produzione di altri libri rilegati con funzioni diverse e venduti in un mercatino scolastico. La strategia applicata coincide con l'espressione libera.

Strategie didattiche multiple

I singoli percorsi di Bugari (2004), Cappelletti (2000), D'Amico (2019), Nanni (2019), Sacco (2003) e Stipetic (2020) fanno ricorso a strategie didattiche multiple.

Bugari (2004) documenta un percorso interculturale articolato in una formazione del personale docente e in due laboratori di apprendimento dell'italiano L2 intensivi e dodici laboratori realizzati in orario curricolare e extra-curricolare nel corso dell'anno scolastico. L'evoluzione progettuale del percorso interculturale viene presentata esplicitando: la scelta del *metodo autobiografico* (che attiva l'insegnamento della lingua italiana proponendo temi e attività legati alla storia e alla biografia dei bambini); i 5 temi scelti per lo sviluppo delle attività; le 15 attività effettivamente realizzate con le sei fasi di sviluppo ad esse relative; il diario di bordo e la scheda di osservazione utilizzati dai docenti. La documentazione dei laboratori annuali fa riferimento a moltissime attività (scambi di corrispondenza tra due gruppi; attività di cucina, un'uscita didattica al mercato per acquisto di prodotti), riflessioni, giochi (linguistici e di movimento), letture.

Questo percorso interculturale applica strategie didattiche multiple poiché troviamo il ricorso alla discussione, al gioco di ruolo, alla lezione narrativa e alla drammatizzazione. Dalle valutazioni emerge che i bambini: hanno imparato a scrivere i propri vissuti e a comporre brevi testi; hanno ampliato il loro lessico; hanno raggiunto un livello discreto di lettura; hanno mostrato disponibilità a raccontare di sé.

Cappelletti (2000) documentano un intervento interculturale interdisciplinare che ha la finalità di promuovere nei bambini la maturazione di una visione della cittadinanza planetaria: si vuole educare alla consapevolezza della relazione tra mondo globale, responsabilità verso le risorse naturali, pensiero etico e pensiero universale. Sono numerosi i contenuti disciplinari attivati per questa azione progettuale il cui esito confluisce nella realizzazione di un libretto personale di poesie. Si legge il ricorso alla strategia della lezione narrativa e multi-modale, all'apprendimento di gruppo, alle attività ludiche e all'espressione libera di sé attraverso il *metodo autobiografico*.

D'Amico (2019) documenta un percorso finalizzato ad un approccio alla storia e alla cittadinanza di tipo interculturale promosso attraverso la riflessione sui movimenti di indipendenza dei Paesi di appartenenza dei bambini delle classi coinvolte e che si conclude con la realizzazione di un cortometraggio. Le attività realizzate e le uscite didattiche nel rione fanno ricorso a diverse strategie: la lezione erogativa multi-modale, la drammatizzazione, il brainstorming. Tra gli esiti si evince: curiosità verso le altre culture e individuazione di tratti comuni tra i diversi movimenti indipendentistici.

Nanni (2019) documenta 3 progetti di ricerca-azione che mostrano gli effetti positivi del lavoro di squadra, sulla ricerca stessa e nell'apprendimento cooperativo. Queste alcune delle finalità individuate: aumentare le relazioni positive nel gruppo classe; costruire la cittadinanza mondiale; promuovere l'acquisizione di competenze interculturali; promuovere relazioni con il territorio includendo le famiglie. Sono percorsi che presentano la messa in azione di una molteplicità di

strategie di istruzione come la lezione narrativa, la conversazione, l'apprendimento cooperativo. I risultati dei percorsi sono positivi sul piano della partecipazione e degli apprendimenti; i bambini hanno mostrato interesse, entusiasmo impegno e collaborazione; i bambini hanno mostrato di conoscere meglio sé stessi e gli altri; l'interazione ha portato l'apprendimento per tutti i partecipanti; sono state acquisite abilità socio emozionali.

Sacco (2003) documenta diverse esperienze con bambini "zingari" (Sacco 2003, p.119).Viene realizzato un laboratorio di lingua e cultura rom in uno spazio allestito con rappresentazioni di scene di vita rom e una biblioteca di libri riguardanti la cultura zingara; ne vengono esplicitate le regole di gestione, gli arredi e i materiali disponibili. I percorsi realizzati in questo laboratorio hanno la finalità di aiutare i bambini a contemperare insieme la propria identità culturale (fatta di oralità, di disvalore verso la scuola) con un'adesione alle pratiche scolastiche. Tutto viene promosso attraverso percorsi di conoscenza del proprio corpo e di educazione psico-corporea: esercizi di lateralizzazione, educazione della mano, yoga, rilassamento. Si ricorre a diverse strategie: il brainstorming, la lezione narrativa e multi-modale, la discussione.

Stipetic (2020) documenta un progetto di inclusione che vuole superare la logica emergenziale degli interventi di istituto e dedicare equa attenzione a tutte le comunità rappresentate nella scuola. Vengono realizzati due interventi: una mostra multiculturale con oggetti e vari supporti di diversa provenienza culturale e la creazione di un lapbook utile alla prima accoglienza dei bambini, per una comunicazione essenziale, con termini e espressioni di uso quotidiano e del mondo della scuola. Le strategie utilizzate sono diverse: il cooperative learning, la discussione, nella formula del circle time, la didattica laboratoriale. È interessante il superamento della logica di classe e la conduzione dell'attività didattica in gruppi di competenza: la scuola scomposta.

4. Risultati della ricerca

Lo studio dei percorsi presentati lascia emergere numerose riflessioni ed elementi di trasversalità tuttavia ci soffermeremo esclusivamente sugli elementi che possono fornire un supporto attivo alla didattica.

Nei docenti, l'intenzionalità di promuovere processi di inclusione è stata guidata dall'analisi dei gruppi classe condotta, in alcuni casi, con strumenti appositamente progettati (Bugari, 2004; Calliero & Castoldi, 2013), in altri con strumenti diagnostici riadattati (Stipetic, 2020). Tali analisi ne hanno orientato la progettualità per dare risposte alle criticità emerse verso: azioni di prima accoglienza linguistica; percorsi di potenziamento di Ita L2; conoscenza della diversità culturale; miglioramenti delle dinamiche relazionali; sviluppo di competenze interculturali.

Nei contributi è stato possibile rinvenire l'applicazione di più strategie didattiche in uno stesso percorso (Bugari, 2004; Nanni & Vaccarelli, 2019; Bolognesi & Di Rienzo, 2007; Sacco, 2003; Bartolini, 2007; Calliero & Castoldi, 2013): appare chiaro che, con riferimento anche ai principi interculturali, l'unitarietà della persona viene rispettata mobilitandone i diversi canali espressivi, le diverse intelligenze, la storia, la lingua, l'appartenenza. Tali processi sono stati favoriti dal ricorso a più strategie didattiche che hanno mediato l'acquisizione di saperi e contenuti interculturali molteplici e diversi tra loro. Tale contaminazione ha permesso anche che fossero proposte esperienze diverse e tutte coinvolgenti per i bambini, con riferimento soprattutto ai profili di apprendimento più deboli (Calliero & Castoldi, 2013).

Emerge la fiducia verso una didattica attiva in cui i bambini sono attori e protagonisti e le

conoscenze si costruiscono nell'interazione tra i pari e con l'adulto: nella scelta di personaggi ponte (Bartolini, 2007) e nella scelta di temi (Gallia, 2003; Bolognesi & Di Rienzo 2007); nella discussione libera che favorisce un orientamento per i docenti e ricercatori (Bolognesi, 2007); nei giochi di ruolo che favoriscono empatia e comprensione dell'altro (Biagioli, 2008; Di Rienzo, 2007); nell'applicazione del metodo autobiografico che ha promosso apprendimenti legati alla storia e alla biografia dei bambini (Bugari, 2004; Calliero & Castoldi, 2013; Sacco, 2003); nella realizzazione di compiti autentici (Bolognesi & Di Rienzo 2007; Calliero & Castoldi, 2013). È un modello educativo in cui vi è una conoscenza situata nella realtà. In questa prospettiva si registra un'attenzione agli spazi entro i quali vengono realizzati i percorsi interculturali. Vi è il superamento della dicotomia aula/banco e si attesta fiducia a spazi laboratoriali nei quali vi sono allestimenti mirati e ed è possibile una maggiore libertà di movimento per i bambini. È il segno che l'inclusione si promuove in una scuola che accoglie; gli spazi vengono rimodulati e allestiti con oggetti mediatori, con scaffali multiculturali, con strumenti multimediali, con riproduzioni di momenti di vita di alcune culture (Biagioli, 2008; Sacco, 2003), con immagini e supporti che rimandano ai paesi del mondo (Bartolini, 2007), con mostre permanenti (Stipetic, 2020). Le aule vengono corredate di prodotti realizzati dai bambini; le palestre diventano luoghi aperti in cui sperimentare con il corpo; il territorio diventa meta di uscite didattiche in cui misurare la competenza linguistica. (Bugari, 2004; D'Amico 2019; Nanni & Vaccarelli, 2019).

Emerge una propensione dei docenti per la scelta di strategie didattiche di tipo collaborativo, generalmente misto, occasionalmente con bambini non italofofoni di origine (Sacco, 2003). La presenza di bambini con background migratorio porta a ripensare la didattica coniugando insieme individualizzazione e gruppo classe all'interno del quale la promozione di attività cooperative consente l'attivazione di ruoli di interdipendenza positiva e di apprendimento (Gentile & Chiappelli, 2016). La cooperazione ha contraddistinto anche le attività ludiche utilizzate per la gestione dei conflitti che spesso vengono taciuti: i giochi cooperativi invece hanno permesso di alternare momenti di narrazione, gioco e riflessione lasciando emergere emozioni, vissuti e favorendo la crescita del gruppo (Di Rienzo, 2007). La promozione occasionale di attività in gruppi con bambini non italofofoni di origine permette loro di vivere un contesto protetto nel quale viene messa da parte la gestualità in favore del linguaggio verbale; qui la partecipazione è attiva e non marginale; si sperimentano situazioni conflittuali; vi è disponibilità all'ascolto e alla correzione. Nel gruppo misto, nel quale riagganciare sempre le attività del piccolo gruppo, vengono messi in pratica questi esercizi di autonomia e comunicazione. Anche laddove è stata privilegiata un'altra strategia, non sono mancati fasi di lavoro di apprendimento di gruppo che hanno generato condivisione di emozioni, di esperienze, di punti di vista e conoscenza reciproca. Si conferma la scelta pedagogica, nella quale l'Italia, nel livello ISCED 1-3, è in compagnia di pochi altri Paesi europei (Eurydice, 2019): promuovere misure di sostegno all'apprendimento con l'aiuto di altri studenti, nelle classi ordinarie e per tutti i bisogni.

Lo studio dei percorsi mostra una crescente attenzione al tema della valutazione, sia della progettualità docente sia dell'apprendimento dei bambini: alcuni contributi mettono in rilievo la trasferibilità delle ricerche anche perché documentano le rubriche valutative utilizzate. Tali strumenti, infatti, consentono di enucleare gli elementi fondamentali delle competenze interculturali che si intendono promuovere; orientano i docenti rispetto ad una necessaria solida cornice teorica di riferimento e favoriscono la definizione delle attività da promuovere. Si tratta di un'evoluzione apprezzabile che pone l'accento su un tema, quello della valutazione che, soprattutto nell'ambito della

diversità culturale, rappresenta un punto nodale: il rapporto Eurydice (2019) rileva, in Italia, una attenzione prioritaria alla valutazione iniziale di competenze linguistiche e che trascura la valutazione delle altre discipline, delle esperienze pregresse e dei bisogni socio-emotivi degli studenti.

5. Conclusioni

Obiettivo di questo studio era offrire una sintesi conoscitiva delle strategie didattiche applicate nella scuola primaria per promuovere l'inclusione in chiave interculturale. Da questa sintesi emerge che i percorsi già sperimentati si caratterizzano per alcuni elementi: analisi dei contesti classe; applicazione di diverse strategie didattiche al fine di sollecitare diversi stili cognitivi e diverse abilità; fiducia verso le strategie di tipo collaborativo; didattica attiva e uso innovativo di spazi. Per la ricerca futura, l'esplicitazione di tali elementi costituisce un punto di partenza per la progettazione di azioni didattiche interculturali ed inclusive e per ulteriori approfondimenti in merito. Tale contributo inoltre si pone come riferimento per i docenti della scuola primaria che intendono promuovere lo sviluppo di competenze interculturali. Lo studio di queste esperienze consolidate nella scuola primaria vuole, inoltre, orientare i docenti di altri ordini di scuola verso azioni progettuali che, partendo dagli elementi richiamati in questo lavoro, possano promuovere azioni volte all'inclusione di allievi nella prospettiva interculturale.

Per il futuro, appare utile aprire una riflessione sulla documentazione delle azioni didattiche giacché sarebbe auspicabile che le azioni di tipo interculturale ed inclusivo venissero raccolte in un catalogo nazionale. Tale raccolta permetterebbe di: sperimentare percorsi di ricerca con una solida cornice pedagogica, strutturati e comparabili; promuovere la costruzione di un sistema in cui disseminare impianti teorici e professionalità.

Riferimenti bibliografici:

Sono indicati con l'asterisco i testi selezionati ai fini della rassegna della letteratura.

Bauman, Z. (2016). Le sfide della modernità liquida all'educazione. In A. Portera & P. Dusi, *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali* (pp. 21-39). Milano: Franco Angeli.

*Bartolini, C. (2007). La cultura dei neo arrivati e i personaggi ponte. In V. Ongini, *Se la scuola incontra il mondo, esperienze, modelli e materiali per l'educazione interculturale* (pp. 87-90). Firenze: Idest.

*Biagioli, R. (2008). *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*. Pisa: ETS.

*Bolognesi, I., & Di Rienzo A. (2007). *Io non sono straniero, dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Bonaiuti, G., Calvani A., & Ranieri M. (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.

*Bruno, T.R. (2009). *I ladri di favole*. Massarosa: GiovaneHolden.

*Bugari, T. (2004). *Parole condivise. Intercultura e apprendimento della lingua italiana*. Milano: Franco Angeli.

*Calliero C., & Castoldi, M. (2013). *A scuola di intercultura. Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base*. Milano: FrancoAngeli.

*Cappelletti, A.M., (2000). L'uomo, la Terra, le risorse. In AA.VV., *Tessere di quotidianità interculturale* (pp. 38-43). Bologna: EMI.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15177

- Catarci, M., & Fiorucci M. (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Burlington: Ashgate.
- *Comin, F., & Tivelli, T. (2000). Le tecniche: libriamoci insieme. In AA.VV., *Tessere di quotidianità interculturale* (pp. 102-106). Bologna: EMI.
- Consiglio d'Europa. (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Consiglio d'Europa. (2010). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Consiglio d'Europa. (2012). *Aggiornamento Linee guida per l'educazione interculturale*. (a cura del Centro Nord-Sud) Lisbona: Consiglio d'Europa.
- *D'Amico, R. (2019). Giovine mondo. In M. Fiorucci, & M. Catarci, *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale* (pp. 137-140). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Demetrio, D., & Favaro G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- D.P.R. 275/1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.
- Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. (Tr. It. a cura di INDIRE, *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa. Politiche e misure nazionali*) Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Favaro, G. (2002). Aprire le menti nel tempo della pluralità. In D. Demetrio & G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi* (pp. 36- 54). Milano: FrancoAngeli.
- Favaro, G., & Luatti, L. (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., & Catarci, M. (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (2017). *Gli Alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Franceschini, G. (2020). Che cos'è l'inclusione? La ricerca dell'uguaglianza. In D. Capperucci, & G. Franceschini, *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici* (pp.19-65). Milano: Guerini ed. associati.
- *Gallia, A., (2003). I bambini e il mare. In E. Nigris, *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali* (pp. 175-187). Milano: FrancoAngeli.
- *Gentile, M., & Chiappelli T. (2016). *Intercultura e inclusione. Il cooperative Learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2020/2021*. A cura di Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica. Ufficio di statistica.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
- *Nanni, S., & Vaccarelli A. (2019). *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Nigris, E. (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Vignate (Mi): Pearson.
- Ongini, V. (2007). *Se la scuola incontra il mondo, esperienze, modelli e materiali per l'educazione interculturale*. Firenze: Idest.

- Pastori, G. (2015). Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni e saperi. In E. Nigris, *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi* (pp. 141-178). Vignate (Mi): Pearson.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2016). Competenze interculturali in educazione. In A. Portera & P. Dusi, *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali* (pp. 93-107). Milano: Franco Angeli.
- *Sacco, A. (2003). Insegnare ai bambini zingari. In E. Nigris, *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali* (pp. 119-174). Milano: FrancoAngeli.
- Stillo, L. (2020). *Per un'idea di Intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*. Roma: Roma Tre Press.
- *Stipetic, E. (2020). Tutti diversi ma tutti uguali. In *AA.VV., Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche* (pp. 105-119). Milano: FrancoAngeli.
- *Tetè, A. (2011). *Laboratorio attività interculturali. Storie e percorsi per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- UNESCO (2001). *Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.
- Zanfrini, L. (2004). *Sociologia delle migrazioni*. Roma-Bari: Laterza.