



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Antropologia culturale, etnologia ed
etnolinguistica

Tesi di Laurea

Un'esperienza etnografica a scuola.

Spunti per facilitare l'integrazione di bambini
stranieri in contesto scolastico

Relatore

Ch. Prof. Francesco Vacchiano

Laureanda

Laura Briganti

Matricola 823551

Anno Accademico

2023 / 2024

INDICE

Abstract

Introduzione

Parte prima (sezione teorica)

1) CAP.1: L'educazione di bambini neo arrivati : verso una prospettiva antropologica ?

1.1. Considerazioni generali sulle sfide dell' integrazione educativa

1.2. Alcuni riferimenti storici e problematici di una pedagogia dell'integrazione

1.3. Revisione del senso dell'insegnare in una prospettiva aperta al dialogo tra pedagogia, educazione e antropologia

2) CAP.2: L'antropologia a scuola oggi.

2.1. Le nuove frontiere educative e metodologiche

3) CAP.3: Il metodo etnografico

3.1. Le principali caratteristiche del metodo etnografico

3.2. La dimensione etica nel metodo etnografico

3.3. La ricerca etnografica "sul campo" a scuola: alcune modalità di intervento

Parte seconda (pratica applicata)

4) CAP.4: Dalla teoria alla pratica: Il mio lavoro sul campo.

4.1. Obiettivi della mia ricerca sul campo

4.2. Metodologia ed etica applicate alla mia esperienza etnografica

4.3. Alla ricerca di una struttura (scolastica) educativa "aperta" al mio inserimento

5) CAP.5: Il contesto geografico e ambientale del mio lavoro sul campo.

5.1. Il rione Arcella: un quartiere periferico
multiculturale

5.2. Il rione Arcella: tra narrazione etnografica "partecipata" e digressioni autobiografiche

5.3. Dalla "soggettività" delle impressioni alla "oggettività" dei dati: il quartiere Arcella nella sua evoluzione socioculturale

6) CAP.6: Aspetti descrittivi di un'esperienza etnografica fra i banchi di una scuola multiculturale

6.1. Il plesso scolastico e la sua struttura

6.2. La scuola primaria "Rosmini": contesto ambientale e antefatti di un'esperienza didattico-educativa

7) CAP.7: La mia esperienza etnografica a scuola

7.1. Io e l'incontro con la nuova realtà.

7.2. Sul "campo" tra difficoltà, emozioni e scoperte

7.3. Il mio posizionamento con le figure istituzionali

7.4. Alla ricerca del mio posizionamento nello spazio scolastico

7.5. Il mio posizionamento con Salma e Ismail e i loro pari

7.6. Il mio posizionamento con Salma e Ismail

7.7. I miei osservati speciali: Salma e Ismail: alla ricerca di un rapporto relazionale fra due lingue e culture

diverse

7.8. La graduale svolta

8) Cap.:Conclusioni

8.1. Riflessioni finali

Appendice

Riferimenti bibliografici

Abstract

Questo lavoro tratta di un'etnografia scolastica. Attraverso un'analisi teorica della letteratura tento di osservare parte del percorso e delle ultime tendenze con cui l'antropologia educativa timidamente comincia a entrare in classe anche in Italia. Da questa cornice teorica e dalle riflessioni che ne emergono, tento di applicare la disciplina antropologica nella sua dimensione educativa immergendomi personalmente mediante il metodo etnografico, in una scuola primaria che si trova in un quartiere periferico della mia città ad alto tasso di popolazione originaria di altri Paesi. È in tale contesto che ho praticato mediante lo *schooling* (l'etnografia della scuola), un'attenta osservazione di una classe seconda elementare multiculturale.

Questa esperienza, oltre a illustrare concretamente il cambiamento del tessuto sociale avvenuto in Italia negli ultimi decenni, oggi visibile in maniera sempre più pregnante e consolidata anche all'interno del mondo scuola, ha costituito un esempio emblematico dell'attenzione che la complessa realtà eterogenea di alunni con background migratori richiede.

Focalizzando la mia osservazione su due bambini bangladesi neo-arrivati, particolare attenzione è data alla diversità culturale che si manifesta *in primis* dal punto di vista linguistico. Tento pertanto di riflettere su quale approccio relazionale possa essere efficace al fine di stimolarli all'apprendimento della lingua italiana L2 come base per la costruzione di nuovi rapporti umani e identitari.

Introduzione

Le domande di ricerca che mi hanno mosso a scrivere questo mio lavoro risiedono nel comprendere quali siano le chiavi di lettura che una preparazione antropologica fornisce nell'interagire con bambini con un background migratorio, soprattutto neo arrivati, nel contesto scolastico italiano. Come uno sguardo antropologico può supportare i loro vissuti nel percorso di formazione e nell'apprendimento della lingua? In che modi la scuola costituisce un contesto di valorizzazione, o invece di marginalizzazione, nei loro confronti? Questi sono gli interrogativi che mi hanno accompagnata nella riflessione teorica e nel mio lavoro etnografico, che si è svolto attraverso un tirocinio presso una scuola elementare del quartiere Arcella, a Padova, tra aprile e giugno 2023. L'accompagnamento di due bambini di seconda elementare, Salma e Ismail, arrivati dal Bangladesh

da un mese e mezzo, nell'apprendimento della lingua italiana, ha costituito il fulcro etnografico della mia ricerca e ha suscitato in me riflessioni che ho approfondito tramite strumenti antropologici e della pedagogia interculturale. Nel corso di questo lavoro, ho quindi tentato di applicare nel concreto la disciplina antropologica al mondo della scuola per poter meglio individuare, comprendere e cercare di trovare possibili modalità di azione di fronte alle sfide educative che sorgono in presenza di culture diverse.

Come bene evidenziano molti studi in proposito, la traiettoria storica del fenomeno migratorio ha cominciato a interessare anche il nostro Paese verso la fine degli anni Ottanta, generando significativi cambiamenti del tessuto socio-culturale ben visibile anche all'interno delle realtà scolastiche. I "nuovi" italiani che si stanno formando sono cresciuti infatti in modo esponenziale dagli anni 90, creando spesso disorientamento all'interno del mondo della scuola dove gli insegnanti si sono trovati impreparati a fronteggiare un fenomeno in così rapida espansione, in cui la diversità di tipo linguistico, culturale e sociale sfida profondamente le dinamiche scolastiche dominanti.

L'esperienza e la riflessione mi hanno condotta a cercare di dare delle risposte produttive e aperte a future discussioni e riflessioni su come modulare l'approccio all'alterità per favorire la costruzione di progetti capaci di aprire nuove frontiere metodologico-didattiche nella scuola multiculturale di oggi. Il mio trovarmi come unica studentessa di antropologia a svolgere un tirocinio in contesto scolastico, solitamente intrapreso da studenti in scienze dell'educazione, mi ha permesso di comprendere quali siano i limiti e le potenzialità della figura dell'antropologo nel contesto scolastico-educativo.

I problemi relativi all'integrazione socio-culturale educativa di studenti a background migratorio e i relativi apporti di una antropologia dell'educazione, nel nostro Paese ancora poco sviluppata, è oggetto di approfondimento nel primo capitolo di questo lavoro: in esso si evince come sia ancora in atto una autoriflessione critica e una revisione dei processi di natura etnocentrica, in cui gli studenti con *background* migratorio sono considerati soprattutto oggetti passivi da plasmare (ancora di più in quanto bambini) secondo i parametri della cultura dominante, piuttosto che "soggetti" sociali alla ricerca di una ricollocazione capace di dare nuova dignità alla persona .

Nel secondo capitolo si è quindi cercato di dimostrare le connessioni e le possibili interazioni tra antropologia e pedagogia, due discipline che timidamente ma proficuamente iniziano a dialogare, nello sforzo congiunto di rendere familiare "l'estraneo" e cercare di indicare nuove vie di approccio con "il diverso" agli insegnanti, spesso disorientati di fronte alle difficoltà di interagire con esso.

Nel terzo capitolo, descrivo come elementi del metodo etnografico possano essere adottati - e adattati - al contesto scolastico. Il mio approccio etnografico al mondo della scuola si è avvalso delle tecniche di indagine tipiche dell'etnografia come le conversazioni con gli studenti e con gli insegnanti, l'osservazione sistematica e "partecipante" del contesto di interesse quale è l'ambiente geografico e logistico in cui si è calata l'esperienza etnografica; l'istituto comprensivo e - in particolare - la classe di scuola primaria, oggetto di osservazione ed intervento.

Nel quarto capitolo, definisco gli obiettivi, le domande di ricerca, i limiti riscontrati e le questioni etiche relative al mio lavoro di campo, che descrivo brevemente. Nel quinto capitolo, mi focalizzo sul contesto nel quale la scuola dove ho svolto la mia ricerca è collocata; il quartiere Arcella, tra memorie storiche dei suoi cambiamenti demografici, sociali, urbanistici e memoria personale, soprattutto attraverso i miei ricordi relativi agli anni Novanta, in cui iniziavo a percepire, con la consapevolezza dell'epoca, che la mia città stava in qualche modo aprendosi al mondo, e la zona Arcella mi sembrava emblematica manifestazione di questo processo.

Nel sesto capitolo, metto a fuoco, attraverso il metodo etnografico, il contesto del plesso scolastico in cui ho svolto la mia ricerca; i miei rapporti con l'istituzione scolastica; le difficoltà di trovare una sede disponibile e aperta allo svolgimento del tirocinio; il mio successivo inserimento; le sfide e le situazioni che tutto ciò ha comportato all'interno del docente e dell'organizzazione del lavoro. Nel settimo capitolo, procedo la ricerca descrivendo le mie relazioni con i bambini, soprattutto Salma e Ismail, le complessità del nostro processo di interazione e apprendimento reciproco, analizzando come lo scambio e l'adozione di un approccio attento all'interculturalità nelle sue componenti cognitive e affettive faciliti il percorso di acquisizione della lingua.

Nel capitolo conclusivo, tiro le somme di questo percorso di ricerca: il dipanarsi della mia esperienza etnografica in una scuola primaria della periferia della città di Padova, con due bambini originari del Bangladesh è stata una fonte insperata di scoperte, di sorprese, di sfide, ma anche di dubbi, interrogativi, aprendomi, nel contempo, ad una disponibilità interiore e ad una reciprocità di scambi linguistici, culturali, umani che hanno costituito per me la risposta più soddisfacente, direi "vincente", di questa esperienza, che conferma la validità dell'asserzione che "per essere una brava insegnante bisogna essere anche un po' antropologa".

Capitolo 1

L'educazione di bambini neo arrivati : verso una prospettiva antropologica ?

1.1. Considerazioni generali sulle sfide dell' integrazione educativa

Il progetto della mia tesi di laurea verte sul tema dell'integrazione linguistica e culturale all'interno del contesto scolastico italiano odierno. Prendendo le mosse dall'osservazione partecipante all'interno di una scuola primaria pubblica italiana dove ho avuto relazioni con due studenti bangladesi neoarrivati, ho tentato di formulare ipotesi su cosa, per questi attori sociali, sia opportuno attivare in termini di modalità di approccio ai fini del loro inserimento e apprendimento nella realtà dell'istituzione scolastica italiana.

La scelta di questo tema scaturisce da alcune riflessioni legate a ricordi di vita personale che vanno di pari passo con l'aver notato l'interessante cambiamento che, in qualità di cittadina italiana e del mondo, ho potuto cogliere negli ultimi anni all'interno del mio Paese, specie in relazione alla composizione multiculturale caratterizzante le nuove generazioni che frequentano l'istituzione scolastica. Il nuovo scenario con cui mi sono relazionata durante la fase del mio tirocinio, ha creato in me non pochi problemi e sollecitato non pochi interrogativi, inducendomi a riflettere sulla necessità di mettere a fuoco alcune modalità di approccio più rispettose delle nuove esigenze che l'attuale realtà antropologico-educativa pone con sempre maggior urgenza sul tappeto delle scuole italiane. Ma per meglio chiarire il disorientamento, anche psicologico, da me vissuto durante questa esperienza partirò dalle mie origini per spiegare l'insorgenza di un sentimento che in piccola parte penso abbia a che fare con il tema della mia tesi nel quale mi addentrerò poco a poco.

Sono figlia di madre patavina e di padre salentino. Anche se nata e cresciuta nella città di Padova, mi sono divisa fra l'Italia del nord e l'Italia del sud fino all'età di vent'anni, quando è venuta a mancare la mia amata nonna paterna. Portando la mia memoria ai tempi in cui ero bambina, ricordo che alla prima occasione possibile, mio padre mi faceva saltare la scuola per partire io e lui in viaggio verso quello che a me allora appariva il "lontanissimo sud". Non avvezzi a quell'epoca all'uso dell'aereo, il nostro spostamento avveniva sempre o attraverso un lunghissimo percorso in macchina o mediante un - per la bambina di allora - eccitantissimo, avventuroso percorso notturno in treno, scandito da mille fermate e un continuo sali-scendi di viaggiatori con accenti italiani tra loro molto differenti. Anche in auto, il senso del

tempo e dello spazio era scandito dalle fermate presso gli autogrill del Paese, dove la parlata degli addetti al servizio bar e delle stazioni di benzina cambiava continuamente e il sapore del caffè rappresentava per mio padre il metro di misura della latitudine: a suo dire, infatti, quando il caffè diventava particolarmente buono, significava che eravamo giunti “al sud”. Per la bambina di allora era un sud assai distante e diverso dal luogo in cui abitavo, ma pur sempre un luogo che mi faceva provare in parte una sensazione familiare, un sentimento di “casa” che probabilmente mi trasmetteva mio padre. Un modo di osservare e di inglobare la differenza, imparare ad amarla fino poi a sentirla una parte di me. Una volta raggiunto il tacco dello stivale d’Italia, ricordo l’accento leccese della nonna e dei cugini e notavo come i vocaboli cambiavano, così come d’altronde, molte altre cose attorno a me (paesaggio, usanze, tradizioni etc.).

“Il sacchetto” diventava “la busta”, l’alcool; “lo spirito”, la camminata al Corso; “lo struscio”, il “malaugurio”; la “iettatura”, l’avanzo di cibo sul piatto; “lu’ campione” e così via. Quel pezzo di Italia e di lingua l’ho introiettato presto, tanto che al mio ritorno “al nord”, una volta rientrata a scuola, mi veniva detto dai ‘compagnetti’ di classe, di parlare “strano” e addirittura, qualche volta di non venire capita. Inconsapevolmente infatti, residui della parlata salentina, appresa dai parenti, fatta di passati remoti e vocaboli non usati nella mia città natale, continuavano a fuoriuscire dalla mia bocca in maniera incontrollata e mi facevano, in effetti, auto-percepire “diversa” dai miei compagni che mi dicevano: “ma come parli?”. Mi ci voleva qualche giorno, per attuare nel mio cervello il “cambio” di linguaggio, quel riassetamento, anche dal punto di vista linguistico, che mi poteva rimettere “in linea” con l’ambiente circostante della mia quotidianità. E proprio questo breve aneddoto di storia personale ha generato in me il desiderio di riflessione sul tema della differenza e dell’integrazione culturale nelle scuole italiane perché come spiegano bene Gobbo e Gomes (2020) nel loro libro “recupera la memoria delle differenze portate dall’immigrazione interna degli anni Sessanta che condusse molti italiani originari del Sud, (come mio padre), a trasferirsi in settentrione per motivi di studio o lavoro (p. 56).” Inoltre porta a pensare ad un “originario multiculturalismo” che, in un’Italia ancora alla ricerca di un’identità nazionale, era visto come elemento divisivo e che pertanto si è cercato di superare mediante un’azione educativa ed un intervento scolastico finalizzati a garantire una unitarietà linguistica e culturale, allora ancora in fieri (*Ivi*, p. 56).

Oggi quello stesso concetto di “multiculturalismo” ha assunto dimensioni ben più ampie, che travalicano i confini di un singolo stato per espandersi ad un mondo sempre più globalizzato e complesso. Tuttavia, pur nella sua eterogeneità di condizioni socio culturali ed economiche, il multiculturalismo richiede il rispetto delle diversità e delle identità pluriculturali. Le profonde trasformazioni che le società del mondo

occidentale hanno dovuto attraversare in questi ultimi decenni si sono ripercosse profondamente sulle istituzioni sociali, provocando in esse una profonda crisi nel loro sforzo di adeguarsi e cercare di interagire con tali processi di cambiamento. In particolare a seguito del sempre più pressante e coinvolgente fenomeno migratorio di persone provenienti da Paesi stranieri, afflitti da guerre, fame, carestie o da giovani alla ricerca di migliori condizioni di vita (o che inseguono semplicemente un desiderio di altrove), al concetto di multiculturalismo oggi si è andato sostituendo quello di interculturalismo che presuppone la capacità di riconoscere e rispettare i tratti culturali del soggetto ‘diverso’, “di spiegarli come elementi o tratti del sottosistema culturale di cui il soggetto diverso fa parte e di mediare tra autoctoni e immigrati”. (Desinan, 1997, p. 152)

Con queste parole si intende sottolineare come in una prospettiva antropologica il concetto di ‘diverso’, nella sua accezione di “straniero”, sia da considerarsi non più un problema, ma una possibile risorsa per la società futura.

Per cercare di entrare nello spirito di tale prospettiva - prospettiva che certamente richiede tempo, spazio, modalità di intervento gradualmente e mirate - in questo mio lavoro è stato importante, ai fini di un primo approccio, incontrare dei bambini neoarrivati e cercare di capire innanzitutto come si auto-percepiscono e percepiscono “l’altro” nelle loro differenze culturali e linguistiche, all’interno di un contesto scolastico. In particolare, ho cercato di ancorare la mia ricerca “all’interno della dinamica di incontri” avvalendomi del metodo etnografico come pratica scientifica basata sulla relazione. (Vacchiano 2021, p. 28)

È stato inoltre per me importante verificare come poter attivare nei protagonisti della mia ricerca un sentimento di dignità relativo a ciò che si è e non a ciò che si ha, (Ivi, p.25) ipotizzando che un sentimento di autostima sia un valido motore per stimolare un apprendimento positivo.

Mi sono quindi chiesta quale tipo di approccio o di metodo “specifico” possa essere messo in atto per stimolare e rinforzare nel discente il desiderio di acquisizione della nuova lingua, a lui ancora sconosciuta, favorendo così il suo inserimento e la sua ambientazione nel nuovo contesto scolastico. Indagando sullo stato dell’arte ho potuto rilevare infatti abbondanza di proposte in merito alle strategie operativo-didattiche per l’acquisizione della lingua italiana come L2, ma una certa scarsità di contributi innovativi rispetto alle tradizionali forme di trasmissione unidirezionale docente-discente delle nozioni linguistiche. A tale proposito ho trovato particolarmente illuminante la teoria di Stephen Krashen che evidenzia un aspetto che proprio nei processi di apprendimento della lingua è ancora molto spesso trascurato dagli

insegnanti. Si tratta di quel che il linguista statunitense chiama “filtro affettivo” in cui l’attenzione all’emotività del soggetto che apprende diventa parte integrante del rapporto con colui che insegna. In tal modo il processo di apprendimento diventa un “lavoro congiunto”, di collaborazione messo contemporaneamente in atto dall’insegnante e dall’allievo (Avico, 2018). Ritengo che uno dei motivi primari per il ritardo di una messa a punto di una efficace didattica innovativa dell’insegnamento della lingua L2, possa spiegarsi con il fatto che l’Italia è diventato Paese di approdo da anni relativamente recenti e come vedremo, la scuola è ancora alla ricerca di nuove risposte adattive rispetto al fenomeno migratorio.

Mi sembra infatti di poter affermare che oggi, pur di fronte ad una diversa consapevolezza da parte delle varie istituzioni circa l'urgenza di affrontare in termini di strategie più globali il tema dell'accoglimento di soggetti provenienti da altri Paesi, questo si imponga in modo sempre più pressante e, a volte drammatico, essendo il fenomeno stesso dell'immigrazione aumentato in modo esponenziale ed assumendo proporzioni mondiali. Va da sé che i disagi psicologici, emotivi, sociali e identitari, vissuti da questi nuovi soggetti, di fronte ad una società ancora impreparata a rispondere adeguatamente alle loro esigenze, risultino di gran lunga più gravosi rispetto a quelli da me vissuti in anni ormai lontani, per diventare più ardui quanto più diventa oneroso il problema del loro accoglimento, nel rispetto della loro identità personale e culturale.

In molte situazioni:

si accresce il divario tra le caratteristiche della scolarizzazione e quelle dei contesti culturali di riferimento degli allievi; contesti che stimolano in essi bisogni e aspettative che spesso faticano a trovare risposta nella famiglia, nella scuola e nella società in senso lato, mentre diviene talora sempre più esplicita e talora problematica, la lontananza tra gli apprendimenti ancora richiesti a scuola e le attese sociali sempre più pressanti che esprimono la necessità di avvalersi di forme di educazione, istruzione e formazione più efficaci. (Semeraro 1999, p.6)

Inevitabilmente l’attenzione a tale problema ricade anche e -soprattutto- all'interno dell’ambito educativo, considerando le tematiche dell’identità e della scolarizzazione per tutte quelle minoranze etniche che hanno “ un piede in Italia e uno in una nazione altra”; centrali per delineare possibili forme di convivenza pacifica e rispettosa dei diritti-doveri di ciascun cittadino. I loro codici comunicativi, le loro credenze, la loro cultura, infatti, affondano le loro radici in altre realtà linguistiche, culturali e sociali che esulano dai confini nazionali del nostro Paese e che – talvolta – risultano agli antipodi rispetto a quelli affermati dalla nostra cultura dominante. Va da sè, allora come i fondamenti per un'educazione interculturale vadano

ricercati, *in primis*, nella scuola che diventa uno spazio estremamente prezioso, destinato a ricercare “i principi da cui partire, dichiarare gli scopi da prevedere e le opzioni da adottare, indicare chiaramente gli ambiti di intervento dell'insegnante (Desinan, 1997, p.22)” : obiettivi carichi di implicazioni con ricadute significative non solo sul piano educativo e didattico , ma anche sociale e culturale e quindi, aperto ad una prospettiva anche antropologica, di cui urge prenderne coscienza. Come afferma Matilde Callari Galli (1982) “è falso e mistificante credere che oggi - senza una consapevole programmazione educativa e senza un'osservazione e una riflessione critica su di essa - l'individuo, tutti gli individui, realizzino in libertà le proprie possibilità e capacità (p. 150).”

Ma all'interno di tali finalità e complesse problematiche esiste un nodo particolarmente cruciale che riguarda le difficoltà di comunicazione interpersonale tra autoctoni e immigrati (soprattutto neoarrivati) dovute alle barriere dell'incomunicabilità linguistica che assumono, per chi le esperisce, significazioni in grado di direzionare o meno positivamente, il percorso di integrazione. Per individuare meglio i problemi dell'istruzione e gli stili di insegnamento riferiti in particolar modo alla scolarizzazione dei discenti immigrati nel mondo della scuola e poter entrare poi nel vivo di questa disamina, si ritiene ora opportuno tentare di fornire al lettore un quadro di riferimento degli andamenti trasformativi di carattere educativo generale che hanno attraversato gli ultimi decenni in Italia e hanno fortemente interagito attraverso le loro dinamiche, con le attività e gli atteggiamenti da parte degli insegnanti. Come nota Semeraro infatti, “sarebbe paradossale presumere che i docenti, che sono prima di tutto soggetti che vivono nelle situazioni del mondo contemporaneo, non venissero in alcun modo toccati dalle profonde trasformazioni sociali di ogni tipo che attraversano tale mondo e non ne riportassero in alcun modo gli effetti nello svolgimento della loro professione. (*Ivi*, p. 5)

1.2. Alcuni riferimenti storici e problematici di una pedagogia dell'integrazione

Negli anni Settanta, quando il problema già cominciava a porsi, “la pedagogia dell'integrazione dello scolaro immigrato era fondata quasi esclusivamente sull'insegnamento della lingua di accoglienza (*Ivi*, p.7)” e come già notava anche Semeraro alla fine degli anni Novanta, quando il fenomeno migratorio cominciava a divenire sempre più frequente nel nostro Paese, le istituzioni scolastiche che solitamente si presentavano come “trame connettive della vita di soggetti e gruppi, sembra abbiano cominciato a non riuscire più ad assolvere la loro funzione stabilizzante (*Ivi*, p.6)” e i loro assetti precedenti di modello scolastico, ad entrare, inevitabilmente, in crisi. Secondo la studiosa di fenomenologia dell'insegnare, le

ragioni principali di ciò sarebbero consistite in “un blocco del processo riformatore” (fermatosi alla scuola dell’obbligo all’inizio degli anni Sessanta e mai approdato ad una seria riforma della scuola secondaria superiore) (*Ivi*, p.6)” e nella difficoltà dimostrata dalla scuola ad affrontare i problemi e le pressioni generati dal cambiamento sociale, in particolar modo la scolarizzazione dei bambini stranieri: “dalle differenze degli alunni e dalle difficoltà a mettere in atto attività capaci di rispondere all’obiettivo di offrire pari opportunità educative a tutta la popolazione scolastica (*Ivi*, p.7)”. Le incertezze riguardavano già la metodologia dell’insegnamento, il modo di proporre i saperi in classe e – soprattutto – la capacità di sapersi rapportare agli studenti con diverse forme di comunicazione e di relazione, riuscendo ad interpretare e sostenere i bisogni legati alla loro crescita psicologica nel mondo contemporaneo (*Ivi*, p.7). Le indagini di quegli anni evidenziavano infatti come fosse sempre più necessario non solo adattare l’insegnamento in rapporto alla tipologia degli apprendimenti, ma anche al contesto relazionale presente nella scuola quotidiana (Carugati, Selleri 1996, p. 27). Emergeva dunque già in questo tipo di studi pedagogici, l’importanza di riuscire a trasformare la didattica rivolta ai discenti in relazione ai nuovi bisogni dovuti ai cambiamenti dei contesti socioculturali esterni ed interni alla scuola, che non possono non influenzare anche i processi di insegnamento (Semeraro, 1999, pp.14-22). Si è aperta così, verso la fine degli anni Novanta, una grande stagione di incertezza dovuta alla revisione del sistema scolastico italiano (*Ivi*, p.18).

Per meglio capire il disorientamento della scuola italiana di fronte ai nuovi problemi posti anche dal fenomeno sempre più in crescita dell’immigrazione è significativa l’emanazione, a partire dal 1997, da parte del governo italiano di nuove leggi che hanno avviato un processo di cosiddetta “autonomia scolastica” fornendo più flessibilità fra gestione centrale e periferica. Con questa operazione, che ha previsto due forme di autonomia (organizzativa e didattica), l’intento è stato quello di integrare e utilizzare al meglio le risorse (umane, materiali e finanziarie) e le strutture, attraverso l’introduzione di nuove tecnologie e il coordinamento delle attività scolastiche con eventuali iniziative formative presenti nel territorio (integrazione con gli enti locali, regionali, nazionali o comunitari cioè riferiti all’Unione Europea) (*Ivi*, p.15). Per i docenti e i dirigenti scolastici, era prevista una maggiore libertà nella scelta di metodologie, forme di organizzazione didattica e soprattutto nella scelta dei curricoli di studio; ovvero gli istituti, accanto ai programmi nazionali delle materie uguali per tutti gli studenti, avrebbero potuto affiancare materie facoltative (alternative e/o integrative) scelte sulla base dei bisogni degli allievi (*Ivi*, p.15). Questo, avrebbe dovuto ampliare i progetti didattici e culturali presenti dentro e fuori la scuola e,

parallelamente, obbligare ad una profonda revisione sulla scuola e sui suoi significati, i suoi obiettivi, i suoi approcci e stili di insegnamento e apprendimento. L'insieme di trasformazioni di questo sistema ha tuttavia dimostrato il manifestarsi di timore, confusione, spaesamento e / o resistenza da parte di molti docenti. Emblematico è stato infatti il numero di richieste di pensionamenti avanzato dai docenti italiani nel 1997, come Semeraro ha notato, "segno evidente di un desiderio di fuga nei confronti dei nuovi assetti istituzionali e didattici previsti, oltre che indiretta manifestazione di non saper o voler confrontarsi con l'innovazione (*Ivi*, pp.17-18)."

Per quanto riguarda quindi il contesto interno alla scuola in Italia in quegli anni, l'insegnamento ha così cominciato a venire diffusamente percepito come una professione in crisi su diversi livelli, considerando le problematiche relative alla professione, all'interno di una società in cambiamento (*Ivi*, 7). Di fronte all'accelerazione e all'ampiezza delle trasformazioni sociali e culturali iniziate negli anni Novanta, come i cambiamenti nei processi produttivi, l'adozione di nuove tecnologie e l'emergere di diversi mass media e significativi movimenti migratori, purtroppo le politiche educative messe in atto non sono state altrettanto veloci nel rispondere o almeno nel fornire un supporto adeguato, risultando così carenti, anche per quanto riguarda la formazione degli stessi insegnanti che, in larga parte, si sono trovati impreparati ad affrontare il cambiamento in atto, in particolar modo, quello relativo alla scolarizzazione dei bambini immigrati nel nostro Paese che si poneva con sempre maggior urgenza. Tuttavia, seppure a livello teorico tra gli operatori del mondo della scuola veniva recepito chiaramente cosa dovesse essere modificato, non si sapeva esattamente come poterlo realizzare con il risultato di vivere una stagione di grande confusione.

Una rapida panoramica su quel periodo evidenzia infatti già le numerose e complesse difficoltà con cui i docenti all'improvviso si ritrovavano a dover fare i conti. Venivano individuate le principali problematiche che - per brevità mi limiterò solamente ad accennare - come: "la pesantezza burocratica dell'amministrazione scolastica, la centralità di scelte che riguardassero i programmi, i tempi, gli spazi di lavoro oltre che l'uso di sussidi, la discrepanza fra le richieste di innovazione didattica richiamate dalla normativa ufficiale e le reali possibilità di metterle in pratica, la disabitudine degli insegnanti al lavoro di gruppo (*Ivi*, pp. 11-12)", le nuove tecnologie da adottare, generate dalla rivoluzione digitale di quegli anni e in tale complesso quadro di riferimento, il nodo forse più problematico, la grande difficoltà della scolarizzazione di allievi di diversa provenienza etnica e linguistica. Come ancora Semeraro sottolinea si poteva notare "una dissociazione in termini di dinamica trasformativa fra contesti sociali e strutture scolastiche, tra nuovi orizzonti scientifici e culturali e le qualità dei saperi proposti a scuola, tra antiche e

nuove concezioni riguardanti il senso dell'insegnare (*Ivi*, pp.11-12)". Con questo passaggio la studiosa bene sottolinea la sostanziale difficoltà di riuscire a stare al passo con i cambiamenti del contesto sociale contemporaneo da parte della scuola anche perché, come spiega nel suo saggio, fino agli anni Novanta (e anche oltre), erano diffuse concezioni rigide riguardo all'insegnamento che erano portatrici di valori e pratiche didattiche piuttosto preordinate e tale rigidità è stata troppo spesso a confusa e interpretata erroneamente come stabilità (*Ivi*, pp.11-12) . In altre parole, secondo la studiosa, tale concezione e atteggiamento di rigidità nei confronti della trasmissione del sapere, oltre ad essere retaggio del bagaglio pedagogico con cui si erano formati molti insegnanti degli anni precedenti, abituati ad un'immagine di cultura divisa nelle varie aree del sapere ("riflesso della compartimentazione delle discipline ancora presente anche nelle università) (*Ivi*, pp.11-12)" è da leggersi negli anni Novanta come sintomo emblematico e perverso di tale confusione generatasi in quegli anni circa l'insegnare all'interno dei macro cambiamenti sociali (*Ivi*, pp.11-13). Alcune frange di soggetti-insegnanti sembravano infatti sentirsi disorientati e porre resistenze all'idea di dover "immettere fattori di cambiamento, pena la caduta della "stessa serietà della scuola (*Ivi*, pp.11-13)", con la conseguenza che per loro, la trasmissione culturale a scuola doveva essere indiscutibile, interpretando come necessario e "intoccabile", il carattere delle proposte educative e didattiche per la sua funzione "stabilizzante". Oggi diviene comprensibile perché per coloro che interpretavano la scuola in tale prospettiva, vi fosse quindi una grande resistenza nei confronti di progetti didattici interdisciplinari, nonostante cominciassero a venire invece richiesti dai programmi ufficiali. Altre frange di docenti e operatori all'interno del mondo scolastico, tuttavia, (come appunto si evince anche dalla tipologia dei programmi ufficiali), avevano invece cominciato ad intuire che "il necessario carattere di stabilità delle proposte educative e didattiche non era inconciliabile con la valorizzazione dei loro aspetti dinamici (*Ivi*, pp.11-13)" e per loro "la trasmissione della cultura a scuola doveva costituire la base culturale necessaria perché il patrimonio di conoscenze acquisite potesse essere fruito in modo diverso, considerando i bisogni individuali e personali mutati nel mondo contemporaneo (*Ivi*, p. 12)". È Infatti in questo periodo che - come vedremo in seguito all'interno di questo lavoro - la scuola italiana darà inizio a programmi che prenderanno sempre più forma ponendo l'accento sulla persona e sui suoi bisogni personalizzati, a dispetto di un tempo. Ma è anche questo il periodo in cui sembra essersi formata una "falla" all'interno del contesto scolastico come riflesso dei profondi mutamenti della società complessa. Pur nella loro eterogeneità di stili personali e didattici infatti gli insegnanti, disorientati di fronte ai cambiamenti del mondo e della scuola hanno reagito in modi diversi e contraddittori, oscillando fra le spinte del cambiamento; in minoranza, riuscendo a cambiare la propria

didattica in relazione al cambiamento dei bisogni degli allievi e pare, nella maggioranza, utilizzando atteggiamenti conservatori con pratiche di insegnamento consolidate “anticamente” (Ivi, p.7).

Ma il tentativo di riforma dell’istruzione di base in Italia alla fine anni ‘90, che mirava a introdurre un sistema di gestione condiviso tra autorità centrali e locali e a rinnovare i programmi di studio attraverso una nuova progettazione e organizzazione didattica, ha influenzato anche la funzione degli insegnanti, modificando le metodologie di insegnamento-apprendimento così come la trasmissione dei saperi, gli obiettivi educativi e didattici e il significato di insegnare. (Ivi, p.7)

Durante quel periodo gli insegnanti venivano formati secondo una visione del sapere diviso in discipline tra loro non integrabili “per cui si comprende come i docenti non siano sensibili a progetti didattici interdisciplinari, anzi non li considerino possibili nè validi, anche se richiesti dai programmi ufficiali” (Ivi, p.12).

Quella che vigeva era una comunicazione didattica dall’alto (insegnante) al basso (allievo), senza quindi dare attenzione ai lavori di gruppo, agli scambi di conversazione in classe, alla sperimentazione didattica; aspetti innovativi non in linea con la vecchia prospettiva di una scuola che riproduce cultura ma conformi “ad una scuola che trasmette cultura per ridiscuterla e riprogettarla”. (Ivi, p.13)

Inoltre in quel periodo, si stava progressivamente comprendendo anche che le evoluzioni sociali generano esigenze inedite e sollevano questioni di conoscenza mai affrontate prima, richiedendo quindi una trasformazione dei metodi educativi. Era necessario evolvere dalla rigidità, dal conformismo e dalla confusione delle prassi convenzionali verso un approccio più flessibile e dinamico nella diffusione del sapere, influenzando così anche i metodi di insegnamento e di apprendimento (Ivi, p.13). Era quindi necessario rivedere le idee sull’educazione scolastica, orientandole verso lo sviluppo di conoscenze comportamentali e cognitive flessibili e attive, piuttosto che aderire a un modello di apprendimento puramente cumulativo, come era di norma in passato (Ivi, p.13). L’educazione doveva evolversi in uno strumento per promuovere lo sviluppo degli studenti, con focus maggiore sulle persone piuttosto che sui compiti assegnati; sulle competenze di gestire e modificare il sapere appreso per applicarlo in azioni concrete. L’obiettivo era, quindi, quello di abbandonare le vecchie concezioni di cultura a favore di nuovi paradigmi educativi. Lentamente, si sono iniziate a delineare visioni innovative e gli studenti sono stati visti non più come semplici depositari di conoscenza, ma come individui da incoraggiare verso un pensiero critico e metacognitivo (Ivi, p.13). Si intuisce che la scuola da struttura chiusa tentava di aprirsi

al rapporto con il mondo e il compito degli insegnanti di conseguenza doveva diventare quello di agire come dei registi, mediando tra esperienza scolastica ed extrascolastica dei loro studenti, “utilizzando tutto il patrimonio culturale di cui l’umanità dispone”.(Ivi, p.13). Diventa fondamentale comprendere l’importanza di integrare i sistemi di significato propri dei contesti culturali con quelli impartiti attraverso l’educazione al fine di arricchire l’istruzione con la diversità e la profondità dei contesti culturali, creando un apprendimento più olistico e significativo. (Ivi, p.13)

“Considerando la necessità - sempre più evidenziata anche dalla ricerca scientifica contemporanea - di contestualizzare i fenomeni ed i problemi che essi provocano, anche per la scuola vanno considerate le interdipendenze delle scelte pedagogiche e delle pratiche didattiche con le grandi trasformazioni che attraversano le odierne società (Ivi, p.14)”; certamente, il fenomeno della scolarizzazione dei nuovi alunni stranieri va inserito nel quadro di tali complesse problematiche educative che stanno assumendo, come abbiamo cercato di delineare, proporzioni sempre più pressanti a cui conseguono interrogativi sempre più urgenti circa le modalità di approccio alla nuova realtà socio educativa che i vari flussi migratori stanno creando.

Appare infatti indubbio che l’insieme dei cambiamenti a cui si è accennato e verso i quali il mondo scolastico italiano sta cercando di trovare nuovi assetti per creare forme adeguate di trasmissione e di dialogo con i nuovi arrivati, ha richiesto e richiede una diversa formazione del corpo docenti e richiama una revisione del senso dell’insegnare nella mutata complessa società.

1.3. Revisione del senso dell’insegnare in una prospettiva aperta al dialogo tra pedagogia, educazione e antropologia

Anche se durante il XX secolo la scuola è stata messa in discussione più volte attraverso i diversi contributi di critica portati da brillanti studiosi e pedagogisti che già si erano dedicati ai temi dell’istruzione e dell’inclusione rivolte alle minoranze (Maria Montessori, Don Milani, Danilo Dolci, Andrea Canevaro per ricordare alcuni significativi esempi), il decennio degli anni Novanta appare particolarmente importante perché, a fronte del fenomeno migratorio, ha inizio in maniera più consapevole la riflessione sull’interculturale. È infatti in tale periodo che questa nuova tendenza va affermandosi all’interno dei contesti educativi e le cui prime suggestioni già si trovavano peraltro, nel pensiero di Maria Montessori.

Secondo Zaninelli, (Zaninelli, 2021) l'educazione montessoriana riflette i suoi tratti di tipo interculturale nell'eterogeneità di contesti complessi e plurali in cui il bambino si forma. Questa eterogeneità non è tuttavia limitata solamente ai bambini con storie di migrazione, ma riguarda ogni tipo di contesto economico e socioculturale dal quale provengono gli studenti che frequentano le scuole. La lungimiranza del pensiero Montessoriano è visibile anche nel fatto che già conteneva "in nuce" quella prospettiva antropologica secondo cui, più che l'aspetto culturale di provenienza dei giovani scolari, doveva soprattutto essere tenuta in considerazione l'attenzione all'individualità di ogni bambino e la personalizzazione dello stile di apprendimento, dal momento che secondo la studiosa "l'approccio educativo individualizzato è il superamento dell'idea di giustizia sociale che livella e uniforma" (Montessori, 1910, in Zaninelli, p.50). Questa concezione si è dimostrata precorritrice anche della una nuova visione unitaria e interdisciplinare delle conoscenze che comincia ad essere tenuta in considerazione in questo decennio e che già Montessori aveva notato essere funzionale per l'educazione olistica del bambino in quanto gli consente di poter cogliere attivamente le tante e diverse interpretazioni presenti nel mondo, rappresentando il presupposto pedagogico che porta a costruire contesti eterogenei strutturalmente inclusivi in cui si concretizza la formazione del bambino (Zaninelli, 2021). Questi aspetti di attenzione alla persona, alla pluralità ed eterogeneità culturale ed alla comunicazione interdisciplinare del sapere, come vedremo, emergeranno tra gli orientamenti promossi dal ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca confermando la sorprendente modernità del pensiero di Montessori.

Negli anni Novanta si è certamente aperta quindi una nuova crisi che ha posto in discussione per alcuni aspetti la scuola, ma d'altro canto, questa crisi è stata ed è tuttora, un'opportunità per riformulare il senso dell'insegnamento e i nuovi obiettivi che si intendono perseguire.

Se nel 1989 e nel 1990 apparivano le prime emanazioni di documenti ufficiali promulgati dalla Commissione nazionale istituita dal MIUR, contenenti alcune linee di intervento con cui si introduceva per la prima volta, il tema dell'inserimento di studenti stranieri e dell'educazione interculturale nella scuola italiana (Demetrio; Favaro, 1992, p.49), si deve arrivare al 2012 per il prossimo documento ufficiale in merito a questi temi.

Con i rispettivi eventuali aggiornamenti degli ultimi anni, in tali linee guida (mi riferisco qui alla scuola dell'obbligo) si coglie la volontà di indirizzare l'atteggiamento da parte della scuola verso un approccio didattico più insistentemente di tipo interculturale. E mi sembra di intravedere, tra le righe del testo, una

nuova presa di coscienza dei bisogni dei singoli soggetti in relazione alla loro crescita non solo come scolari, ma soprattutto come persone, secondo quindi una visione più olistica che prende in considerazione ogni aspetto dell'individuo e della sua vita. Come cercherò di sottolineare alla luce di un esame più dettagliato e critico di tale documento, in questa prospettiva emerge dunque uno stampo anche di tipo antropologico, più interculturale, meno etnocentrico, che mira verso dinamiche più orizzontali che verticali (il sapere veicolato tra insegnante e studenti attraverso l'interdisciplinarietà e modalità trasversali piuttosto che "dall'alto al basso").

Osservando le prime linee guida emesse dal Miur nel 2012, e ancora vigenti oggi, seppur con alcune integrazioni aggiunte nel corso degli anni, si nota come, a proposito del tema "stranieri" siano state introdotte alcune significative indicazioni, espressione di un cambiamento nell'atteggiamento della scuola che si apre anche a loro e li tiene in considerazione.

Il primo capitolo del suddetto documento, per esempio, si intitola "Cultura, Scuola, Persona" e da queste parole-chiave già si può evincere una visione olistica e integrante dello scolaro che riguarda tutti gli ambiti della sua vita. Anche i titoli dei paragrafi sembrano già estremamente significativi delle intenzioni con cui la scuola tenta di approcciarsi allo studente. "La scuola nel nuovo scenario" in cui subito campeggia l'idea dell'organo scolastico all'interno di un macro contesto storico-socio-culturale che non può non tener presente della portata dei flussi migratori nel nostro Paese, e del contatto quindi con l'altro, diverso da sé.

"Centralità della Persona"; "Per una nuova cittadinanza"; "Per un nuovo umanesimo"; anch'essi, titoli significativi di altri paragrafi che già sottolineano importanti concetti che affronteremo più avanti e che riguardano proprio il mondo della scuola, sempre più inclusivo, almeno negli intenti, nei confronti degli stranieri, ma anche di chi li accoglie.

Riporto testualmente alcune indicazioni della circolare che mi sembra possano offrire spunti significativi per dedurre un'apertura nuova verso categorie concettuali che potremmo definire di carattere antropologico:

L'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo

studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire dei supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. (indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Miur, p.4)

e ancora più specificatamente:

Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'interculturale è già oggi il modello che permette a tutti i bambini il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. (...) La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze (...). Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe , dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate , evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza. (...) (Ivi, Miur, p.4)

Innanzitutto possiamo notare la centralità che viene ad assumere il concetto di cultura: categoria a cui gli antropologi hanno da sempre concentrato il loro sguardo. Ma mentre un tempo esso era rivolto all'esterno della società che lo esprimeva , ora appare chiaro di come tale sguardo sia funzionale all'interno di essa (Apolito, 1993, p. 10). E particolarmente interessante è il richiamo ad una cultura , all'interno della scuola, non più intesa come bagaglio di nozioni acquisite, ma come apertura verso l'altro, spesso portatore di altre conoscenze, altre lingue, altri valori. Si tratta di una sfida che per la sua complessità e problematicità richiede la ricerca di “spazi di incontro” tra varie discipline, *in primis*, come sostiene Matilde Callari Galli, (1996) tra pedagogia e antropologia, due ambiti di studio che sempre la stessa autrice nota come abbiano lo stesso “Santo protettore” (p.21): dettaglio significativo che fa intuire come la loro complementarità e talvolta corrispondenza presupponga un possibile dialogo costante e fruttuoso, specialmente all'interno del settore educativo che riguarda entrambe le discipline (Callari Galli, 2003, p. 25).

Non vi è dubbio che la prospettiva pedagogica che deve orientare l'azione educativa scolastica sia cambiata. Infatti come ancora recitano le indicazioni ministeriali:

Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi invece , può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato (Ivi, p.25)

Oggi dunque il problema del rispetto e della promozione dell'identità del singolo scolaro in un contesto di pluralismo culturale viene individuato come uno degli obiettivi pedagogici primari e - proprio alla ricerca di modalità di interventi efficaci per il loro raggiungimento - non pochi antropologi hanno risposto alle questioni che educatori e pedagogisti ponevano loro su concetti e temi che, come quello sopra sottolineato, erano centrali anche per il loro ambito di ricerca.

Si tratta di contaminazioni che, nel nostro Paese, hanno avuto in tempi passati, sporadici contatti, ma che progressivamente, in concomitanza con il cambiamento del tessuto sociale e culturale dovuto al crescente aumento dei flussi migratori, stanno avvenendo sempre più frequentemente. I nuovi contributi dell'antropologia sono apparsi altamente funzionali per rispondere agli interrogativi in merito anche a questioni pertinenti al lavoro quotidiano nella scuola e all'elaborazione della prospettiva interculturale (Gobbo, 2003, p. 9).

Tuttavia, se certamente si può affermare che molte cose sono migliorate rispetto alla stagione che ha dato il via ai nuovi interrogativi esplicitati in maniera sempre più pressante dagli anni Novanta in poi, ancora molte di quelle perplessità circa i nuovi metodi da applicare all'interno del cambiato contesto scolastico pubblico italiano, rimangono fortemente presenti e -nel complesso- quella che perviene è una fotografia di un panorama ancora molto frammentato e variegato nei contesti scolastici del nostro Paese.

Capitolo 2

L'antropologia a scuola oggi.

2.1. Le nuove frontiere educative e metodologiche

All'interno di questo complesso quadro di riferimento emerge dunque come l'antropologia debba essere considerata una disciplina che possa svolgere un ruolo estremamente utile per affrontare i problemi educativi che, nella scena pratica del mondo scolastico, assumono una nuova valenza per la sempre più massiccia presenza di culture diverse. E ritengo necessario ribadire, oggi, il riconoscimento di questa sua importante funzione, perché, ancora negli anni Novanta, M. Callari Galli (1993), una delle figure più note dell'antropologia educativa nel panorama italiano, constatava, sconcertata, la completa assenza delle discipline antropologiche all'interno dei percorsi scolastici italiani, nei progetti di riforma degli studi e, in generale, nella mancanza di considerazioni da parte della comunità scientifica di tale “buco”(pp.37-38).

In maniera antesignana aveva già capito quanto sarebbe stato estremamente importante introdurre nelle scuole le discipline antropologiche, in vista dei flussi migratori che avrebbero reso sempre più composita la popolazione e la stratificazione sociale e -soprattutto- ai fini della preparazione della classe-insegnante per un approccio più qualificato nei confronti della gestione culturale ed educativa delle differenze etniche, razziali, religiose e culturali (*Ivi*,pp. 37-38).

Non possiamo infatti ignorare che, come fa presente Ongini (2011), in Italia, a differenza di altri Paesi europei, l'accelerazione del flusso di immigrati negli ultimi vent'anni, è stata rapidissima comportando anche all'interno della scuola, e delle singole classi, la presenza di molteplici cittadinanze di alunni stranieri; un tessuto multiforme e variegato che comporta grosse sfide educative: ” È ben diverso organizzare una scuola e lavorare in una classe con allievi provenienti da un solo gruppo culturale o invece con diverse provenienze culturali, come avviene nella gran parte delle scuole italiane” (Ongini 2011, pp. 9-11).

Si tratta di una sfida di non poco conto e che ci consente di apprezzare ancora una volta la lungimiranza di Matilde Callari Galli quando sostiene la necessità di un rapporto dell'educatore con l'antropologia affinché sia possibile spostare l'attenzione dell'organizzazione scolastica, intesa in tutti i suoi ambiti

(tempi, spazi, rapporti sociali ed economici, programmi, aggiornamento degli insegnanti), “più sull'individuo che sul gruppo, più sull'organizzazione delle diversità che sulla replica dell'uniformità” (Callari Galli in Apolito, 1993, p. 38).

In altre parole la studiosa teorizzava la necessità di introdurre le conoscenze antropologiche nelle istituzioni scolastiche sia in modo diretto, e cioè rendendole materia obbligatoria nei *curricula* formativi e nei programmi, sia in modo indiretto, auspicando una preparazione antropologica dei docenti, capace di aprirli ad una visione educativa in cui la diversità possa essere scoperta valoriale e non barriera divisiva.

Si può affermare che questi lontani auspici di Callari Galli sembrano essersi concretizzati nel decreto n. 616 del 2017 del MIUR che stabiliva gli obiettivi formativi essenziali del percorso di studi obbligatorio per qualificarsi come insegnanti. Rappresentativo di questa nuova presa di coscienza risulta il fatto che tra i CFU necessari per l'abilitazione, alcuni devono essere dedicati allo studio dell'area antropologica, rendendo così la conoscenza dei saperi di base di questa disciplina, un elemento fondamentale per svolgere la professione di insegnante nella scuola pubblica (Romanelli, 2023).

Ritengo che questo riconoscimento sia un traguardo importante per le scienze antropologiche e segno di una nuova consapevolezza anche da parte delle istituzioni che sembrano assolutamente riconoscere la legittimità e l'utilità della sempre più frequente coesistenza di antropologia e scienze dell'educazione in un'unica prassi didattica da applicare al contesto scolastico (Ivi, 2023).

E anche l'ingresso della stessa intercultura nelle scuole, sancito ufficialmente nei decreti ministeriali del 2007, del 2014 e nell'ultimo più recente dal titolo esplicito “*Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*” si può leggere come “un'evoluzione antropologica” anzi - come sostiene Cambi - “una rivoluzione antropologica”, cioè un mutamento di paradigma intorno al soggetto, alla comunicazione, al pensiero stesso visto nella sua pratica oltre che nella sua riflessione teorica (Cambi, 2008, p.71)''.

Il punto focale, risultante dal connubio dei contributi antropologici e della pedagogia interculturale, che ha iniziato a dare forma alla direzione in cui sta andando la scuola italiana, è l'attenzione al soggetto singolo come persona, con i suoi bisogni e le sue caratteristiche. Mi sembra di individuare in questo il punto di svolta educativo più significativo perché, come conseguenza, questo tipo di attenzione determina

un approccio che non si limita a fare leva sugli aspetti meramente cognitivi, ma che considera lo studente con i suoi punti di forza e di debolezza, quindi nella sua totalità, valorizzando le diverse realtà socioculturali e, nel contempo, rispettoso della dimensione affettivo emozionale di ciascuno.

Ed è proprio in questa prospettiva che possiamo cogliere la stretta analogia che caratterizza il lavoro dell'antropologo e quello degli insegnanti, chiamati a tessere un dialogo costruttivo con i loro interlocutori, attraverso modalità di ascolto, di osservazione, di capacità di decentramento e di revisione critica dei propri modelli culturali e valoriali.

Se infatti un tempo l'antropologia culturale volgeva il suo sguardo allo studio delle culture esotiche e lontane, oggi la sua attenzione si è spostata verso tematiche che rispecchiano la problematicità di molti aspetti della nostra realtà sociale, culturale ed anche esistenziale di cui la scuola agisce come specchio riflettente. L'antropologia è cioè entrata anche nella scuola dando vita all'antropologia dell'educazione come area di specializzazione dell'antropologia culturale, ed offrendo nuovi strumenti di analisi, di ricerca e di metodo per affrontare i problemi educativi con uno sguardo più aperto a temi come la scolarizzazione, le dinamiche di apprendimento, l'educazione delle minoranze e i rapporti tra scuola e migrazione. Come si può capire si tratta di ambiti di ricerca in continua evoluzione, spesso ignorati o trascurati dalla cultura ufficiale e che, proprio nell'ottica di una antropologia dell'educazione, richiedono apporto e supporto delle parti interessate come, *in primis*, gli insegnanti, ma anche i genitori e gli alunni stessi, nella ricerca comune di sviluppare percorsi educativi tesi a promuovere rapporti interattivi e interculturali.

Afferma M. Callari Galli (1982): "L'esperienza raccolta in cento anni di antropologia su popoli "altri" mi appare così di fondamentale importanza per fornire materiali su cui organizzare una preparazione degli educatori che miri a metterli in rapporto con la realtà esistenziale ma al tempo stesso culturale e sociale degli educandi: ad abituarli, in altre parole, a percepire l'altro nella sua realtà per poter concretamente interagire con il suo mondo di valori e con il suo sistema di comportamenti e di atteggiamenti (p.138)".

C'è ancora molta diffidenza nell'ambiente scolastico circa la fattibilità di far coesistere e interagire in un'unica prassi didattica, pedagogia e antropologia, scienze dell'educazione e antropologia dell'educazione, perché ciò implica uno spostamento di mentalità che dalle consolidate forme di centralità della nostra cultura si apra ad un relativismo culturale che vede nelle differenze di valori e religioni, nuove opportunità educative e non ostacoli insormontabili e cause di possibili conflitti.

Certamente l'apporto più significativo che l'antropologia ha dato al campo dell'educazione può essere ricondotto, come già sottolineato, alla necessità di far fronte al multiculturalismo sempre più diffuso nelle scuole. Sostiene J. U. Ogbu “è verosimile che vi sarà una più estesa applicazione del sapere antropologico alla soluzione dei problemi educativi e che questo avverrà non solo per la sempre più pressante richiesta di educazione multi o biculturale e bilingue, ma perchè si comprenderà di più e meglio, come funziona il sistema educativo e che cosa si può fare per farlo funzionare più efficacemente” (Ogbu in Gobbo, 2003, p. 38).

Si tratta di una prospettiva che richiama la necessità di modificare anche le modalità di insegnamento-apprendimento, affinando capacità quali “l'arte di ascoltare”, “l'arte di osservare” e che a sua volta richiede autoironia e autoconsapevolezza emozionale. In altre parole si tratta di diventare padroni di un'arte che sottende la consapevolezza che in una scuola “una buona insegnante è anche sempre un pò antropologa” (Sclavi, Giornelli, 2020, p.17).

È senza dubbio un'affermazione impegnativa perché antropologi non si nasce, né è possibile improvvisare competenze e conoscenze di cui si viene in possesso solo dopo anni di studio e di “immersione” diretta in una realtà che oggi, in una società multietnica sempre più complessa e diffusa, richiede approfondimenti e forme di indagine scientifica in continua sperimentazione, così come la messa a punto di una efficace metodologia etnografica che abbia come possibili “oggetti” di indagine i nuovi contesti e processi educativi.

Gli stessi pedagogisti debbono cioè essere sollecitati a processi di analisi e di autocritica rispetto ai metodi e alle tecniche sinora utilizzate a scuola “anche introducendovi dispositivi propri della ricerca antropologica , come l'osservazione partecipante ed interviste dei diversi attori” (*Ivi*, 17).

Ed è dunque proprio in questa prospettiva che si realizza, anche in ambito educativo, la presenza di una dimensione antropologica : il richiamo alla “osservazione partecipante” quale elemento costitutivo di uno statuto etnografico che consenta di portare alla luce, di mettere a fuoco in modo consapevole e con tecniche di indagine mirate, le singole diversità accentuate dall'appartenenza a culture “altre”.

“Lo statuto dell'antropologia, all'interno delle scienze sociali, deriva in parte non trascurabile dall'essere ancorato all'osservazione partecipante dei fatti sociali, quell'osservazione ha alimentato tutti i nostri contributi di qualsiasi orientamento e campo d'indagine”(Marazzi in Apolito 1993, p. 261)

Anche secondo G. Stocking la ricerca etnografica, di cui come vedremo più approfonditamente, l'osservazione partecipante ne è parte integrante, è considerata all'interno e all'esterno della disciplina, il nucleo fondamentale dei “suoi valori metodologici”, la nozione preteorica di cosa significa fare antropologia ed essere un antropologo. Egli definisce la “ricerca etnografica” ,intesa come “ricerca sul campo”, la formula magica” per qualificare uno studio antropologico (Stocking, 1992, p. 59).

Senza voler entrare nel merito circa l'assolutezza di una tale definizione, ritengo tuttavia che essa bene si adatti ad un approccio antropologico nel mondo della scuola dove l'osservazione sistematica del contesto educativo può fare emergere vissuti esistenziali, familiari, a cui spesso si correlano difficoltà di apprendimento, resistenze di interazione sociale culturale e linguistica di molti scolari immigrati.

L'approfondimento di ciò che, più precisamente si intenda per “metodo etnografico” e il mio modesto tentativo di applicazione in ambito scolastico con due bambini provenienti dal Bangladesh , sarà oggetto di analisi nei capitoli successivi.

Capitolo 3.

Il metodo etnografico

3.1. Le principali caratteristiche del metodo etnografico

La “ricerca sul campo” o “etnografia” (da *ethnos*, “popolo”; *graphéin*, “scrivere, descrivere”) è parte costitutiva della disciplina antropologica: “essa rappresenta la *pratica* della disciplina stessa e altresì, il punto di congiunzione fra l’antropologo, l’oggetto della sua osservazione e l’utilizzo di tecniche particolari per la raccolta dei dati e la restituzione testuale della propria esperienza immersiva di indagine sul campo” (Fabietti, 2019, p.36) .

Il metodo scientifico i cui si avvaleva la disciplina inizialmente, come si evince anche nell’opera *Méthode de l’ethnographie* di Marcel Griaule (1957), era basato sul modello delle scienze naturali di stampo positivista che mirava a escludere sistematicamente qualsiasi fattore di tipo soggettivo, mediante una presa di distanza dagli elementi osservati, tentando di “raffreddare” qualsiasi tipo di coinvolgimento emotivo-affettivo da parte dell’etnografo, per lasciare spazio solo ad una ricerca dell’oggettività attraverso l’osservazione, la documentazione, la catalogazione dei dati la comparazione e la generalizzazione; esattamente come faceva il naturalista quando osservava le piante e gli insetti e ne stilava una lista in maniera scientifica (Fabietti, 2019, p.37). In questo periodo le note di campo, quelle annotazioni che riguardano qualsiasi aspetto del campo di lavoro in cui l’antropologo è immerso, erano sostanzialmente costituite dal tradizionale taccuino, quale elemento rudimentale primario. Dopo alcuni decenni dalla nascita della disciplina tuttavia, il processo metodologico di tipo positivista che aveva avuto come modello quello delle scienze naturali, è gradualmente cambiato e nella prima metà del XX secolo, si può individuare il secondo momento importante per l’evoluzione della disciplina e del suo metodo. Un punto di svolta si ha con quell’approccio rivoluzionario che è stato definito “osservazione partecipante”, dall’antropologo polacco Bronislaw Malinowski che lo ha inventato. Lo studioso, considerato il padre dell’antropologia moderna proprio per aver dato inizio a tale metodo, sosteneva infatti l’importanza di condividere quanto più tempo possibile con la comunità o la popolazione studiata, per poter entrare nel “loro” mondo e cogliere, almeno in parte, quel tipo di prospettiva “da dentro” (Ivi, p. 37) . Come spiegano bene anche De Sardani e Piasere condividendo il tempo, lo spazio e le esperienze è “come se l’antropologo si impregnasse dei modi di fare e dell’ambiente entro cui si ritrova a vivere senza per

questo trasformarsi in un membro della società che studia’’ (De Sardan 1995; Piasere 2002 in Fabietti 2015, p.37).

L’osservazione partecipante è importante perchè ha dato inizio a un nuovo modello empirico basato sulla compartecipazione con gli attori sociali. Tramite questa metodologia, l’osservatore cerca di “catturare” tutto ciò che coglie in riferimento alla comunità studiata, vivendo a stretto contatto con i suoi interlocutori, con i quali condivide ed esperisce eventi, idee ed emozioni. Essa ha inoltre la particolare caratteristica di porre lo studioso, come ben spiega Ugo Fabietti (2015) in “continui ‘vai e vieni tra due mondi; quello che l’antropologo studia e quello dal quale l’antropologo proviene. Questo andare e venire è essenziale per la ricerca antropologica perchè permette di considerare con distacco ciò che pian piano si impara della cultura (o del fenomeno) che si sta studiando’’(p.37) e “l’osservazione partecipante” acquista così un senso compiuto. Essa consiste proprio in tale costante ricerca di equilibrio fra distacco ed esperienza immersiva attraverso la quale l’antropologo cerca di ricostruire il suo lavoro di restituzione.

Ma l’osservazione partecipante ha tuttavia anche posto in qualche modo le basi per un coinvolgimento da parte dello studioso, contribuendo all’avvenire della successiva svolta importante all’interno della disciplina. Negli anni Settanta del secolo scorso comincia infatti una critica all’etnografia classica, attraverso la quale si denuncia l’impossibilità di essere neutrali nel riportare l’osservazione effettuata da coloro i quali producono etnografie. L’antropologo interpreta infatti una porzione della realtà sociale e culturale sulla base del proprio modo di interpretarla, pertanto la sua scrittura viene messa in discussione. Come ha notato Malighetti “si rimanda alla problematicità di trasformare un’esperienza specificamente personale in un resoconto scientifico”. (Malighetti, Molinari 2016, pp. 1-22).

Emergono così nuove riflessioni circa la relazione che il ricercatore-osservatore costruisce con il proprio terreno di ricerca e ci si accorge che coloro i quali svolgevano ricerche sul campo e producevano le loro etnografie, non si limitavano più solo a osservare fatti e raccogliere dati, ma bensì interpretavano “rappresentazioni culturali di varia natura costruite dagli attori sociali”. Emblematica di tale posizione di critica all’etnografia classica fu l’opera *Interpretazione di culture* del 1973 dell’antropologo Clifford Geertz nella quale egli scrisse di come “la stessa cultura fosse ormai diventata un “testo” o un insieme di testi scritti dai nativi, che l’etnografo tenta di leggere e comprendere posizionandosi dietro alle loro spalle” (Pennacini, 2011, p.13). In questo periodo dunque nasce un nuovo paradigma secondo cui i lavori etnografici sono considerati delle interpretazioni di “secondo livello” in quanto l’antropologo legge e

interpreta le culture dei suoi attori sociali inevitabilmente in maniera soggettiva, influenzato dalla propria visione, sensibilità e dalle categorie culturali alle quali appartiene. (Ivi, p.13)

In un momento di crisi della disciplina, il contributo di Geertz evidenzia nei confronti dell'etnografia, una nuova riflessione sul metodo ma anche sul posizionamento, sulla distanza dell'etnografo e quindi sulla possibile oggettività della sua ricerca empirica, aprendo la strada anche a nuove proposte metodologiche che implicano la scelta, fino ad allora inedita, di doversi collocare esplicitando il suo punto di vista come osservatore, consapevole della natura intersoggettiva della ricerca etnografica (Ivi, p.13). Ne consegue che l'antropologia postmoderna ha dedicato molta attenzione alla scrittura, pur tuttavia tenendo presente che il materiale raccolto nel campo è estremamente importante perchè garantisce la qualità dei risultati e che l'esperienza immersiva attraverso il lavoro sul campo caratterizza l'antropologia.

Per quanto concerne le tecniche del contributo metodologico, rilevanza hanno l'osservazione diretta dei fenomeni sociali e culturali, la raccolta di informazioni attraverso svariate forme quali documenti d'archivio, questionari semistrutturati, registrazioni audiovisive, fotografie, forme di racconto e interviste; queste ultime importanti soprattutto per la ricostruzione delle storie di vita.

Naturalmente con l'evolversi dei tempi, delle tecnologie e degli ambiti indagati dalla disciplina - che si sono estesi a molteplici temi e contesti - si sono allargate di conseguenza, anche le possibilità di utilizzo di nuovi mezzi per registrare e documentare i dati, come il supporto audiovisivo attraverso la telecamera, il registratore e il computer, per esempio .

Dal momento che l'antropologia studia oggi larga parte degli ambiti che riguardano l'essere umano attraverso il suo approccio olistico, anche se per la maggior parte i documenti per la ricerca antropologica sono testi, libri o articoli che raccolgono le informazioni sulle culture studiate o raccolgono le parole degli interlocutori, l'esperienza del lavoro sul campo è talmente immersiva che può coinvolgere e riguardare anche i sensi del ricercatore. Viene così descritta da Pennacini (2011):

“è un'immersione multisensoriale in un ambiente vivo e vibrante in grado di fornire al ricercatore una serie variegata di stimoli di diversa natura (...) in realtà ad attivarsi però non è solo la vista, tutti i sensi sono coinvolti in una dimensione che si può definire “sinestetica” (p.16).’

Come conseguenza anche le tecniche per cogliere “l'altro” si sono allargate diventando molteplici, sviluppandosi in particolari tipi di antropologia (Ivi, p.13) e tecniche metodologiche più specifiche.

La disciplina antropologica infatti non è considerata una “scienza dura” ma è anche basata sul “cuore”. A differenza della sociologia per esempio, che si basa soprattutto su connotazioni di tipo “quantitativo” attraverso campionature di numeri e di statistiche a lei care, l’antropologia utilizza maggiormente la connotazione di tipo “qualitativo” attraverso il metodo etnografico. In altre parole, essa privilegia la soggettività dell’individuo tenendo particolarmente in considerazione il vissuto di qualcuno anche nella sua singolarità, più che campionare la numericità di gruppi umani che esperiscono una data circostanza ed è per questo che è così importante la frequentazione costante e il contatto con i propri osservati. Il lavoro sul campo è un lavoro di “scavo concettuale” attraverso il quale si cerca di trarre i punti di vista, le idee o le opinioni che giacciono all’interno dell’individuo o di più individui, dietro al loro comportamento.

Tuttavia, come nota Fabietti (2015), senza la dimensione etnografica, l’antropologia si ridurrebbe a “mera speculazione astratta”, pertanto essa è importante anche perchè la comunità scientifica possa fare tesoro degli spunti interpretativi che derivano dalle etnografie degli altri studiosi e che possono offrire più vastità di sguardi e arricchimento di esperienze (p.40) .

3.2. La dimensione etica nel metodo etnografico

La ricerca etnografica attraverso il suo metodo comporta tuttavia una serie di problemi etici e politici non trascurabili perchè il lavoro sul campo prevede per la raccolta dati, anche una continua interazione con la comunità studiata e, non di rado, una negoziazione da parte dell’antropologo con i suoi interlocutori aventi diversa natura o diversi *status* (Ivi, p. 40). Questo contatto ravvicinato richiede di doversi relazionare con determinate autorità, spesso anche politiche che, come nota Fabietti (Ivi, p.40), non sempre gradiscono la presenza di antropologi (gli studiosi spesso erano visti in passato anche come spie del governo o comunque come agenti estranei e “sospetti” che hanno messo a disagio o di cattivo umore talvolta alcuni individui delle comunità che li accoglieva (Ivi, p.40). Questo tipo di esperienze che hanno visto gli antropologi essere “indigesti” o poco graditi a certe autorità, hanno, nella storia della disciplina, posto le basi verso una riflessione bisognosa di chiamare in causa questioni di tipo filosofico ed etico, portando a definire ed includere in maniera più chiara, all’interno del metodo etnografico, un nuovo codice operativo di tipo etico.

Nel suo articolo dedicato alla storia dell’etica applicata alla ricerca antropologica, Antonino Colajanni (2017) racconta bene di come si sia tentato di mantenere un collegamento tra argomenti teorici ed etici, nel rispetto dei rapporti con i soggetti a cui gli studiosi si sono a lungo dedicati, siano tali soggetti, “le

popolazioni indigene, marginali e immigrate”(pp.175-178). La presa di coscienza da parte della comunità scientifica circa la necessità di operare secondo un’etica rispettosa delle società studiate, sia per motivi “umani” nei confronti degli attori sociali-protagonisti delle ricerche, sia per motivi “politici” che potessero ovviare ad eventuali problemi con le autorità locali, ha comportato un’evoluzione della disciplina visibile a livello epistemologico quanto operativo che si è tradotta in termini concreti nella forma di un codice deontologico professionale dell’antropologo (*Ivi*, p.175).

Tutte le Associazioni di studi Antropologici hanno infatti stabilito nel tempo, in maniera più definita, un codice etico che può certamente “differire per lunghezza o rigidità normativa” ma di fatto è esistente ed è stato creato per poter lavorare nell’armonia tra etica ed antropologia (*Ivi*, p.175) .

I principali criteri etici per la ricerca etnografica individuate da Colajanni, e che mi pare di dover soprattutto sottolineare sono due. Il primo, quello di non produrre alcun tipo di danno (materiale, morale, spirituale e di qualsiasi altra natura) alla società studiata, in nessuna forma (*Ivi*, p.177).

Il secondo, quello di rispettare fortemente le volontà degli interlocutori soggetti della propria ricerca, in termini di diffusione delle informazioni raccolte nel corso della ricerca tenendo conto anche di critiche e/o obiezioni eventuali.

Altri punti della deontologia appartenente alla ricerca etnografica riguardano generalmente estensioni o in qualche modo, azioni ausiliarie in linea con i principi appena citati. Per esempio un consenso previo e informato, così come, una certa cautela nel fornire informazioni sulla società locale a gruppi istituzionali o individui che potrebbero usarle male (con la conseguenza di fare danni alla società locale), la trasparenza nella diffusione delle informazioni, il diritto alla privacy, il rispetto per le persone, l’attenzione alle popolazioni o alle categorie o individui “vulnerabili” che comprende anche le responsabilità informali circa un’etica che deve essere presente nelle relazioni (*Ivi*, pp. 181-182) .

L’antropologo pertanto, è chiamato a porsi sempre quesiti di questo tipo in virtù della responsabilità che detiene per realizzare un qualsiasi lavoro etnografico. Se una volta gli interlocutori dell’etnografo venivano considerati secondo la visione positivista iniziale dei semplici “oggetti“ della ricerca, nel tempo è stato attribuito loro sempre maggiore importanza, fino ad essere visti e considerati invece, i “soggetti” della ricerca. Questo ribaltamento di visione è un passaggio concettuale estremamente significativo perchè ha contribuito fortemente anch’esso all’applicazione di comportamenti da parte dei ricercatori

molto più rispettosi nei confronti dei propri interlocutori con ricadute importanti teoriche ma anche per quanto riguarda la pratica operativa. Anche in questo ambito è infatti interessante notare un richiamo alla posizione attiva e non passiva degli interlocutori e tale è stato anche il mio approccio verso i bambini con cui mi sono relazionata, come vedremo, nello specifico, nel corso di questo lavoro.

3.3. La ricerca “sul campo” a scuola: alcune modalità di intervento

Il mondo della scuola è come si sa, un mondo complesso, articolato, contenitore di molteplici aspetti e significati che vanno ben al di là del noto, e riduttivo, rapporto insegnamento-apprendimento. Esistono infatti al suo interno realtà dinamiche di natura ben più complessa che spesso sfuggono alla percezione degli stessi “attori”, siano essi gli insegnanti o gli alunni, e che spesso vengono ignorate o addirittura negate.

Alunni, insegnanti, genitori sono, forse giustamente, tutti proiettati verso l’esito di un percorso scolastico dove apprendimento, rendimento, conoscenza, istruzione sono gli aspetti più importanti da raggiungere e valutare ma che spesso, nel loro lungo *iter* necessario per tali conquiste, appaiono irti di difficoltà, rallentati, se non fermati, da blocchi di apprendimento, da difficoltà di rapporti relazionali, le cui cause sono spesso nascoste tra le pieghe di un mondo sotterraneo che le consuete pratiche educative non fanno emergere.

Ma “quali “scoperte” la ricerca etnografica offre alla scuola a insegnanti, genitori, e dirigenza scolastica?”(Dei, in Simonicca 2011 p.384). È questo un interrogativo che si pone anche Fabio Dei dopo aver attivamente partecipato, in qualità di assessore alle politiche educative presso il comune toscano di Poggibonsi, ad una ricerca di carattere etnografico presso una scuola elementare del paese. E la risposta, ricavata da una varietà e molteplicità di esperienze sul campo, è che la scoperta sta “nel fare emergere una logica profonda e nascosta della vita della classe e dei processi educativi che in essa avvengono; una logica, un codice, un insieme di regole, diversa da quella esplicitamente riconosciuta dagli attori sociali stessi, sia insegnanti che bambini” (*Ivi*, p.384).

In particolare, anche attraverso la mia lettura della ricca documentazione di esperienze di vita scolastica analizzate attraverso il “filtro” della ricerca etnografica, presenti nel citato volume di Simonicca, ho scoperto come aspetti, legati, ad esempio, alle caratteristiche degli spazi educativi, alle modalità di formazione del sè entro i processi di scolarizzazione, allo studio delle relazioni tra insegnanti e alunni e i

vissuti di alunni provenienti da culture diverse, possano essere portati alla luce offrendo un grado di “consapevolezza riflessiva” agli insegnanti stessi, altrimenti ignorato e la cui presa di coscienza può apportare un notevole contributo allo studio dei problemi educativi ad essi correlati. Ma senza addentrarmi nel campo variegato e complesso dell’etnografia applicata allo studio dell’educazione, il cui interesse da parte degli antropologi si risvegliò solo verso gli anni Sessanta e Settanta, mi limiterò a sottolineare, avvalendomi dell’affermazione di Ogbu, come “il maggior rilievo dell’etnografia allo studio dell’educazione è stato quello di rilevare le concezioni erranee sulla cultura e sulle differenti popolazioni etniche e di minoranza” (Ogbu in Gobbo 2003, p. 42). Obiettivi certamente ambiziosi e di non facile raggiungimento e la cui conseguente, incalzante domanda è: come raggiungerli e in che modo l’etnografia calata in un contesto così complesso, ricco di variabili e di “diversità”, ci consente di mettere a fuoco alcune linee di intervento efficaci per migliorare il rapporto insegnante-studenti, nella direzione di una maggior consapevolezza e comprensione dell’*iter* didattico da seguire relazionata al fine da raggiungere?

La risposta più immediata, che deriva anche dalla mia esperienza sul campo, ritengo possa essere data proprio avvalendoci dell’utilizzo di alcune delle tecniche di indagine del metodo etnografico già precedentemente evidenziate (e di cui ho fatto tesoro nella parte pratica del mio lavoro): *in primis* l’osservazione partecipante in quanto osservazione sistematica dei soggetti in esame, (nel mio caso due bambini Bengalesi inseriti in una classe di seconda elementare), del loro contesto logistico, ambientale, educativo, cercando di valutare i processi relazionali e le modalità di partecipazione degli attori, in relazione ai fini da raggiungere.

“L’osservazione partecipante” - condotta generalmente da soli attraverso una prolungata *full immersion* in un contesto culturalmente altro – costituisce un’esperienza straordinaria, pressochè unica nell’ambito dei metodi utilizzati dalle scienze umane per costruire i propri saperi” (Pennacini, 2011, p. 11).

E mi avvalgo ancora delle parole dell’autrice per descrivere lo stato d’animo che anch’io, nel tentativo di mettere in atto questo tipo di approccio metodologico alla mia breve ma intensa esperienza etnografica, ho avvertito: “si tratta di una sfida cognitiva ed emozionale intensa sotto ogni profilo, un investimento personale totalizzante” (Ivi, p.11). L’osservazione diretta della realtà che si intende analizzare e la conseguente raccolta ed elaborazione di informazioni inerenti agli aspetti che di essa si intendono indagare, richiede tuttavia allo sperimentatore la capacità di “mettere a punto una procedura di costruzione e analisi della documentazione empirica codificata e comunicabile” (Cardano, 2003, p.27).

Nell'ambito della ricerca etnografica in classe, lo strumento osservativo principale che è parso più funzionale ai miei scopi è stato costituito dal "corpus" di note etnografiche raccolte tenendo presenti un insieme di elementi che possono aiutare a formulare anche uno schema concettuale capace di isolare e identificare i nodi più evidenti di difficoltà dei soggetti analizzati e progettare forme di intervento più mirate. Potremmo dire che si tratta di una specie di diario di bordo in cui sono annotate le principali caratteristiche del vissuto esperienziale del soggetto, nella compessità dei suoi processi di tipo emotivo, cognitivo, sociale. Tenendo tuttavia presente che "il vecchio modulo Malinowskiano dell'etnografo solitario o disperatamente in lotta con se stesso e con i suoi incubi" è stato superato da un "modello" di sperimentatore aperto anche al dialogo e alla collaborazione con le parti interessate: nel mio caso rappresentate da insegnanti, genitori e alunni stessi, mi sono avvalsa anche del loro apporto osservativo ed esperienziale per mettere meglio a fuoco le problematiche da affrontare nel mio percorso di ricerca.

Seguendo poi ancora i dettami propri del metodo dell'osservazione partecipante ho rilevato l'importanza, in questa logica di ricerca, che assume l'osservazione nella dimensione dello spazio entro cui gli scolari si muovono quali ad esempio l'area geografica ed ambientale in cui la scuola è situata, il quartiere, l'aula, la mensa, il banco. "Analizzare il concetto spazio offre la possibilità di capire quali elementi entrano in gioco nel gruppo classe" va messo in relazione con il comportamento dei bambini e con le condizioni ambientali che hanno un impatto sugli individui e sul gruppo classe"(Meme in Simonicca 2011, p.324) .

E appropriandoci dell'incisiva ed efficace immagine di Tallendini e Valentini (1995) che definiscono la classe come "una casa lontano da casa", possiamo ipotizzare quanto questo spazio possa assumere importanza soprattutto in bambini provenienti da altri Paesi, dove il concetto di classe inteso come "una casa lontano da casa" può dilatarsi a dismisura nel loro immaginario e nel loro vissuto emozionale: uno spazio scolastico che dovrebbe quindi risultare inclusivo, capace di farli sentire a proprio agio, dove le ristrettezze oggettive date dal limite spaziale del banco, dell'aula, non si trasformino in barriere relazionali e culturali.(p.161)

Un altro aspetto che può orientare la direzione dell'osservazione partecipante è dato dalla particolare attenzione da porre alle modalità di relazione tra alunni ed alunni-insegnanti e alle forme di interazione, di trasmissione delle conoscenze, di rapporto insegnamento-apprendimento correlate all'acquisizione del linguaggio.

Quest'ultimo aspetto è quello che maggiormente ha interessato la prospettiva del punto di vista con cui mi sono approcciata al mio lavoro: in particolare trovandomi in un contesto scolastico multiculturale in cui l'apprendimento della lingua italiana costituiva uno dei problemi connotati come problema educativo e didattico di emergenza, sia per gli insegnanti e sia per gli alunni di provenienza straniera, ho focalizzato la mia osservazione in alcune dinamiche sottese all'apprendimento della seconda lingua in due alunni del Bangladesh, come già anticipato. La dettagliata descrizione di questo mio percorso sarà materia di analisi e valutazione nella successiva parte del lavoro.

PARTE SECONDA

Capitolo 4.

Dalla teoria alla pratica: il mio lavoro sul campo

4.1. Obiettivi della mia ricerca sul campo

Dopo aver preso atto di come il fenomeno migratorio abbia modificato e stia ancora trasformando la composizione socio-culturale del nostro Paese e - dal momento che gli alunni di provenienza straniera certamente rappresentano i “nuovi” italiani di oggi e di domani - è stato per me fonte di interesse immergermi nel mondo di una scuola particolarmente multiculturale della mia città, per poter osservare in maniera più approfondita e ravvicinata, il processo di inserimento di alcuni studenti di provenienza straniera all'interno della nuova realtà scolastica italiana con tutte le sottili e profonde implicazioni che ne conseguono. Sono venuta così in contatto sia pure in maniera trasversale, con temi importanti, spesso ignorati, ma strettamente correlati a finalità educative mirate a facilitare un'integrazione positiva di questi alunni stranieri, come la percezione di sé stessi a scuola in relazione ai pari e agli insegnanti, il rapporto con il potere istituzionale e l'evoluzione personale e identitaria che sovente consegue a tale processo. La percezione della complessità di queste problematiche ha orientato in modo più specifico gli obiettivi della mia esperienza sul campo che ho così direzionato su un'attenta osservazione dei comportamenti, delle reazioni e delle difficoltà di due soggetti bambini provenienti dal Bangladesh nel loro sforzo di integrazione scolastica, ma anche socio-culturale e linguistica, all'interno di una classe di seconda elementare di un plesso scolastico sito in un quartiere periferico di Padova.

Il mio inserimento in tale contesto, non precedentemente programmato, nè molto bene capito all'interno della consueta dinamica didattica seguita dagli insegnanti della classe, è stato inizialmente difficile e disorientante specie per la messa a punto di un obiettivo preciso da raggiungere. Infine, grazie anche alla precedente documentazione offerta dai dati ricavati dalla letteratura e dagli orientamenti interculturali del Miur, segnalati nella sezione teorica di questo lavoro, sulle problematiche più ostiche e diffuse da affrontare nel quadro di una educazione multiculturale, ho cercato di elaborare un tipo di approccio

mirato a favorire nei protagonisti della mia ricerca, un inserimento inclusivo nell'ambito della loro classe, con conseguenze positive anche sul loro apprendimento della lingua italiana.

In particolare nel mio tentativo di ricerca ho cercato di trovare risposta a quesiti che, tradotti in obiettivi precisi della mia indagine, hanno toccato trasversalmente anche altri temi molto sentiti in ambito di educazione e istruzione multiculturale e che possono essere di seguito così sintetizzati:

- il soggetto bambino-neoarrivato come percepisce l'altro e come autopercepisce sé nella differenza culturale che si manifesta specificatamente dal punto di vista linguistico?
- In che modo creare un rapporto di reciprocità e fiducia tra insegnante ed alunno all'interno di un sistema scolastico strutturato in maniera asimmetrica e unilaterale?
- Quali sono gli elementi preponderanti che sono emersi nell'approccio metodologico umano ai fini dell'apprendimento della lingua seconda?

Mi rendo conto che si tratta di quesiti piuttosto ambiziosi le cui risposte richiedono tecniche di indagine ed interventi mirati di non facile realizzazione. Tuttavia, senza la pretesa di avere la competenza di un etnografo qualificato, attraverso l'impegno, la sperimentazione, la costanza ed anche l'entusiasmo, che hanno supportato questa mia prima esperienza etnografica sul campo, ritengo di essere riuscita a intravedere qualche piccolo squarcio che tento di illustrare e condividere attraverso il presente lavoro nella complessa e difficile barriera che talvolta divide nel contesto scolastico, bambini neo arrivati e famiglie da istituzione scuola, insegnanti e in alcune situazioni, gruppo-classe .

4.2. Metodologia ed etica applicate alla mia esperienza etnografica

Dal momento che questa mia esperienza ha rappresentato la prima volta in cui mi sono cimentata in una ricerca di tipo etnografico, calandomi in un primo lavoro sul campo, ho ritenuto più opportuno svolgere questa indagine utilizzando gli strumenti primari che si ritrovano nel metodo etnografico e che già ho indicato nel capitolo precedente. Mi sono quindi avvalsa di tecniche basilari per la raccolta dei dati che ho recepito come più consone nel rispondere alle mie esigenze di indagine quali:

1. L'osservazione partecipante con le note di campo e le note personali in forma di diario, fondamentali per la registrazione delle mie giornate
2. la trascrizione dell'evolversi delle relazioni e degli episodi più significativi per la mia analisi

3. lo svolgimento di attività ludiche e didattiche (in particolare con i miei osservati Salma e Ismail)
4. qualche disegno fatto dai bambini
5. qualche fotografia scattata agli oggetti che ho ritenuto rappresentativi ai fini della mia ricerca

Nel mio modesto tentativo di ricerca, ho preferito non utilizzare mezzi più complessi quali ad esempio la videocamera o il registratore. Quest'ultimo è stato in verità talvolta utilizzato ma tramite l'opzione registratrice del mio telefonino (previo consenso informale da parte dei bambini durante alcune conversazioni) e non come oggetto estrinseco vero e proprio.

La scelta di concentrare il mio metodo etnografico su mezzi il cui uso fosse il più "semplice" possibile, è scaturita principalmente da due motivi giustapposti. Il primo è legato al desiderio personale di "partire con prudenza". Provando già di per sé una sorta di "ansia da prestazione" per la nuova sfida che mi attendeva, data la mancanza di dimestichezza con la pratica etnografica, ho sentito che mi sarei sentita a disagio filmare "il campo" con i suoi attori sociali in azione perchè non avevo abbastanza esperienza e probabilmente nemmeno capacità di gestione di eventuali momenti con la cinepresa. Non mi sentivo pronta per una osservazione di quella portata che, secondo i miei pensieri e anche secondo quanto letto in certi autori, non avrebbe messo nemmeno a proprio agio coloro che volevo osservare, rendendo così la mia esperienza immersiva ancora più difficile. Mi è stato pertanto fin da subito chiaro il desiderio di utilizzare gli strumenti più "semplici" che potessi avere a disposizione.

L'altro motivo per il quale ho optato per tale scelta è stato anche, francamente, rappresentato, dalla difficoltà di poter trovare tempo ulteriore (che la telecamera per esempio avrebbe richiesto) ai fini dell'osservazione. Tipicamente, il materiale audiovisivo viene introdotto nel contesto di lavoro solo alcuni mesi dopo l'ingresso del ricercatore. Il mio lavoro sul campo è durato tre mesi dei quali già il primo, come vedremo in seguito, è stato per me non facile per l'ambientazione e l'allineamento psicologico ed emotivo che ho tentato di mettere in atto con i miei interlocutori (bambini e adulti) dai quali talvolta venivo guardata in maniera sospetta. Sono stata quindi sicura che, se avessi praticato la mia osservazione, anche con il supporto di strumenti come la videocamera, ci sarebbe voluto ancora più tempo e il tutto sarebbe diventato ancora più macchinoso, soprattutto per le implicazioni sociali e relazionali che dal rapporto con la telecamera possono con alta probabilità, conseguire. Spesso infatti chi si trova davanti a una macchina da presa, si sente inibito o al contrario, particolarmente egocentrico, e non si mostra in modo spontaneo come cioè appare senza telecamera. Come spiega Fabio Dei, (Dei in

Simonica 2011) inoltre, non sempre questo strumento è gradito in quanto percepito come invasivo e lesivo nel catturare immagini e pezzi di vita di altri, solitamente relegati alle quattro mura dell'aula; un ambiente ritenuto privato, come abbiamo prima detto, una casa "lontano da casa". Anche per insegnanti e genitori infatti, l'utilizzo di una telecamera in classe può costituire fonte di preoccupazione e di nervosismo, stati d'animo che ho deliberatamente voluto evitare di sollevare, percependo già vibrazioni, non sempre di completa rilassatezza da parte di alcuni adulti all'interno della scuola nei confronti della mia "osservazione partecipante".

Per i suddetti motivi ho preferito quindi, di gran lunga, tentare di focalizzarmi sulla mia ricerca attraverso un metodo etnografico caratterizzato da tecniche "di base" come le note di campo raccolte durante gli episodi di interazione che contengono la semplice descrizione delle attività svolte e le note personali riferite alle sensazioni che io ho sentito e percepito durante i diversi episodi ai quali ho assistito. Queste hanno costituito per me i pilastri fondamentali per poter avere delle registrazioni accurate sulla processualità del mio lavoro. Ho inoltre raccolto del materiale che ho ritenuto rappresentativo e che ha incluso anche qualche disegno fatto dai bambini per "mantenere delle tracce della cultura dei bambini" come consigliato da William Corsaro. (2003, p.72)

Per quanto riguarda il livello temporale analizzato, posso dire che il mio lavoro di ricerca etnografica con il suo metodo si è concentrato sull'aspetto longitudinale del tempo (ovvero sui periodi di transizione dei bambini e sulla loro evoluzione) e non su quello etnostorico (che colloca lo studio della ricerca in un contesto storico più ampio).

Ho tentato così di impegnarmi in un lavoro "di partenza" che però fosse intensivo e partecipato soprattutto per poter diventare, io stessa, membro del gruppo con cui ho interagito e che secondo me costituisce il punto cruciale e più importante per la riuscita dell'osservazione, della raccolta dati e l'interpretazione dei risultati.

L' Etica applicata alla mia ricerca

Per quanto riguarda il codice etico da me utilizzato, ho tentato di applicarlo il più possibile ma devo ammettere con tutta onestà di aver riscontrato alcune difficoltà sugli aspetti formali con i miei osservati speciali, I due bambini neo arrivati dal Bangladesh: Salma e Ismail.

Dal momento che entrambi erano giunti in Italia da poco più di un mese, non parlavano, nè comprendevano fluentemente la lingua italiana, mi sono a lungo chiesta come potessi seguire la procedura formale *standard* menzionata e suggerita dalle associazioni accademiche (e non) di studi antropologici (mi riferisco ai moduli sul consenso informato e sulla privacy). Dopo alcune riflessioni nel corso del mio lavoro sul campo e dopo aver constatato l'enorme difficoltà di poter incontrare i rispettivi genitori dei due bambini - difficoltà che si è tradotta in impossibilità di conoscerli come vedremo nel corso di questo lavoro - ho optato per rispettare il codice deontologico appartenente alla disciplina antropologica nella sua modalità informale. Impossibilitata cioè a poter comunicare con le rispettive famiglie e dubbiosa anche con i due protagonisti della mia ricerca, riguardo alla possibilità di riuscita in una spiegazione di questi eventuali moduli, ho deciso semplicemente di far sapere loro che anche io sono un'allieva della scuola "dei grandi" e che sto studiando per poter diventare un'insegnante, pertanto, mi trovavo in quella scuola perchè avrei voluto imparare da, con e attraverso di loro. Ho spiegato della mia ricerca per diventare insegnante ma senza entrare nei dettagli, dal momento che è stata già una sfida molto complessa riuscire a "raggiungerli" per poter realmente comunicare con loro e instaurare un rapporto di fiducia e conoscenza reciproca. Pertanto ho deciso di – come si dice in gergo, "tagliare la testa al toro" utilizzando, al posto dei loro veri nomi, dei nominativi di fantasia per tutelare preventivamente la loro privacy. Questa decisione è dipesa dalla difficoltà pratica di comunicare con loro in maniera dettagliata e dalla considerazione di quelli che io ho interpretato essere i loro posizionamenti nei confronti dell'ambiente scolastico. Dal momento che è stata e credo, continui ad esserlo, una sfida costante, quella del loro inserimento, ho pensato che non fosse opportuno complicare la loro quotidianità tramite il discorso su un'etnografia basata su di loro; sia perchè difficile da spiegare ma, soprattutto perchè ho percepito alto il rischio che l'eventuale spiegazione del mio lavoro di campo e del mio tentativo di ricerca, avrebbe potuto rappresentare per loro un'ulteriore fonte di nervosismo o pressione psicologica ed emotiva che ho desiderato evitare da subito.

Con le parti istituzionali (dirigente e referente della scuola) tuttavia, non ho avuto nessun tipo di problema per quanto riguarda l'etica. Mi era stato dato da parte loro il consenso di utilizzare se lo desideravo, i loro nomi, ma per motivi di coerenza con la scelta effettuata circa i bambini, alla fine, ho optato per l'utilizzo di nomi di fantasia anche per questi rappresentanti.

Ho avuto invece difficoltà di altra natura, soprattutto per quanto riguarda l'ambito burocratico dove ho incontrato moltissimi ostacoli per far partire il tirocinio che ha costituito il mio lavoro sul campo e per la novità del mio metodo di ricerca inusuale per i numerosi tirocinanti presenti nella scuola, tutti appartenenti all'ambito di scienze della formazione. Ero infatti l'unica stagista proveniente dall'area di studi antropologici, a dimostrazione di quanto risulti ancora una lontana disabitudine la pratica della ricerca sul campo nei contesti educativi del nostro Paese. Ma di questo e delle difficoltà incontrate nel mio percorso ne parlerò nel prossimo capitolo più dettagliatamente. Per il momento basti accennare a questo tema e al fatto che la mia etica si è modellata in base alle difficoltà e all'attenzione nel lavorare con bambini in età scolare, alcuni dei quali avevano nulla o scarsa conoscenza della lingua italiana, nel rispetto della dignità alla loro persona e del loro codice comportamentale di riferimento basato sulla propria cultura di provenienza. In particolare ho cercato di potenziare un approccio umano centrato sulla fiducia reciproca, nonostante un rapporto asimmetrico e unilaterale dal punto di vista di una ipotetica autorità, tentando di intercettare il loro sentire. Ho infatti applicato il mio *modus operandi* nel tentativo di collocarmi in maniera equilibrata, non del tutto interno, ma nemmeno del tutto avulso dalla cornice scolastica riguardante gli interlocutori, generando così una riflessione sull'importanza di saper riuscire a calibrare le potenziali relazioni di potere all'interno del contesto scolastico.

4.3. Alla ricerca di una struttura (scolastica) educativa “aperta” al mio inserimento

È stato proprio nei calarmi in questa fase che mi sono trovata a dover fronteggiare una serie di problemi non più dipendenti dalla mia buona volontà di operare, e con tempi da me scanditi, scontrandomi con una realtà fatta di ostacoli di molteplice natura: dal reperimento di strutture adeguate, che rispondessero agli obiettivi della mia ricerca, alla accettazione della mia presenza in strutture educative che contemplassero l'educazione di soggetti educandi provenienti da Paesi stranieri, al rapporto da instaurare con un personale scolastico non avvezzo a intrusioni di estranei nel loro spazio e tempo educativo.

Di fronte a questa molteplicità di barriere, mi sono sentita persa perché nell'urgenza di dovermi laureare, vedevo il tempo trascorrere inutilmente, tra telefonate perse, incontri a vuoto con responsabili di strutture educative che avrebbero potuto rispondere alle esigenze della mia esperienza, finché sono stata felice quando da una referente, ricevetti l'adesione presso un ente pubblico che si occupa di educazione linguistica a stranieri e che era già convenzionato con l'università. A tal fine ho avuto anche un colloquio telefonico diretto con la responsabile che si dichiarava disponibile ad accettarmi come tirocinante nella sua struttura. Ma dal giorno di quella promessa non sono più riuscita ad avere contatti per definire i

termini della mia presenza. Purtroppo tra telefonate rifiutate, email senza risposta e incontri rinviati passarono più di due mesi e così decisi di rivolgermi altrove.

E' stato grazie alla provvidenziale mediazione di una mia amica insegnante che finalmente sono riuscita ad entrare in contatto con una scuola facente parte dell' istituto "Rosmini" situato in una zona di Padova denominata Arcella. Ed è stato da quando finalmente ho avuto la certezza di poter svolgere la mia nuova esperienza di tirocinante in quel contesto, che ho cominciato ad immedesimarmi nel mio nuovo ruolo di "osservatrice", nel tentativo certamente grezzo e umile, di utilizzare uno sguardo di indagine consono alle tecniche primarie della ricerca etnografica, senza lasciarmi troppo scoraggiare dalla poca dimestichezza che avevo in questo ambito di ricerca e dalla diffidenza di cui mi sono sentita circondata quando ho fatto la mia apparizione di "intrusa" in quella scuola.

Capitolo 5

Il contesto geografico e ambientale del mio lavoro sul campo

5.1. Il rione Arcella: un quartiere periferico multiculturale

Nell'ambito di una ricerca che si pone come obiettivo una disamina di carattere etnografico di una realtà socio-culturale educativa circoscritta all'interno di una scuola situata entro i confini di un quartiere cittadino multiculturale, ritengo necessario rivolgere anzitutto uno sguardo all'area territoriale che ha fatto da sfondo al mio lavoro di campo. Questo perché il quartiere in questione, che appartiene ad un'area periferica della città di Padova denominato Arcella, è oggi abitato anche da minoranze di una popolazione di origine rumena, bangladese, nigeriana, cinese, tunisina (Morbiato, 2019). Ma in realtà, cosa so obiettivamente di quali siano i mutamenti avvenuti nel tempo, all'interno di questa area periferica che vive nel mio ricordo solo attraverso lontane memorie e suggestioni adolescenziali sedimentate in me attraverso piccole incursioni, oggi, sporadiche e casuali? È una domanda che mi porta certamente lontana nel tempo e nello spazio e che parrebbe ampliare a dismisura il mio oggetto di indagine. Tuttavia, essendo la tecnica dell'osservazione partecipante il fulcro metodologico di una ricerca etnografica, sento di dovermi calare nell'ambiente che fa da sfondo e da contorno allo specifico oggetto della mia indagine. A tal fine utilizzerò un tipo di narrazione etnografica intersecata con alcune mie digressioni autobiografiche, per offrire una più chiara comprensione dell'esperienza didattica educativa da me poi realizzata. Lo farò gradualmente, immaginando di far viaggiare con me il lettore, per poi addentrarmi sempre di più nel dettaglio, svelando così l'evoluzione del percorso via via svolto, dal punto di partenza al punto di arrivo con la mia ricerca.

5.2. Il rione Arcella: tra narrazione etnografica “partecipata” e digressioni autobiografiche“

La calamita invisibile, le esplorazioni “proibite” e il salone per capelli Afro

Contesto Arcella. È un quartiere che non conosco affatto bene perché non ho avuto più modo o motivo di andarci negli ultimi anni se non sporadicamente. Riavvolgo il nastro della mia vita come fosse un film: perennemente di corsa da quando sono diventata madre, realizzo che i miei spostamenti in quella zona, negli ultimi anni, sono sempre stati meramente diretti alla destinazione specificatamente prestabilita. Ma da quanto tempo non mi perdo a camminare a zonzo per le vie di quel quartiere e ne assaporo l'atmosfera? Immediatamente infatti associo a tale area un ricordo significativo della mia adolescenza che

mi fa sorridere, ma anche riflettere sulle sensazioni che già percepivo allora, rispetto a questa porzione di città.

A dispetto di oggi, c'è stato infatti un tempo in cui avevo imparato a conoscere piuttosto bene una piccola parte perché, a causa del mio piglio “esplorativo” generato dalla curiosità che all'epoca già suscitava in me quella zona, avevo iniziato ad esplorarla con cadenza quasi settimanale.

Ricordo infatti che da adolescente, durante alcuni sabati, dopo la scuola, si andava con gli amici del liceo a pranzare insieme presso il primo – e a quell'epoca unico -”*McDonald's*” che era arrivato in città ed era collocato a fianco al negozio *Blockbuster* (oggi scomparso e con lui le videocassette!) davanti alla stazione ferroviaria. Quando mi ci recavo, respiravo sempre un'aria di apertura mentale e di “libertà” per la presenza di fattori internazionali che nel mio immaginario mi portavano un po' “in viaggio”; un po' “fuori” dalla mia città. Erano gli anni Novanta, da poco più di un decennio era caduto il muro di Berlino e il mondo stava timidamente andando verso la globalizzazione. Il *McDonald's*, *Blockbuster* con i suoi film di produzioni straniere e altre catene di multinazionali che cominciavano a mettere piede nel nostro Paese, mi inducevano a pensare al loro luogo di provenienza e contribuivano a suggestioni che rimandavano continuamente alla connessione transnazionale.

Sulla scia di queste suggestioni, iniziai così a esplorare la zona attigua alla stazione, prendendo l'altra uscita, quella della “prima” Arcella. Lì mi si apriva un mondo che -quasi ci fosse una “calamita invisibile” - mi attirava immensamente. Ci si poteva imbattere nella presenza delle più disparate tipologie di persone, in contrapposizione a quelle che invece popolavano la zona residenziale dove abitavo allora e quella del liceo da me frequentato nel centro della città in cui, al contrario, percepivo una generale noiosa “omologazione”, che, con la consapevolezza della me ragazzina di allora, mi sembrava “senza colore”: severa e autoreferenziale. Ero invece affascinata da quella diversità di cui subivo il carisma conturbante a causa della, allora iniziale, ma già vivace, presenza multiculturale che potevo cogliere nelle sue vie. Così, mentre gli amici sceglievano di incontrarsi per poi passeggiare insieme nel centro della mia città, io chiedevo all'amica del cuore dell'epoca di accompagnarmi a fare incursione in quel mondo “altro” che per me rappresentava la zona Arcella; una piccola città nella città.

Fu inoltre proprio in quelle brevi gite che scoprii un salone gestito da alcune donne di origine africana. Un giorno entrai per farmi acconciare la testa di trecchine sottili sulla falsariga dello stile “afro” di molti

cantanti che ascoltavo a quell'epoca. All'interno del negozio ero l'unica persona bianca ed ero incuriosita quella realtà che non conoscevo. Lì sedute c'erano anche altre clienti africane che mi guardavano altrettanto incuriosite e ridevano con la parrucchiera che si occupava dei miei capelli. Avevo una sincera curiosità nei loro confronti ed erano molte le domande che popolavano i miei pensieri in quel momento. Chissà che storia avevano alle spalle, come mai erano venute a vivere proprio nella mia città e chissà se si trovavano bene, quale visione avevano del Paese in cui adesso risiedevano, sentivano la mancanza del loro paese? Questi erano i primi incontri che facevo in quel tessuto urbano con stranieri, non in qualità di turisti ma di cittadini e questo fenomeno mi sorprendevo moltissimo.

Ciò che sentivo, inoltre, in maniera non del tutto cosciente, era un grande desiderio di "parità". Loro appartenevano ovviamente ad una minoranza, mentre io dovevo rappresentare ai loro occhi un esempio di bizzarra adolescente italiana giacché probabilmente era raro che persone bianche frequentassero il loro negozio. Ad ogni modo, non avendo avuto la possibilità di approfondire la conoscenza anche per le difficoltà dovute alla barriera linguistica, tenni per me le mie domande e rimasi a osservare le mie treccine, con le quali mi sembrava a quell'epoca di esperire in qualche modo con l'esistenza di culture "altre" nella mia città.

Ricordo che per me erano molti gli ingredienti a fare di quei sabati pomeriggio all'Arcella delle giornate particolarmente eccitanti. Nel mio immaginario quella porzione di città era infatti un'apertura al mondo: quei luoghi rappresentavano un senso di "libertà" e di evasione mentale, quasi di "vacanza", a causa delle differenze che si mostravano rispetto alla società dominante

Ecco che in quella fase le mie treccine, il mio desiderio di andare nei luoghi in cui potevo trovare alcuni rappresentanti di minoranze, era una ricerca per capire la differenza, farle spazio e farla diventare conoscenza, probabilmente per non averne timore; per esorcizzare la paura del diverso. Ma anche per il desiderio di accogliere il "nuovo" e capire cosa potesse rappresentare; come quando ero bambina e osservavo stupita le persone con gli accenti diversi a bordo del treno che mi portava in Salento, al paese di mia nonna. Da allora è passato davvero molto tempo e mi chiedo oggi con quali occhi vedrò la zona Arcella e se la troverò particolarmente cambiata.

Oggi, di fatto, ormai, conosco il quartiere solo per "sentito dire" e per i titoli dei giornali locali che spesso riportano casi di cronaca legati allo spaccio di droga o a zuffe tra persone di origine straniera, che

contribuiscono a darne un'immagine negativa, ancorata a radicati pregiudizi. Non posso negare che attualmente l'Arcella sia conosciuta, soprattutto, per l'alto tasso di popolazione straniera (e non), ma anche per la massiccia presenza di negozi e ristoranti gestiti da persone appartenenti a minoranze, per i numerosi servizi offerti e le vivaci iniziative promosse dal comune e dagli stessi residenti impegnati a riqualificare la zona, affrancandola dalla nomea di pericolosità pregiudiziale che viene associata alla multiculturalità che caratterizza il suo substrato sociale.

5.3. Dalla “soggettività” delle impressioni alla “oggettività” dei dati: il quartiere Arcella nella sua evoluzione socio-culturale

Cenni storici. Si tratta di un rione grande in quanto è composto da “micro-quartieri” che si sono sviluppati negli anni in maniera indipendente, in momenti diversi e con peculiarità proprie. La sua superficie è definita da barriere naturali (fiume Brenta) e artificiali (ferrovie e strade) che danno ad essa una precisa configurazione spaziale, bene individuabile e circoscrivibile.

Il quartiere ha una storia antica legata al Santuario del principale patrono della città Sant'Antonio. Di origine portoghese (era nato a Lisbona), pare che il Santo, colto da un malore mentre si trovava a Camposampiero (paese a pochi chilometri da Padova), venisse deposto su un carro trainato da buoi fino a Padova dove lui stesso chiese di poter morire: proprio alle porte dell'allora piccolo “borgo” di Arcella, secondo la tradizione, spirò il 13 giugno del 1231, all'età di 36 anni. Oggi in quest'area sorge il Santuario Antoniano in cui è custodita anche la cella memoriale dove Antonio morì e certamente molto alla fama del Santo è dovuta la notorietà del quartiere in ambito cittadino.

Volendo risalire alle sue origini si ha traccia di una zona denominata Arcella sin da epoca romana. Situata fuori dai confini cittadini, proprio nel suo territorio venne creato il prolungamento del “Cardo Massimo” divenuto la via consolare “Aurelia Copta”, asse portante della centuriazione romana. Nei secoli seguenti la zona Arcella venne distrutta e ricostruita più volte. Nel 1509 ci fu l'assedio da parte dell'imperatore Massimiliano I d'Asburgo che subì il cosiddetto “guasto dei Veneziani” attraverso il quale la Serenissima riuscì a salvare i suoi territori del Veneto e alla fine del 1700, lo spazio di Arcella risultava ancora una realtà per lo più agricola, a eccezione di alcune borgate. Le odierne via Buonarroto e via Vecellio, oggi tra le più centrali e trafficate, ad esempio, non avevano che qualche insediamento rurale rappresentato dai cosiddetti “casoni”: abitazioni rustiche di tipo contadino, a testimonianza che la popolazione di quell'area, spesso afflitta da malattie endemiche derivate dalla scarsa alimentazione e dalle precarie condizioni di

vita e igiene, era prevalentemente costituita da contadini che vivevano in circostanze estremamente modeste.

La costruzione della ferrovia a fine Ottocento, costituisce un'importante novità per l'epoca, che rivitalizzerà con fermento e nuova energia tutta l'area, incidendo fortemente anche, come vedremo, sul nuovo assetto sociale. Come infatti ci informa lo storico Leopoldo Saracini (2002) nella sua opera "Padova Nord, Storia di un quartiere" la costruzione del cavalcavia Borgomagno, con la creazione della Stazione ferroviaria nel 1842, ha rappresentato un punto di svolta, dal momento che ha affermato una realtà parallela al centro cittadino, dando al quartiere un'identità propria con specifici processi sociali.

Al passaggio tra l'Ottocento e il Novecento, proprio la crescente centralità dell'industria porta la zona a nord di Padova a popolarsi: l'inaugurazione del cavalcavia Borgomagno nel 1903, il primo viadotto in calcestruzzo armato realizzato in Italia, sancisce un passaggio importante e segna la nascita della "Padova nova", un fulcro di sviluppo demograficamente ed economicamente diverso dal centro storico. La strategica vicinanza della ferrovia, costruita nel 1842, spinge le fabbriche a trovare qui un terreno fertile per insediarsi, portando i lavoratori, assieme alle loro famiglie, ad agglomerarsi attorno ai centri produttivi: così dal Borgomagno inizia il naturale prolungamento dell'Arcella con l'edificazione di case a schiera (alcune in stile Decò e Liberty sono ancora visibili). Il quartiere assume gli aspetti tipici della città fordista: una periferia operaia con una concentrazione massiccia delle attività industriali all'interno del tessuto urbano nel quale lavoro e tempo libero condividono i medesimi confini. Da questa duplice relazione si crea la forte identità che sarà, poi, peculiare e trainante per l'Arcella soprattutto dopo i bombardamenti della seconda guerra mondiale. (Sgobba, 2016)

Lo storico racconta infatti la tenacia degli arcellani, molti dei quali decisero di rimanere nella borgata, nonostante la desolazione e la scelta di alcuni di loro di trasferirsi in altre aree in seguito ai terribili attacchi aerei (nel '43 e nel '45) che avevano raso al suolo il 90% degli edifici di quest'area, con il bilancio più grave di tutti i quartieri della città (Sgobba, 2018). La popolazione arcellana ricostruì la propria casa tenendo unita la propria comunità e nel secondo dopoguerra, il quartiere Nord di Padova ha avuto uno sviluppo che nessuno avrebbe potuto immaginare, raggiungendo dimensioni e numeri tali da essere confrontabili con quelli di una città autonoma. (Saracini, 2002)

b) Cenni sull'evoluzione socio-culturale del quartiere

Dagli anni '60 agli anni '80 del secolo scorso, la comunità arcellana trova risorse e posti di lavoro sulla spinta della macchina industriale messa nuovamente in moto grazie a realtà locali produttive come la Golfetto, la Sangati, la ditta Pessi o la fornace Morandi.

Ma con la crisi dei valori della società fordista e la conseguente ristrutturazione dei processi industriali e lavorativi sempre più diversificati e soggetti a veloci mutamenti, con gli anni '90 inizia una rapida trasformazione tipologica del tessuto umano, sociale ed economico del quartiere, mentre la forma di residenzialità, diventava sempre più mobile e temporanea. (Sgobba, 2016)

In altre parole, viene richiesta sempre più flessibilità, si creano dunque nuovi flussi di mobilità sociale, come spiega anche nel suo libro "Quartieri contesi", Claudia Mantovan, una ricercatrice dell'Università di Padova (Mantovan e Ostanel, 2015). La studiosa riporta infatti un'interessante analisi empirica sull'Arcella e sui fenomeni che la caratterizzano, descrivendo accuratamente l'evoluzione dei cambiamenti sociali. Dagli anni '70 -'80 in poi, Mantovan spiega come la delocalizzazione dell'industria abbia impattato fortemente sulla società dando inizio a un importante fenomeno di frammentazione generale. I ruoli tipicamente lavorativi e l'organizzazione fra i residenti di un tempo, che conferivano una certa omogeneità al tessuto sociale, sono venuti via via a mancare. Questi fenomeni di cambiamento (delocalizzazione industriale, lavori che richiedevano una nuova mobilità sociale e nuove forme di residenza temporanea) hanno contribuito a modificare molte delle categorie sociali che popolavano il quartiere e - anche a causa dei costi diventati via via più accessibili - la zona è stata occupata prevalentemente da nuovi cittadini, per lo più immigrati. L'Arcella subisce dunque un importante cambiamento che vede come nuova protagonista sulla scena, una grande eterogeneità, anche fra le categorie sociali degli stessi arcellani che risiedevano da prima delle trasformazioni demografiche, con la conseguente necessità di ricostruire la coesione sociale che servirà a rigenerare la comunità. Sempre secondo Mantovan, sembra che a partire dal nuovo millennio in poi, il quartiere diventi via via soggetto allo scontro di due flussi contrari: immigrazione ed emigrazione. In effetti, dando un'occhiata ai dati abbastanza recenti analizzati dalla sociologa, circa 1.232 persone si trasferirono in altri quartieri, mentre 1.339 arrivarono a stabilirsi proprio all'Arcella, rendendola, per l'eterogeneità dei suoi residenti, un'area fortemente caratterizzata multiculturalmente. (Sgobba, 2016) Ma è proprio in relazione a tale crescente fenomeno migratorio che la studiosa mette in evidenza, la complessità e la problematicità di una

convivenza serena tra i residenti e i nuovi “arrivati”. Infatti l’autrice sottolinea come “gli arrivi rapidi e consistenti hanno fatto mancare I normali tempi di adattamento creando nella cittadinanza un senso di invasione o espropriazione degli spazi”. Questo diffuso disagio dei residenti di nazionalità italiana si avverte anche se si analizza il marcato cambiamento di utenza che popola le scuole pubbliche di questo quartiere. Gli scolari frequentanti gli istituti comprensivi della zona sono infatti, in maggioranza, di origine straniera, con le conseguenti complessità dovute al divario di lingua, cultura e ceto sociale per via del fatto che la scuola sta ancora facendo i conti con la capacità di approcciarsi alle differenze . È in tale difficile e intricato contesto socio- ambientale- educativo che è situato l’istituto presso il quale ho svolto la mia esperienza di tirocinio ai fini di questo lavoro.

Capitolo 6

Aspetti descrittivi di un'esperienza etnografica fra i banchi di una scuola multiculturale

6.1. Il plesso scolastico e la sua struttura

Situato nella zona Nord del comune di Padova, denominata Arcella, ha sede il **IV istituto comprensivo “Rosmini”**, collocato nell'ambito di competenza del Centro Servizi Territoriali CST 2 Nord. Si tratta di un tipo di organizzazione scolastica che dal 2018 prevede un accorpamento di scuole di diverso ordine e grado, che va dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di grado primo, tra loro territorialmente vicine. L'istituto da me preso in esame è composto da quattro plessi così suddivisi:

1. **la scuola dell'infanzia “il Quadrifoglio”**
2. **la scuola primaria “Rosmini”**
3. **la scuola primaria “Salvo D'acquisto”**
4. **la scuola secondaria di primo grado “Zanella”**

Plesso 1: L'ho visto dall'esterno in quanto ubicato a fianco al plesso 2 dove principalmente ho svolto il mio tirocinio. In tale scuola dell'infanzia sono presenti, così come in tutti gli altri plessi, moltissimi bambini di provenienza straniera. Iniziano infatti qui il loro percorso scolastico in Italia e alcuni di loro, procedono il ciclo d'istruzione anche presso la scuola “Rosmini”. Altri invece, sono stati inseriti direttamente nella scuola primaria baipassando la scuola materna per scelte personali da parte delle famiglie o perché giunti in Italia, in età conforme alla frequentazione della scuola primaria.

Plesso 2: Come già anticipato è la sede della scuola primaria dove ha avuto luogo il mio tirocinio e che descriverò dettagliatamente in seguito.

Plesso 3: Si tratta della scuola primaria alternativa al plesso 2, collocata ad una distanza maggiore rispetto ai plessi precedenti. Anche in questa sede si registra un alto tasso di utenza di origine straniera. Tuttavia, se la maggior parte degli alunni della scuola “Rosmini” proviene da Paesi quali il Bangladesh, Cina e Sri Lanka, alla scuola “Salvo D'acquisto” si rileva invece, una massiccia presenza di alunni di origine nigeriana. Non mi è dato sapere il motivo di tale suddivisione ma è plausibile ipotizzare che ogni comunità faccia “rete”, creando un passaparola attraverso il quale le famiglie si sentono più attratte e motivate all'idea di inserire i propri figli nella scuola suggerita come riferimento.

Plesso 4: È rappresentato dalla scuola media “Zanella” dove ho avuto modo di assistere ad alcune lezioni per farmi un’idea sui possibili esiti di un percorso didattico ed educativo iniziato alla scuola primaria e che costituirà il fulcro della mia analisi.

6.2. La scuola primaria “Rosmini”: il contesto ambientale e gli antefatti di un'esperienza didattico-educativa

Dopo aver contattato telefonicamente maestra Emma, colei che sarà poi la mia referente durante tutta la durata del mio tirocinio presso la scuola “Rosmini”, arriva il giorno in cui avevamo fissato un primo colloquio conoscitivo per presentarci reciprocamente e parlare circa la mia possibilità di effettuare lo stage presso quella sede.

La scuola che mi accoglie si affaccia su un ampio cortile di cemento il cui perimetro presenta siepi, arbusti e dei bellissimi alberi sui quali, ora che è primavera, intravvedo già dei germogli bianchi che promettono a breve l’arrivo di una fioritura. Una parte del cortile è costeggiata da una siepe piuttosto alta che pare una sorta di tenda divisoria “naturale” dall’ampio prato verde che si sviluppa sul retro. Nel tragitto che percorro fino all’aula in cui incontrerò maestra Emma e la classe seconda, osservo numerosi cartelloni colorati, appesi lungo le pareti, che mi danno un senso di allegria e di accoglienza. Tuttavia, mi colpisce che, sopra agli attaccapanni dove giacciono le giacche degli alunni, sui rispettivi segnaposti riferiti ai giubbotti, siano presenti molti nomi di origine straniera.

L'incontro avviene nell’atrio della scuola davanti a un caffè, dove ha inizio la nostra chiacchierata conoscitiva. Le spiego chi sono, cosa sto facendo e perché mi trovo lì; vorrei poter usare la mia ipotetica collaborazione come lavoro sul “campo” per la mia tesi di laurea. Sto infatti conducendo questi studi proprio in quanto interessata all’apprendimento della lingua italiana da parte di studenti neo-arrivati, con le implicazioni anche culturali che ne derivano, al fine di poter svolgere un giorno il lavoro di insegnante. Penso che le giovani generazioni originarie di altri paesi siano senza dubbio i nuovi italiani di oggi, pertanto sono molto interessata a scoprire quali difficoltà, quali sfide comunicative, quali situazioni si presentano ogni giorno in questo contesto scolastico pubblico, destinato molto probabilmente a diventare sempre più ordinario e meno raro con il passare del tempo. In questa parte privata del nostro colloquio, lei mi descrive la cornice entro la quale sarei entrata mediante il tirocinio e sembra assai bendisposta ad

accettare la possibilità che io svolga il mio stage in quella sede. Ciò soprattutto in vista del grande bisogno di sostegno alle poche insegnanti che ogni giorno tentano di interfacciarsi con i loro giovani studenti, la maggior parte dei quali, come già sottolineato, presenta gravi difficoltà di apprendimento della lingua italiana. È inoltre da tener presente, spiega ancora maestra, che la scuola ha pochi fondi e quindi scarsità di mezzi e di personale che spesso si sente inadeguato a fronteggiare la nuova recente realtà multietnica, con tutte le sue ripercussioni sul piano socio educativo e didattico.



Figura 1: immagine per illustrare ai bambini la scansione della giornata scolastica e il cenno sì con la testa

La pandemia degli anni recenti ha inoltre contribuito in maniera importante a rendere sempre più acrobatico il percorso ad ostacoli che sembra avere luogo quotidianamente nella comunicazione fra docenti e discenti, incluso l'aspetto dialogico con le famiglie che è estremamente problematico a causa della scarsa, o nulla, conoscenza della lingua italiana anche da parte dei genitori. Mi rendo

immediatamente conto della complessità della situazione e del compito che mi attende. Maestra Emma mi fa notare, all'interno della classe, altri numerosi cartelloni appesi alle pareti con alcune immagini, in certi casi, abbinate al vocabolo corrispondente. In particolare mi invita ad osservare una sequenza di cartelli appesa vicino alla porta della classe; in maniera verticale, dall'alto al basso, compare una sequenza di immagini che illustra i rispettivi momenti in cui si svolge la giornata scolastica: lezione, merenda, ancora lezione, pranzo in mensa, ricreazione e lezione sino al momento in cui si torna a casa.



Figura 2: esempio di lavori svolti durante l'anno precedente: espressione di un vocabolo declinato nelle diverse lingue dei bambini della classe.

I disegni, mi spiega la maestra, sono stati un elemento fondamentale per tutto lo scorso anno scolastico: la loro funzione è stata studiata per rendere visivamente comprensibili a tutti i bambini l'esperienza scolastica che stavano vivendo. L'ausilio delle immagini è stato uno degli espedienti più immediati ed efficaci per supportare le insegnanti nelle estreme difficoltà di comunicazione con bambini con poca dimestichezza della lingua italiana. Infatti durante l'anno precedente, quando la classe affrontava la prima elementare, provenendo tutti gli scolari da paesi , due bambini su 22 erano in grado di comprendere la lingua italiana e la sua fruizione diventava ancora più difficile per tutti a causa dell'uso obbligatorio dei dispositivi di protezione anti-covid che non permettevano nemmeno una lettura labiale dei suoni emessi

dalla bocca del parlante. Un'altra difficoltà di comunicazione riscontrata dalle maestre era il velo indossato da alcune studentesse che copriva parte del volto .



Figura 3: esempio di lavori svolti lo scorso anno dalla classe con l'apporto delle immagini e delle diverse lingue dei bambini

Nel procedere nella sua descrizione e nel ricordare lo svolgimento circa lo scorso anno, Maestra Emma mi esprime tutto il suo scoramento iniziale e mi confessa di essere arrivata a piangere insieme alle sue colleghe durante i primi giorni di riunioni tra insegnanti di fronte al quadro iniziale che si prospettava in quella classe. L'amara, iniziale presa di coscienza della difficile realtà da affrontare ha tuttavia lasciato posto alla consapevolezza che bisognava agire con pazienza e inventiva, attraverso un lavoro didattico e comunicativo costante.

Mi viene spiegata la “scalata” che Lei e i colleghi hanno dovuto intraprendere per guidare la classe, cercando di superare ogni tipo di barriera di comunicazione; linguistica, comportamentale, emotiva, sociale, culturale. Mi riporta come abbia lavorato su due fronti contemporaneamente. Il primo, quello della fiducia per poter poi generare la cooperazione con le famiglie. Racconta infatti che è riuscita, dopo molti sforzi, a chiedere alle famiglie il consenso affinché le bambine potessero non indossare il velo a scuola al fine di facilitare a tutti la comunicazione già molto difficile. La maestra ha spiegato loro che anche la scuola è “una grande famiglia” e che le bambine lì sono al sicuro.



Figura 4: foto scattata durante il saggio di musica di fine anno.

Il secondo fronte si è cimentato nella ricerca di un metodo che potesse essere di supporto e rinforzo al codice comunicativo tra docenti e discenti. In altre parole, le fatiche immense di spiegazioni costanti e il quantitativo industriale di carta e inchiostro utilizzati per riprodurre immagini e segni di ogni tipo per tradurre il linguaggio verbale della lingua italiana in codice grafico e visivo, hanno prodotto il risultato sperato alla fine dell'anno. Il frutto di questo assiduo e quotidiano lavoro mi viene mostrato tramite i quaderni dei bambini che sanno scrivere e mi dice, hanno anche imparato tantissime parole. Un brivido di emozione mi percorre quando sfoglio i materiali scritti di bambini. Mi emoziono anche quando assisto alla scena in cui il nostro colloquio privato viene interrotto da un alunno che avvicinandosi a noi, chiede educatamente e in perfetto italiano di poter andare in bagno. Lo leggo come un felice auspicio di possibili esiti positivi che mi propongo di raggiungere attraverso questo mio lavoro di cui, qui di seguito, chiarirò le modalità didattico-relazionali del mio intervento.



Figura 5: alfabeto in stampato e corsivo, maiuscolo e minuscolo che ciascun alunno aveva attaccato al proprio banco

Capitolo 7

La mia esperienza etnografica a scuola

7.1. Io e l'incontro con la nuova realtà.

L'esperienza di tirocinio da me vissuta durante il periodo marzo-giugno del 2023 presso la già citata scuola primaria "Rosmini", è stata caratterizzata da una molteplicità di aspetti e di problemi sempre in continua evoluzione. Nel varcare la soglia della scuola con la consapevolezza che da quel momento entravo a far parte di una nuova realtà, a me per lo più sconosciuta e tutta da decifrare ed interpretare, mi sento felice e un po' emozionata, proprio come una bambina al suo primo giorno di scuola. Infatti, questa è una scuola anche per me, in tutti i sensi e a tutti gli effetti. Penso che avrò moltissimo da osservare ed imparare e soprattutto, dovrò stare attenta a intercettare il sentire dei piccoli alunni, se vorrò riuscire a conquistare la loro fiducia e tessere un rapporto comunicativo di natura dialogica ed empatica. In particolare dovrò capire come questi giovani e preziosi interlocutori interpreteranno il mio posizionamento e reagiranno ad esso.

Entro a scuola nel momento della ricreazione; sono tutti nel cortile che giocano fra di loro e non si accorgono del mio arrivo. Mi avvicino a maestra Emma, con cui già abbiamo creato un rapporto di cordiale collaborazione e che sarà la mia referente per tutto il periodo di tirocinio. Mi viene incontro in maniera calorosa e mi presenta alle sue colleghe.

Suona la campanella. Maestra Emma chiama a sé i bambini che si ordinano in fila per rientrare in classe: mi vedono e mi riconoscono. Vengo loro presentata nel ruolo di "maestra aiutante": cosa che mi mette in leggero disagio in quanto, proprio ai fini della ricerca etnografica che intendo svolgere, non desidero essere vista dai miei giovani interlocutori come una figura istituzionalmente "cattedratica". Ciò potrebbe dare adito ad un futuro rapporto tra me e loro di tipo asimmetrico e unilateralmente orientato. Pertanto mi affretto a spiegare che la maestra Emma mi ha chiamato "maestra" ma che io in verità sono un'allieva come loro perché sto studiando anche io alla scuola dei grandi che si chiama università.

Penso che avrò moltissimo da osservare ed imparare avendo rapidamente fotografato la dimensione olistica che il mio futuro lavoro richiederà, percependo tutta la criticità correlata non solo al piano

didattico ma anche e soprattutto a quello umano e relazionale. Questa mia percezione è subito confermata dalla descrizione che la maestra Emma mi anticipa circa la situazione generale della classe. Quest'ultima infatti è composta da 22 scolari: di questi, nemmeno un bambino ha entrambe i genitori italiani nativi ma ambedue o almeno uno di loro, sono di origine straniera. I Paesi di origine sono molteplici; Cina, Afghanistan, Bangladesh, Filippine, Camerun, Ucraina, Moldavia, Albania, Argentina e Tunisia. Mi viene riportato dalla maestra che è presente un livello disomogeneo tra gli alunni soprattutto in merito all'apprendimento della lingua italiana; questo, secondo maestra Emma, ostacola il rendimento scolastico di alcuni studenti, ma le difficoltà hanno luogo anche in relazione a difficili situazioni familiari che vivono molti dei bambini.

La maestra precisa che le criticità riguardanti le problematiche familiari possono riguardare casi di abuso di sostanze stupefacenti, violenza domestica, solitudine, mancanza di comunicazione e interpretazioni dell'ambiente circostante che dipendono da una differente configurazione ideologica talvolta di matrice culturale che non aiuta i processi di inclusione

Ammetto che queste informazioni mi disorientano ma nel contempo rinforzano il mio desiderio di rivolgermi direttamente ai bambini, di cui percepisco la curiosità e forse anche la tacita aspettativa di uno scambio più ravvicinato.

7.2. Sul “campo” tra difficoltà, emozioni e scoperte

Durante i primi giorni del tirocinio mi sembra di venire percepita dai bambini come una gioiosa novità e mi sento subito accettata e accolta. Loro sembrano infatti felici di avere “ospiti” in classe. Mi osservano durante le lezioni per poi pian piano dimenticarsi della mia presenza, abituandocisi poco a poco. A ricreazione però, quando se ne ricordano di nuovo, mi cercano, mi prendono la mano, mi parlano, mi vogliono vicino in uno stato di eccitazione. Da parte loro noto subito un certo entusiasmo così come un grande desiderio, o forse bisogno, di attenzioni. Durante il lungo intervallo finché trascorriamo il tempo insieme dopo il pranzo della mensa, tutti i bambini della classe testano il grado di memoria che ho circa i loro nomi. “Chi sono io?” esclamano l'uno dopo l'altro, in un crescendo di tonalità vocale alta. “E io?” continuano, sovrapponendo le loro voci. Leggo in questa loro domanda, sicuramente un modo per cercare la relazione con me, ma anche una strategia per carpire quanto ciascuno di loro, in una sorta di gara fra pari, sia riuscito a rimanermi più impresso. Come se attribuissero al mio rammentare i loro nomi, il

proprio “valore”. Dando questa interpretazione, mi sento subito investita da questa responsabilità e mi affretto a decostruirne il significato che credo attribuiscono, spiegando loro che quando non ricordo uno dei loro nomi, o lo pronuncio in maniera sbagliata, ciò non accade perchè non provo interesse nei loro confronti, anzi, chiarisco subito che ciascuno di loro per me “conta”; ma li invito a portare pazienza nel mio processo di memorizzazione, facendo notare che io sono in una posizione di svantaggio numerico. Loro devono imparare solo un nome (il mio) , mentre da parte mia dovrà esserci uno sforzo di memorizzazione di oltre una ventina di nomi, per giunta, con suoni per me del tutto nuovi. Chiarita la motivazione di eventuali mancanze di questo tipo da parte mia, il gioco di riuscire ad associare il nome corretto ai volti di ciascuno, continuerà per tutti i giorni ad ogni intervallo. Una volta che li avrò imparati, aumenterà il numero di dati da fissare perché I bambini mi chiederanno di memorizzare anche le date dei loro compleanni. Al momento del pranzo inoltre, prima di andare a consumare il mio pasto insieme agli altri, farò compagnia a quei pochi bambini della classe che non si fermeranno a mangiare presso la mensa della scuola, ma attenderanno l’arrivo della madre in ingresso (i padri sono al lavoro). Anche in questa fase allenerò molto la mia mente con attività di memorizzazione per imparare a identificare chi sono le rispettive madri bangladesi che vengono a prendere i bambini, attraverso il colore del velo semi-integrale che indossano e da cui posso intravedere solo i loro grandi occhi scuri che fanno capolino.



Figura 6 : maestra Emma e alcuni genitori assistono al saggio musicale di fine anno dei bambini.

Pur nella vivacità generale con la quale mi sono sentita ben accolta dai bambini, questo primo mese è stato molto difficile per me, come rivelano anche le numerose note di campo con le quali ho registrato le mie osservazioni. Ho provato infatti emozioni forti di costante disagio e di vero e proprio malessere psicologico che ho cercato di rilasciare attraverso qualche discreto pianto al riparo dagli sguardi, quando sono stata in diversi momenti, al bagno della scuola. In questa prima fase delicata, tale senso di disagio è stato da me sperimentato per adattarmi al contesto non solo tra i bambini ma anche tra gli adulti. Mi sono spesso sentita una specie di “apolide” a livello interiore poichè il mio ruolo non era ben definito nè da una parte, nè dall’altra. Questo disorientamento veniva incorporato anche nella dimensione pratica del mio collocamento agli inizi: non avevo nemmeno un banco “mio” all’interno della classe, cosa che mi ha fatto sentire vagante e irrequieta nel cercare un posto che permettesse una buona osservazione ma pur sempre, senza disturbare. Non ricevevo dagli insegnanti delle indicazioni specifiche, neanche sulla mia postazione, ma in compenso mi veniva data molta libertà di azione, cosa che però mi ha fatto sentire una grande responsabilità e paura di commettere sbagli con i bambini o con le figure istituzionali. Con il tempo ho imparato a entrare in questa nuova dimensione sperimentando l’ambiente della classe e la mia posizione nello spazio sia a livello concreto che figurato, all’interno del quale, ho dovuto infatti capire e definire il mio posizionamento, così come anche quello nei confronti delle figure adulte che ho incontrato a scuola come vedremo nei prossimi paragrafi.

7.3. Il mio posizionamento con le figure istituzionali

Rispetto alle figure istituzionali come la dirigente della scuola e la mia referente con i suoi colleghi, ho sempre cercato di agire in armonia, preoccupandomi di verificare se la mia volontà di praticare una certa didattica con i bambini fosse anche conforme al volere della mia responsabile e dei colleghi, applicando insomma quei rispettosi principi etici primari che devono accompagnare il metodo etnografico.

I momenti in cui ho avuto occasione di relazionarmi con la dirigente sono stati assai pochi e solamente, per motivi di tipo burocratico. Le figure istituzionali principali con cui invece mi sono interfacciata maggiormente sono state le insegnanti della classe seconda in cui ho svolto il tirocinio: *in primis* maestra Emma (che come abbiamo visto è stata la mia referente), il maestro di matematica Riccardo e le due insegnanti di sostegno di R. un bambino con disturbi autistici. Ho infatti sempre assistito alle lezioni di questi insegnanti nella classe e ho tentato di supportarli nell’affiancare i bambini con difficoltà (in

particolare Salma e Ismail) ma ho condiviso anche momenti quali alcune riunioni con gli altri docenti, le ricreazioni e i colloqui con i genitori. Durante la mensa e gli intervalli mi sono interfacciata in misura minore anche con gli insegnanti delle altre classi dell'istituto.

La difficoltà principale che ho riscontrato con le figure insegnanti della classe in cui ho svolto la mia "osservazione partecipante" è stata riscontrata da parte mia soprattutto nel dover intuire da sola, il mio spazio e i miei compiti (task). L'aspetto positivo che questo ha comportato è stato il fatto di ricevere fiducia e libertà di azione da parte della mia referente. Dall'altro canto, il risvolto problematico è consistito nel fatto che l'aver una grande libertà costituisce anche una grande responsabilità. Pertanto, nella mia "solitudine" e incertezza talvolta di sbagliare, ho cercato di agire secondo il mio intuito ma senza guida alcuna, in maniera del tutto artigianale e sperimentale e questo mi ha fatto non di rado, sentire insicura e confusa.

Ad ogni modo, il mio posizionamento con le figure istituzionali è stato quello di tenere sempre a mente di essere loro sottoposta, soprattutto con Maestra Emma nei confronti della quale in modo particolare, ho provato e provo tuttora, un'enorme gratitudine per avermi accolto e concesso di svolgere questa ricerca all'interno del contesto educativo. Prendere parte a questa esperienza etnografica è stata infatti una grande opportunità e l'autorizzazione ricevuta da parte di una figura istituzionale come abbiamo avuto modo di vedere nei capitoli precedenti, non è affatto cosa facile e scontata, anzi. Rispetto al mondo anglosassone per esempio, dove l'ambito specifico dell'antropologia dell'educazione si inserisce tramite il cosiddetto *schooling* cioè *il fare etnografia a scuola*, in Italia dobbiamo ancora vincere molte resistenze circa tale pratica (Mangini, 2022). La ricerca di una scuola dove potessi praticare il mio lavoro sul campo e la difficoltà di riuscire a trovare chi accettasse la mia richiesta, mi ha fatto toccare con mano la disabitudine ancora molto presente e in via di costruzione, a non avere antropologi nelle nostre scuole. Me ne sono accorta anche all'interno dello stesso istituto in cui ho operato, in quanto erano presenti altri tirocinanti ma tutti provenienti dalla facoltà di scienze della formazione. Ho potuto notare chiaramente un *modus operandi* differente che ha implicato anche una comunicazione e forse anche, una relazione diversa tra loro e la referente Maestra Emma rispetto a quella che avessi io, in qualità di tirocinante di antropologia. A questo proposito, ho infatti riscontrato qualche difficoltà, assieme alla sensazione di non venire del tutto capita dalla mia referente e dai suoi colleghi, nei momenti in cui rivolgevo loro molte domande sui bambini e sul funzionamento delle varie iniziative o attività scolastiche al fine di comprendere meglio il

quadro complessivo del contesto al quale ho preso parte. Seppure sempre gentili con me, ho avuto più volte la sensazione di essere una “rompiscatole” per via delle mie numerose domande a cui non erano evidentemente abituati a ricevere dagli altri tirocinanti di scienze della formazione. Inoltre vedevo i docenti oberati di lavoro e li percepivo estremamente assorbiti dai loro impegni; da qui le mie difficoltà nel rivolgermi loro. Ho notato in effetti la grande quantità di compiti burocratici e compiti “extra” che avevano da portare avanti e ho sentito in loro molta stanchezza che in gran parte credo possa anche giustificare la loro parziale o totale mancanza di interesse e curiosità in merito alla mia ricerca.

Riguardando le mie note e le mie riflessioni personali, leggo infatti di come io ingenuamente avessi pensato che la mia referente e con lei forse anche altri docenti, facendo parte di quel luogo di lavoro ed essendo la prima volta che si interfacciavano con una studentessa di antropologia (me) avessero la curiosità di capire meglio la mia ricerca. Invece, oberati dal carico di lavoro, anche burocratico e – ormai abituati anni or sono ad avere tirocinanti giunti dalla facoltà di scienze della formazione – fornivano gentili e pazienti risposte alle mie domande con un tono sbrigativo e meccanicistico come se, comprensibilmente, non vedessero l’ora di liberarsi dall’onere di dover rispondere ai miei quesiti. In aggiunta, spesso alcune risposte che mi venivano fornite, davano per scontato che io avessi determinate conoscenze che in verità non avevo affatto. Un esempio concreto che ritrovo fra le mie note di campo, ha riguardato le prove degli invalsi che io non sapevo nemmeno cosa fossero e a cosa servissero e quando ho chiesto più informazioni al riguardo, mi è stata data una spiegazione molto veloce e parziale così ho cercato di integrare la mia comprensione di questo tipo di prova, documentandomi da sola. Vorrei fare presente che queste situazioni vengono riportate in questa sede solo con l’obiettivo di illustrare alcune delle difficoltà da me incontrate e non con l’obiettivo di polemizzare. Ribadisco la mia gratitudine nei confronti di Maestra Emma e colleghi per i quali ho anche provato una sorta di compassione accorgendomi del loro carico grande di lavoro. Per questo motivo, in maniera conforme alla personale deontologia, ho tentato di soddisfare al meglio le aspettative che da loro recepivo, anche con semplici gesti come offrirmi volontaria nel guardare la classe se per esempio, i docenti necessitavano di andare al bagno o dovevano andare a parlare con la dirigente in merito a qualcosa.

Un’altra difficoltà che ho riscontrato mentre cercavo di definire il mio posizionamento con le figure istituzionali ha riguardato il mio tentativo di prendere le giuste distanze in maniera equilibrata ed armonica, sia nei loro confronti sia in quelli degli allievi bambini, allo stesso tempo. Mi riferisco soprattutto al fatto che durante i momenti di ricreazione inizialmente presenziavo nel cortile della scuola

con gli altri insegnanti e talvolta anche con i tirocinanti di pedagogia. Supervisionavo quindi i bambini ma per lo più guardandoli dal gruppo degli adulti con i quali chiacchieravo e tentavo anche di raccogliere le informazioni che mi interessavano. In seguito, come già anticipato, dopo aver preso confidenza con i bambini, anche in considerazione delle evoluzioni positive che, come vedremo più dettagliatamente in seguito, hanno riguardato i miei osservati speciali Salma e Ismail, ho cominciato a trascorrere la maggior parte delle ricreazioni giocando con i bambini, volendo focalizzarmi su di loro ed in particolare, sui soggetti della mia ricerca.

Da alcune insegnanti di altre classi, sebbene sempre gentili con me, mi sono sentita guardare in modo “strano” o “sospetto” quando durante le ricreazioni ho spesso giocato con i bambini, anche delle altre classi, nel cortile della scuola. Emozioni che ho registrato nel mio diario di campo e di cui mi sono imposta semplicemente il prendere atto della loro esistenza, pur di privilegiare la mia costruzione di un rapporto relazionale con i bambini, soprattutto con i miei osservati speciali per i quali ho tentato di creare un’atmosfera inclusiva e di relazione positiva anche con i loro pari.



Figura 7 : L. e F., due alunne della classe da me osservata: originarie rispettivamente di Camerun e Afghanistan

7.4. Alla ricerca del mio posizionamento nello spazio scolastico

Prima di parlare del mio posizionamento nei confronti di Salma e Ismail, i protagonisti principali di questa ricerca, ritengo di dover spiegare il processo che mi ha condotto a trovarlo, innanzitutto all'interno della dimensione scolastica generale in cui ha avuto luogo il mio lavoro sul campo.

Sebbene infatti mi sia dedicata in modo specifico ai due bambini neo arrivati dal Bangladesh, nel corso della mia ricerca ho presenziato nella loro classe, trascorrendo quindi in contemporanea anche molto tempo con i loro compagni. La situazione ha quindi richiesto di orientarmi nel dover trovare un posizionamento anche nei confronti dei bambini tutti, nel loro insieme, osservando le loro relazioni con i due neoarrivati, prima di focalizzarmi sui miei protagonisti principali.

Come prevede il metodo etnografico attraverso le mie note di campo e le mie annotazioni personali, nella processualità longitudinale del tempo di ambientazione, ho registrato molte emozioni e stati d'animo che inizialmente mi hanno procurato alcune difficoltà ma in seguito, mi sono accorta che mi hanno anche guidato nel trovare la mia collocazione.

Grazie anche alla lettura di alcuni contributi di William A. Corsaro che molto ha lavorato nelle scuole italiane e americane con soggetti-bambini, all'inizio mi ero fatta un'idea teorica di come il posizionamento da parte mia avrebbe dovuto essere, ma devo ammettere di essermi poi sentita piuttosto spiazzata rispetto alle effettive modalità di attuazione concreta una volta dentro alla pratica sul campo. Secondo la mia comprensione teorica, introiettata concettualmente attraverso varie etnografie scolastiche, lette in precedenza, il primo periodo avrebbe dovuto realizzarsi da parte mia secondo un'attitudine che fosse il più "neutrale" possibile, prevedendo semplicemente l'osservazione dei fatti, delle relazioni e dei comportamenti all'interno della classe.

La prima fase immersiva è stata così quella di "studio" del contesto in cui mi sono impegnata a utilizzare ed esercitare i sensi; osservare, sentire, percepire e registrare tutto quanto mi attorniasse, sia per come si presentava e sia come io personalmente lo vivevo. Ho cercato di sdoppiarmi e annotare fatti oggettivi nelle note di campo e le mie impressioni e riflessioni, nelle note personali, consapevole che queste avrebbero potuto modificarsi nel corso del tempo con quella flessibilità che la metodologia etnografica prevede.

Attraverso l'osservazione partecipante e l'interessante esercizio di auto-osservazione delle mie percezioni di diversa natura alle quali mi sono sottoposta, ho cercato il mio posizionamento, nel tentativo di

collocarmi in maniera equilibrata, non del tutto interna, ma nemmeno del tutto avulsa dalla cornice scolastica riguardante gli interlocutori, generando così una riflessione sull'importanza di saper riuscire a calibrare le potenziali relazioni di potere all'interno del contesto scolastico che, di solito, sono presenti in maniera asimmetrica e unilaterale da parte degli insegnanti verso i propri alunni.

Mediante la registrazione dei fatti e delle emozioni che accompagnavano le giornate scolastiche, ho tentato di applicare in maniera empirica la visione binoculare di cui parla Marianella Sclavi nelle sue opere etnografiche; quella visione da parte del ricercatore, della panoramica contestuale guardata allo stesso tempo “dal di dentro” e “dal di fuori”, nel tentativo di trovare una sorta di confine, dove mi trovavo esattamente io, fra le due dimensioni (quella interna e quella di “outsider”) (Sclavi, 2005). Questo difficile esercizio mi è servito per allenarmi all'autoconsapevolezza, alla flessibilità dello sguardo, ma soprattutto per affrontare il problema del mio posizionamento che non era affatto definito; soprattutto, considerando la moltitudine di aspetti e sfaccettature legate ai ruoli emersi circa la mia presenza.

Come ho scritto nelle mie annotazioni circa quei giorni, durante il primo mese mi sono sentita fortemente disorientata, ritrovandomi così perfettamente nelle parole di Levì Strauss quando scriveva del disorientamento cronico che si prova tipicamente all'inizio del lavoro sul campo.

Partendo dal presupposto che non sempre, l'identità auto-percepita coincide con quella che ci viene attribuita dagli altri, nel mio caso, mi sono accorta di come sentissi forte l'esigenza di indagare questo tema; comprendere cioè la mia identità all'interno del nuovo contesto anche ai fini del mio posizionamento. Ero certamente una tirocinante, ma come mi vedevano e percepivano i bambini? E le figure istituzionali degli adulti? Le percezioni che entrambe avevano di me coincidevano o presentavano dissonanze? E io come mi auto percepivo e come avrei potuto gestire i ruoli rappresentazionali che mi venivano attribuiti dagli adulti e dai bambini? Tutte queste domande mi frullavano nella testa perchè in fondo, era in considerazione di queste informazioni di tipo connotativo, che poteva meglio definirsi la natura del mio rapporto con i miei interlocutori. Il mio smarrimento derivava dal fatto che non mi sentivo “né carne né pesce” per i molteplici aspetti che spiegherò di seguito.

Come anticipato nel primo paragrafo di questo capitolo, quando ho incontrato i bambini per la prima volta, sono stata a loro presentata dalla mia referente come “maestra Laura”. Ho subito tentato più volte, di farmi sottrarre l'attributo di “maestra”, invitando tutti a chiamarmi semplicemente per nome, ma ho dovuto constatare con rassegnazione che questa mia richiesta, non veniva accolta. Mi sono infatti accorta

di come gli insegnanti e i bambini della classe non riuscissero a uscire dalle cornici scolastiche di cui facevano parte e – nel momento in cui ero entrata anche io – venivo “tirata in ballo” secondo le loro consuetudini quasi “meccaniche” di chiamare “maestra-o” qualsiasi adulto che si interfacciasse con loro durante il tempo a scuola. Avevo avuto modo di notare come si verificasse questa dinamica in maniera quasi automatica anche quando, per esempio, si erano trovati a rivolgersi nei confronti di alcune volontarie di associazioni esterne che di fatto, non erano insegnanti ma a scuola, erano venute per tenere qualche laboratorio con i bambini. In quella circostanza avevo notato che tendenzialmente tutti gli adulti della scuola venivano chiamati “maestri”. Le uniche eccezioni che esulavano da questa pratica erano rappresentate dai collaboratori scolastici, le cuoche della mensa e la dirigente; tutti aventi ruoli differenti che i bambini sembravano distinguere e riconoscere.



Figura 8 : alunne durante un laboratorio sull'alimentazione

Sebbene avessi compreso le buone intenzioni con cui la mia referente e i suoi colleghi mi avevano presentato ai bambini attraverso l'appellativo di “maestra”- scelta che secondo me era scaturita dalla loro volontà di “tutelarmi” mediante l'assegnazione di quello *status* di autorità che solitamente corrisponde a chi detiene poteri istituzionali (come appunto “i maestri”) - e - sebbene avessi compreso anche l'abitudine di cui avevo constatato l'esistenza, di far quasi sempre coincidere l'adulto che presenzia nella classe con il consueto ruolo di insegnante, io inizialmente in questo attributo di “maestra” mi sono trovata a disagio, provando anche del timore. La mia preoccupazione risiedeva nel fatto che, dal mio punto di vista il termine “maestra” con cui venivo interpellata, poteva generare implicazioni discrepanti con

l'orientamento che invece io desideravo assegnare alla mia figura all'interno della classe. L'utilizzo di questo titolo ("maestra") mi sembrava infatti richiamare uno stile di tipo direttivo, mentre io ambivo ad essere associata ad uno stile semplicemente partecipativo. Sulla via di queste riflessioni nel corso del tempo, assumevo che in verità io non ero nè del tutto un'insegnante ma nemmeno del tutto, un'allieva e - questo stato "ibrido" e di natura indefinita- ha in un certo qual modo costituito una difficoltà nella ricerca della mia posizione identitaria all'interno della scuola.



Figura 8 : biglietto con disegno interno ricevuto in dono da A.: un'alunna della classe

Dopo il primo periodo nel quale l'essere chiamata "maestra Laura" dagli adulti davanti ai bambini e dai bambini stessi, generava in me, non poco nervosismo, mi sono arresa all'abitudine e sono finalmente entrata nel flusso naturale delle cose, percependo peraltro, in un secondo momento, una tacita consapevolezza da parte di tutti, che, sebbene venissi chiamata "maestra" formalmente, dietro a questo appellativo si celava una significazione avente connotati diversi da quelli istituzionali ai quali viene

tradizionalmente associata una figura distante e cattedratica. Nel corso del mio lavoro sul campo ho insomma notato un cambiamento di percezione da parte mia di quella parola “maestra” da me inizialmente detestata. In altre parole, anche se venivo chiamata in quel modo a livello formale, ho iniziato a percepire che era solo forma ma non rappresentava la sostanza; come quando due persone, sebbene entrate in confidenza, continuano per prassi abitudinaria e formale a darsi del “lei”, ma ciononostante, si trattano in realtà con i connotati di vicinanza nel dialogo e nello spirito, di un rapporto informale che di fatto corrisponde a quello tipico di quando ci si dà del “tu”.

Un'altra dissonanza con cui ho dovuto fare i conti è stata da me riscontrata nel fatto che, all'interno del contesto scolastico non ero percepita come una bambina, ma nemmeno come gli altri adulti presenti nel campo, perchè quando ho preso confidenza con i giovani scolari, ho partecipato spesso a molti giochi con loro nei momenti di ricreazione, venendo guardata in modo curioso dagli altri bambini della scuola, ma anche dalle e dagli insegnanti adulti (soprattutto quelli delle altre classi). Ritengo quindi di essere stata un esempio di adulto e di “insegnante”, “atipico”, sia agli occhi dei bambini, sia di alcuni adulti perchè, in più di una circostanza, ho chiamato in causa il mio “bambino interiore”, quella parte che ognuno di noi ha dentro, per poter meglio accedere al mondo e al punto di vista infantile, pur non dimenticando mai di essere io, una figura di riferimento adulta per i bambini.

C'è dell'altro. Per completare il complesso e dinamico quadro delle varie proiezioni di ruoli con cui mi sono sentita chiamare in causa rispetto alla mia condizione e quindi alla mia ricerca di posizionamento, c'è stato anche quello di madre; sia da parte dei bambini, sia da parte mia.



Figura 9 : Io e Maria., una delle bambine che mi ha comunicato di rivedere in me sua madre

Una volta, per esempio, una bambina mi ha detto “lo sai, tu hai gli occhi come quelli di mia madre..” e una sua compagna le ha fatto eco dicendo “è vero! tu sei un po’ come una mamma per noi” e un’altra ancora, “maestra, ma lo sai che a me piacerebbe averti come mamma?!”. Queste parole oltre a scaldarmi il cuore, mi hanno fatto da cartina tornasole sulla caleidoscopica percezione di ruoli che potevo per tratti di tempo limitato, incorporare ai loro occhi e mi hanno anche fatto criticamente riflettere sul mio posizionamento e le sue potenziali implicazioni. È stato infatti per me terribilmente difficile trovare la giusta distanza emotiva e fattuale nei confronti dei bambini ma anche, al contempo, con le figure istituzionali degli altri adulti rappresentati dagli insegnanti.

A questo ha contribuito il fatto che, all’interno di questa cornice di ruoli e proiezioni dinamiche, ho osservato e assistito in maniera trasversale a scenari inediti che venivano vissuti quotidianamente da alcuni studenti e che loro mi trasmettevano attraverso i loro racconti le loro emozioni. Da parte mia mi sono accorta come questi fatti con le implicazioni che ne derivavano, abbiano richiesto del tempo per trovare la giusta distanza emotiva, perchè ho a volte provato io stessa un senso di immedesimazione genitoriale nei confronti dei bambini ma anche, una certa solidarietà o immedesimazione con le loro

madri, soprattutto quelle dei figli che vivevano situazioni estremamente problematiche. Ma, oltre ai loro genitori, mi sono anche, spesse volte, ritrovata immedesimata negli stessi bambini che le subivano. Ad esempio, ricordo di essere rimasta scossa quando una bambina, con tono triste e preoccupato mi ha raccontato durante l'intervallo, di assistere ogni giorno ai forti litigi dei genitori; litigi che si concludevano quasi sempre con l'aggressione fisica da parte del padre nei confronti della madre, motivo per cui mi ha chiesto di insegnarle il numero della polizia. O ancora, ricordo il mio scoramento di fronte alla condizione sociale e familiare di un bambino della stessa classe di Salma e Ismail, avente un importante disturbo dello spettro autistico; pur essendo seguito dai servizi sociali, pareva non potesse disporre del sostegno necessario da parte della famiglia. Con un padre in carcere e la madre avente atteggiamenti di precaria stabilità, ho spesso assistito alle conversazioni fra insegnanti sull'enorme difficoltà nell'aiutarlo e sul dispiacere nel sapere che il bambino avrebbe potuto fare molti più progressi se solo ci fosse stata più possibilità/capacità di interventi da parte della madre, anche lei palesemente avente difficoltà di diversa natura.

Un altro esempio ancora, è quello di M.; anche lui seguito dai servizi sociali oltre ad una casa-famiglia a causa della mancata patria potestà da parte di entrambe i genitori aventi atteggiamenti violenti. Ogni giorno si presentava scuola con l'aspetto poco curato, gli stessi indumenti ma, anche, un grande senso di *humor* e risorse ammirevoli ed inimmaginabili. Numerosi altri casi mi hanno colpito e scosso emotivamente ma per motivi di spazio e tempo, non intendo soffermarmi ulteriormente al riguardo in questo scritto. Tuttavia ritengo importante tenere presente di tali cenni, non solo per far fede alle mie note di campo che mi hanno guidato come vedremo, nella riflessione sul problema del posizionamento da parte del ricercatore, ma anche e soprattutto, per far meglio capire al lettore a quale contesto di pluralità di infanzie spesso problematiche, ho preso parte in questa esperienza. E a meno che si indossino difese spesse come una corazza, penso sia comprensibile come ci sia voluto un tempo fisiologico di adattamento a tali situazioni da parte mia per comprenderle ed elaborarle fino a prenderne dimestichezza e trovare il mio posto, il mio collocamento all'interno di questa complessa cornice.

Essendomi scontrata con la cruda realtà che spesso si celava al di là della vita scolastica dei bambini, mi sono dunque accorta dei loro mondi "sotterranei" che portavano con sé ogni giorno a scuola. Nel corso longitudinale del tempo trascorso sul campo, alla fine tuttavia mi sembra di essere riuscita a farmi chiarezza sul mio posizionamento, prendendo atto di tutte le dinamiche e le proiezioni di ruoli che avvenivano all'interno del percorso, "accettando" la moltitudine di aspetti recepiti dagli altri e delle parti

di me che hanno contribuito a conferirmi un'identità con diverse sfumature e sfaccettature. Registravo infatti questo pensiero negli appunti che scrivevo dopo circa due mesi dall'inizio del mio tirocinio, mentre tentavo di scomporre "pezzi" di ruoli che uniti, mi sembrava costituissero la mia identità nel campo, conferendo una direzione al mio posizionamento.

Dalle mie note di campo. (Padova, 17 maggio 2023)

"Chi sono io dentro al contesto del "campo"?"

1. **Tirocinante** che significa: punto di congiunzione fra la pratica scolastica gestita e vissuta dal **punto di vista sia degli insegnanti (adulti), sia degli allievi-(bambini).**
2. Mi sento **un po' "insegnante" per i bambini** (infatti vengo da loro chiamata "Maestra" Laura!) dal momento che: 1) insegno a Salma e Ismail la lingua italiana 2) perchè li affianco durante le altre materie 3) perchè sono un'adulta nella classe.
3. mi sento però anche molto **"allieva"** su diversi piani perchè: 1) sto imparando ad applicare la pratica etnografica per quanto riguarda la **mia vita privata e universitaria** e sono anche **allieva dei bambini** perchè imparo da e con loro)
4. Sono anche **allieva della mia referente (Maestra Emma)** che mi è preposta in questo contesto: è la reale insegnante dei suoi allievi e mi concede l'autorizzazione a eseguire alcune pratiche scolastiche con loro giacchè a livello formale-istituzionale non sono in questa scuola in qualità di insegnante ma di tirocinante.
5. Sono **adulta "atipica"** perchè gioco e corro con i bambini durante le ricreazioni a differenza degli altri insegnanti del mondo adulto. I bambini sono entusiasti di questo. Anche le insegnanti sono contente che intrattengo gli alunni e partecipo alle loro attività, anche se mi pare che mi guardino in modo "strano" perchè mi metto alla stregua dei bambini
6. Sono **un po' "Madre"** (così mi è stato detto da alcuni bambini) 1)perchè ho talvolta comportamenti "materni" nei loro confronti 2) forse perchè sono anche madre nella vita (uno dei miei figli ha la loro età circa quindi è spontanea talvolta l'immedesimazione). 3) mi immedesimo nelle loro madri in certe situazioni, quando vedo dei bambini con difficoltà
7. Sono un po' **infantile** (quindi **bambina**) 1) perchè gioco con loro e 2) tento di mettermi il loro "paio di occhiali" con cui guardano il mondo per poter accedere alla cultura dei bambini. 3) Mi immedesimo talvolta in loro (nei bambini) di fronte ai loro problemi per cercare di capire come possano sentirsi. Come coniugare tutte queste voci e questi ruoli?"

7.5.Il posizionamento con Salma e Ismail e i loro Pari



Figura 10 : Salma, Ismail con i loro i pari durante il saggio musicale di fine anno del quale sono stata spettatrice

Come prima anticipato, ho trascorso molto tempo anche con gli altri compagni della classe in compresenza dei miei protagonisti principali della ricerca, quindi ho tentato di pormi con lo stesso atteggiamento nei confronti di tutti i bambini in maniera coerente. Per esempio, li ho spesso coinvolti come mediatori o interpreti simultanei quando c'era bisogno, non solo in modo da avere un aiuto concreto nella comunicazione verbale, a volte difficile con Salma e Ismail, ma anche per far sentire valorizzati pure i compagni per la conoscenza della propria lingua-madre e per questo utile valore. Ho pensato infatti che al fine trasmettere in maniera ancora più potenziata quest'atteggiamento inclusivo verso i nuovi arrivati, ma anche per attribuire importanza ai compagni più veterani, fosse estremamente efficace consolidare nella memoria esperenziale dei bambini (tutti,) questa pratica di aiuto, capace di far mettere in risalto le unicità della loro lingua, cultura e conoscenza, di esperire la gratificazione di sentirsi utili e avere qualcosa da dare. Attraverso le diverse richieste ai compagni di Salma e Ismail, di aiutarmi a tradurre per i nuovi arrivati, è stato possibile creare un clima di collaborazione che piano piano è diventato abituale. Questa atmosfera, in cui si notava nel corso del tempo, come si stesse stabilendo partecipazione, interesse, entusiasmo e mutuo aiuto fra i compagni ha potuto anche essere “respirata” concretamente aldilà all'aspetto verbale, per via dei valori sottesi che si intendevano veicolare tramite tali atteggiamenti. È stato molto bello vedere come durante l'evoluzione della mia ricerca ho assistito a vere e proprie “gare” di volontà di aiutare a tradurre un messaggio per i compagni neoarrivati. In altre parole

vedere come questa meccanica finalmente pareva rilevarsi sempre più consolidata, Con tutti i bambini, ho dunque assunto un atteggiamento amichevole e credo abbastanza autorevole. Il mio modo di porsi ha mirato a stabilire un rapporto di tipo simmetrico. Il rispetto che desideravo ricevere da parte loro per me doveva nascere da sentimenti quali la stima e la fiducia da parte dei bambini e non dal timore o dalla paura.



Figura 11 : Alunni lavorano in classe

7.6. Il mio posizionamento con Salma e Ismail.

È in questa cornice che mi focalizzo sui due bambini protagonisti della mia ricerca. Con i miei osservati speciali Salma e Ismail, sottoscrivo quanto appena spiegato nel precedente paragrafo, con l'aggiunta che, nei loro confronti ha avuto luogo un rapporto più esclusivo e vicino rispetto a quello con gli altri bambini. Dal momento che Maestra Emma mi ha incaricato di impartire loro alcune lezioni di prima alfabetizzazione e di affiancarli maggiormente rispetto ai loro compagni di classe durante le lezioni, ho avuto l'opportunità di tessere con loro una relazione più partecipata e confidenziale, pur non affatto priva di difficoltà. La quantità, ma anche la qualità di tempo insieme, ha per forza chiamato maggiormente in causa la riflessione sulla dimensione del potere e del giudizio che può essere percepita dagli scolari nei confronti dell'insegnante. Questi due bambini, non conoscendo la lingua italiana hanno manifestato com'è naturale che avvenga in queste condizioni, alcune difficoltà dimostrando tuttavia, come vedremo più dettagliatamente nel corso del lavoro, due atteggiamenti diversi. Ho cercato così di applicare

all'interno del mio posizionamento nei loro confronti, un approccio che fosse in linea con gli aspetti enunciati nella parte teorica di questa tesi. Mi riferisco nello specifico all'aver tentato di considerare i loro bisogni in relazione alla loro crescita, non solo come scolari, ma soprattutto come persone prendendo in considerazione ogni aspetto del loro vissuto, del loro presente, della loro personalità e della loro vita in generale. Tenendo dunque a mente molto bene la loro condizione di passaggio da quella che era la loro vita nel Paese di origine, a quella che avevano appena cominciato qui in Italia, ho cercato di dimostrare loro il mio interesse e la mia curiosità per la loro cultura di provenienza ponendo loro anche alcune domande su come si dicessero alcune parole nella loro lingua, così come altri quesiti rispetto a usanze o pratiche culturali riferite alla loro cultura. Nel tentativo di documentarmi per come mi era possibile nella mia modesta ricerca, ho cercato di applicare questo atteggiamento con lo scopo di agire su tre livelli; sul piano interculturale, umano e sul rapporto di potere.

Per ciò che concerne tutti questi tre piani, ho cercato di applicare quanto suggerito da Matilde Callari Galli attraverso i suoi contributi, considerando la cultura all'interno della scuola non più intesa come bagaglio di nozioni acquisite, ma come apertura verso l'altro, spesso portatore di altre conoscenze, altre lingue, altri valori. Ho perciò tentato di dimostrare da parte mia un atteggiamento aperto e curioso, il meno etnocentrico possibile, con l'intenzione di far sentire loro che, sebbene per il momento avessero la "mancanza" della lingua italiana per la quale avremmo infatti lavorato insieme, questi due bambini con la loro lingua madre, la loro cultura di origine di cui io sapevo ben poco, il loro modo di essere, costituivano comunque una fonte di conoscenza e arricchimento culturale per me così come per la nostra comunità. Ho cercato quindi di incoraggiarli a insegnarmi alcune cose della loro lingua e cultura nel tentativo di farli sentire valorizzati nella loro attuale condizione cosicché, oltre al livello interculturale, questo approccio potesse trasversalmente includere anche l'aspetto umano: affinché i neoarrivati potessero sentirsi accolti e non "sbagliati" solo perché ancora non conoscevano bene la lingua italiana. Ho così cercato di stemperare la loro iniziale rigidità tentando di veicolare attraverso il mio atteggiamento, un messaggio di inclusione.

Tale approccio ha anche riguardato e agito, a mio avviso, sulla dimensione della gestione del potere dell'insegnante. Mi è sembrato che fare leva su una dinamica di scambio, attraverso il concetto di mutuo insegnamento, nella misura in cui mi è stato possibile, abbia contribuito a un rispetto paritario tra me e i due giovani scolari. La messa in atto della pratica del gioco delle parti dove i bambini a un certo punto sono stati invece gli insegnanti e io l'apprendente, ha fatto da "specchio riflettente" alle nostre posizioni, stimolando l'empatia e la collaborazione. Il potere che tradizionalmente viene detenuto in maniera

unilaterale e quindi asimmetrica, dall'insegnante in questo modo è stato condiviso e spartito con i giovani scolari in maniera paritaria che ha mirato, come visto nella parte teorica di questo lavoro, verso dinamiche più orizzontali che verticali (il sapere veicolato tra insegnante e studenti attraverso l'interdisciplinarietà e modalità trasversali piuttosto che "dall'alto al basso").

Questo approccio è stato anche di tipo affettivo perchè, attraverso la percezione della posizione dell'insegnante non secondo la dinamica dall'alto al basso, ha dato modo di rapportarsi costruendo emozioni positive che, come spiegato anche dagli psicologi dello sviluppo (Benelli, 2020) hanno molta importanza ed influenza sui risultati dell'apprendimento. Durante le nostre lezioni di lingua italiana quindi, percependo da parte loro stati d'animo di timidezza, paura, vergogna, disagio, ho tentato di creare un'atmosfera positiva e serena, Questa evoluzione verrà trattata più dettagliatamente nel prossimo paragrafo.

7.7. I miei osservati speciali: Salma e Ismail. Alla ricerca di un rapporto relazionale fra due lingue e culture diverse



Figura 12 : Io, Salma e Ismail

Svelata in parte una serie delle difficoltà circa l'ambiente che ha contornato il mio tirocinio, intendo ora focalizzarmi sui veri protagonisti di questa ricerca; Salma e Ismail, nomi, come già anticipato, di fantasia che ho scelto di utilizzare per parlare di loro, dal momento che ho sempre avuto la certezza che loro non abbiano veramente potuto capire davvero, fino in fondo, il ruolo fondamentale che hanno avuto per me all'interno di questa ricerca etnografica.

Quando la mia referente mi introduce questi due bambini, sono arrivati dal Bangladesh da un mese e mezzo in Italia e sono in fase di inserimento all'interno di questa classe. Sarà su di loro in particolare che il mio tirocinio sarà focalizzato. Dovrò affiancarli ogni giorno durante le ore scolastiche per aiutarli a integrarsi nella classe con tutte le implicazioni relazionali, socio-linguistiche e culturali che tale inserimento prevede. Ed è quindi a loro che dedicherò tutta la mia attenzione e la mia osservazione che riporterò anche nel corso di questo lavoro.

Quando conosco in modo più ravvicinato Salma e Ismail è il mio quinto giorno di tirocinio; un martedì. Finché la classe sta svolgendo un esercizio scritto e tutti sono concentrati nella propria lettura individuale, maestra Emma, come già aveva anticipato, mi chiama a sé, insieme ai due bambini, facendoci segno di seguirla fuori dall'aula. Qui spiega in mia presenza ai due bimbi che ogni giorno io sarò al loro fianco per seguirli durante le lezioni in classe. Inoltre precisa che io e loro trascorreremo anche del tempo esclusivo fuori dall'aula per dedicarci all'apprendimento della lingua italiana a loro ancora sconosciuta.

Mi sento i loro grandi occhi scuri puntati addosso mentre io li guardo sorridendo, nel tentativo di metterli a proprio agio e percependo, attraverso il loro sguardo, un misto di curiosità, timore, interesse e un pizzico di sottomissione. Fuori dall'aula c'è un ampio atrio con molti tavoli così dico loro di portare quaderno e astuccio. Ismail mi guarda corrugando le sopracciglia perché non capisce la parola "astuccio". Rientriamo insieme in aula dove indico il suo; ora ha compreso.

Mi siedo di fronte a loro condividendo lo stesso tavolo, lieta del fatto che non ci sia alcuna cattedra che possa rafforzare le distanze tra noi.

Mentre pongo sul ripiano un vecchio libro che maestra Emma mi aveva invitato a scegliere fra quelli presenti nel suo armadio, provo a spiegare velocemente che studieremo insieme la lingua italiana. Il loro sguardo è molto attento e serio e percepisco da parte loro una certa rigidità, un certo nervosismo che attribuisco sia al fattore caratteriale (soprattutto da parte di Salma, che come vedremo, fa più fatica a

lasciarsi andare), sia al fatto che credo non stiano capendo ciò che dico. Decido allora di presentarmi. Sorrido loro e porgo la mia mano per dire “piacere”. I due bambini finalmente accennano un sorriso. Chiedo loro come si chiamano e li induco a imitarmi, a dire a mo’ di gioco “piacere” e ci stringiamo la mano. Ripeto più volte l’espressione “io mi chiamo... e tu come ti chiami?” e indicando Salma a Ismail: “e Lei come si chiama?”, “piacere!”. Finchè dico queste frasi li guardo negli occhi, parlando piano e sempre, sorridendo loro. Come se fosse un film di cui dover costruire il montaggio, rifacciamo più di una volta questo “sketch”. Mi guardano con espressione stupita e interrogativa ma anche in apparenza un po’ divertita.

Poichè è il primo giorno di lezione con loro e non abbiamo ancora alcun materiale specifico e “ufficiale” da seguire, prendo del tempo, cerco di conoscerli con la calma necessaria per capire come approcciarmi loro.

La presentazione reciproca continua in maniera giocosa e con tempistiche di dicitura sempre più rapide fino a quando li invito a scrivere insieme a me le frasi che pronunciamo. “Come ti chiami?”, “Io mi chiamoe tu?”, “io mi chiamo...., Piacere”. Tuttavia in quest’attività di scrittura, o meglio, di copiatura, (visto che ho fatto vedere loro le mie frasi in stampato maiuscolo su un pezzo di carta) noto la prima differenza fra i due bambini; Salma è molto più rapida e più ordinata nell’attività di scrittura mentre Ismail è piuttosto lento e dimostra fatica nello scrivere. Nella lettura invece, mi accorgo che Ismail non sa proprio leggere. Questi dettagli mi fanno riflettere e mi chiedo come dovrò sostenere i loro bisogni sulla base della loro persona, tentando di trovare anche qui, un equilibrio che consenta di gratificare Salma ma, al contempo di non far sentire Ismail inadeguato. Avendo lei terminato il suo compito di scrittura prima di lui, nell’attesa che anche lui finisca la copiatura, la bambina mi pare schiva e annoiata. Poco dopo, noto che con la sua matita abbozza un disegno di principesse. Finchè osservo, le chiedo se le piaccia disegnare ma in tutta risposta ricevo il suo sguardo serio e in apparenza “scocciato”. Nonostante qualche momento di scambio di sorrisi durante il gioco delle presentazioni che sembra essere risultato gradevole, il resto del tempo trascorso insieme non mi è sembrato scorrere in maniera del tutto positiva e ci sono state alcune difficoltà. La mia prima impressione è che tra i due bambini c’è una certa differenza nelle competenze e nel modo di porsi: differenza che poi potrò confermare con il passare del tempo. Lei sa leggere e sa anche scrivere. Lui no. Lei sembra piuttosto sfuggente e non pare desiderare una collaborazione. Lui,

sembra invece più tranquillo e disponibile rispetto a lei. Io non ho ancora idee precise su come riuscirò a trovare la modalità giusta per gestire entrambe in contemporanea nel rispetto dei loro tempi e bisogni.

In separata sede, a conferma di ciò che ho visto, mi verrà spiegato da maestra Emma che Salma è riuscita ad andare un po' a scuola nel suo Paese, ma così non è stato per Ismail. Per lui l'esperienza della scuola avviene per la prima volta adesso, in Italia,. Questo spiega in gran parte il *gap* delle competenze esistente fra i due.

I giorni proseguono e le cose non mi sembra vadano troppo bene, anzi. Durante questi primi tempi, oltre alle emozioni descritte in precedenza circa l'ambito generale, provo disagio anche in questo tempo specifico con loro. Sono estremamente grata a Maestra Emma che mi ha dimostrato fiducia affidandomi questi due bambini dandomi perfino carta bianca su come implementare il loro livello di italiano, ma, se da un lato apprezzi moltissimo questa libertà, dall'altro me ne sento fortemente responsabile e mi sento insicura. In passato infatti mi è capitato di insegnare italiano come L2 a soggetti di età adulta, ma mai a bambini. Pertanto non mi sento preparata, anzi, mi sembra di far fare loro attività noiose e mi sento scoraggiata perchè loro non mi sembrano entusiasti all'idea di uscire fuori dall'aula per imparare un po' di italiano assieme a me.

Li osservo quando arriva il nostro appuntamento quotidiano. Il fatto di uscire dalla loro classe e di essere guardati dagli altri bambini nel momento in cui i due devono lasciare l'aula, mi pare li faccia sentire "diversi" dagli altri e in questa "diversità", leggo nei loro sguardi e nei loro movimenti, una sorta di vergogna o comunque una connotazione vissuta come negativa. Non sembrano contenti di essere "deviati" verso un'attività che si differenzia dagli altri e li escluda dalla classe. Questo riguarda in particolar modo Salma. Ho osservato che quando arriva questo momento infatti i due raccolgono il loro materiale per uscire ma nel caso della bambina, lo sguardo è particolarmente serio e svogliato, il modo di camminare rigido, inibito e impacciato. Non so se è una coincidenza, (sospetto di no anche se non ne ho la certezza) ma mi annoto che spesso il modo di tenere astuccio e quadernone quando lei si dirige alla porta dell'aula è quello di abbracciare stretto a lei il materiale, ponendo le braccia all'altezza quasi del volto in modo da poterlo nascondere dietro al grande quaderno. Sembra chiaramente a disagio. Ismail sembra invece più aperto: dal suo sguardo non trapelano particolari emozioni, solo un briciolo di timidezza ma anche una certa disponibilità. Nei suoi movimenti lo vedo più sciolto rispetto a Salma.

Ho conferma di quanto ho ipotizzato nella mia interpretazione durante il quinto giorno della nostra lezione. Quando chiamo i due bambini a me, Salma mi guarda e scuote la testa come a dire “no”. Mentre esprime questo rifiuto dondolando il capo, scarabocchia con la matita su un foglio facendo un disegno. Questa volta ha disegnato una sirena nel mare fra pesci e conchiglie. Le chiedo perchè non vuole venire e lei risponde “maestra, io disegnare”. Il suo sguardo è semi arrabbiato, sempre schivo, sospettoso, ma colgo anche un atteggiamento volitivo e testardo come quando un bambino pianta il capriccio e si impunta sul voler fare qualcosa a tutti i costi; nel suo caso, lei vuole rimanere nella classe a disegnare mentre gli altri stanno svolgendo la lezione. Inizialmente mi sento avvilita perchè leggo in questo segnale, un rifiuto che mi chiedo se oltre all’attività di apprendimento della lingua in sè, sia anche nei miei confronti,. Mi rendo perfettamente conto che quella prima settimana è stata difficile per tutti e tre, nel continuo sforzo di cercare una comunicazione e una relazione equilibrata nel rispetto, certamente delle loro competenze ma anche e soprattutto delle loro personalità. Come avrei constatato anche in seguito alle mie osservazioni, I due bambini mi sembravano infatti agli antipodi.

Salma era più “preparata” perchè già in parte scolarizzata. Come già sottolineato, sapeva infatti leggere, scrivere (anche se necessitava di tempo quando utilizzava il corsivo), stare sulle righe del quaderno, e comprendeva anche un po’ di più l’italiano. Lo scoglio più difficile da superare con lei era però la motivazione; aveva tutte le capacità ma non intendeva utilizzarle, “si tirava indietro”. Salma non sembrava provare interesse, curiosità, voglia di stare qui a scuola e forse anche in Italia. Di conseguenza era molto difficile “raggiungerla”. Avevo notato infatti che a volte, faceva la “furbetta”. Alcune cose le comprendeva ma fingeva di non capire per motivi di comodo o di svogliatezza. Nelle mie note di campo, registro infatti che dopo le vacanze Pasquali, un martedì di aprile durante l’intervallo, quando siamo nel giardino della scuola, gioca a “prendino” con Sahida e Fatima, due compagne (anche loro Bangladesi ma più padrone della lingua italiana. “Presal!” dice Fatima quando è riuscita a toccare la spalla di Salma. Quest’ultima allora si affretta ad avere il nuovo ruolo di “predatrice” inseguendo le altre per afferrarle. Il giovedì seguente tuttavia, durante l’ora di motoria in palestra, quando maestra Emma dice alla classe di fare un gioco con i cerchi in cui ci si deve catturare, nel momento in cui Yasmine, un’altra compagna italo-tunisina, dice “presal!” a Salma, lei scuote la testa, sembrando infastidita, si ferma a braccia incrociate che poi allarga al cielo rivolgendosi a Maestra Emma: “Maestra io non capisco “presa”. Alcune bambine protestano “non è vero, tu lo sai che significa! “. Salma allora in un portamento corporeo rigido a metà strada fra rabbia e repressione di questa emozione, protesta a sua volta, scoppiando in un breve ma

intenso pianto, carico di nervoso con una mimica facciale che denota un cipiglio che terrà per un po', rifiutandosi di prendere parte a quel gioco. Maestra Emma con grande pazienza e determinazione tenta di smorzare quella situazione e di spiegare nuovamente le regole del gioco, incoraggiando Salma a tornare a giocare nel gruppo. Il tutto poi verrà interrotto pochi minuti dopo in seguito a un forte flusso di sangue che uscirà improvvisamente e senza sosta dal naso di Bobby; un bambino cinese che accompagnerò al bagno mentre maestra Emma provvederà a telefonare ai suoi genitori che capiscono pochissimo italiano e che alla fine, essendo al lavoro, invieranno una zia (anche lei non parlante la lingua italiana) un po' di tempo dopo per il suo ritiro. Questa situazione di confusione e di interruzione della lezione in classe non era affatto rara. Quando sono in aula mentre affianco Salma e Ismail nel seguire la regolare lezione di classe, spesso accuso la difficoltà di concentrazione dovuta proprio alla facilità di interruzioni, giacché ci sono momenti in cui R. si alza, distraendo i compagni. (R. è un bambino con una forma di disturbo dello spettro autistico, per cui quando l'insegnante di sostegno non interpreta correttamente ciò che vuole esprimere, scarica la sua rabbia alzandosi dal banco, urlando e calciando il muro). Se già dunque, oggettivamente, in molti momenti "in plenaria" risultava non facile mantenere la concentrazione, in privato, con Salma riscontravo alcune deliberate forme di resistenza e ribellione, come ho descritto.

Nel caso di Ismail, mi sembrava meno difficile raggiungerlo perché il suo modo di porsi appariva molto educato e disponibile ad aprirsi. In altre parole, al contrario di Salma, possedeva meno competenze e per questo faceva più fatica, ma dal punto di vista dell'attitudine dimostrava tutta la volontà di imparare apparendo invece una macchina dal motore "truccato", cioè con una forte motivazione, tale da accelerare il suo itinerario di apprendimento.

Osservavo anche la relazione fra i due bambini che condividevano la medesima condizione quotidiana di neoarrivati e di partecipanti all'attività alternativa di classe, quando uscivano fuori con me a studiare l'italiano. Il rapporto fra i due bambini, constatavo, mi sembrava poco esistente. Pur condividendo la nazionalità di origine e la condizione di neoarrivati, mi apparivano piuttosto diversi tra loro, non sembravano aver legato per niente, anzi, dimostravano un rapporto di indifferenza, talvolta perfino di conflitto. A ricreazione per esempio, non stavano mai assieme, lei spesso si metteva a disegnare isolandosi, lui stava con alcuni compagni di classe della sua stessa nazionalità. Nelle lezioni insieme a me fuori dalla loro aula, non si calcolavano molto e talvolta è capitato che avessero anche qualche breve battibecco per motivi quali; essersi urtati per sbaglio con la sedia (quando la spingevano verso il tavolo),

oppure per affermare e far valere la rispettiva convinzione sul modo di pronunciare qualche parola italiana.

Ogni giorno tentavo di allenare i due bambini a prendere dimestichezza con lo *spelling* italiano, per abituarli alla corrispondenza fra segno e suono del nostro alfabeto e per provare a porre delle piccole basi per Ismail che ancora non sapeva leggere. Mettevo loro davanti due fogli con tutte le lettere dell'alfabeto e alcune immagini corrispondenti alla lettera di riferimento. Per esempio: A “come” AUTOBUS e a fianco c'era l'immagine di un autobus (e così via).

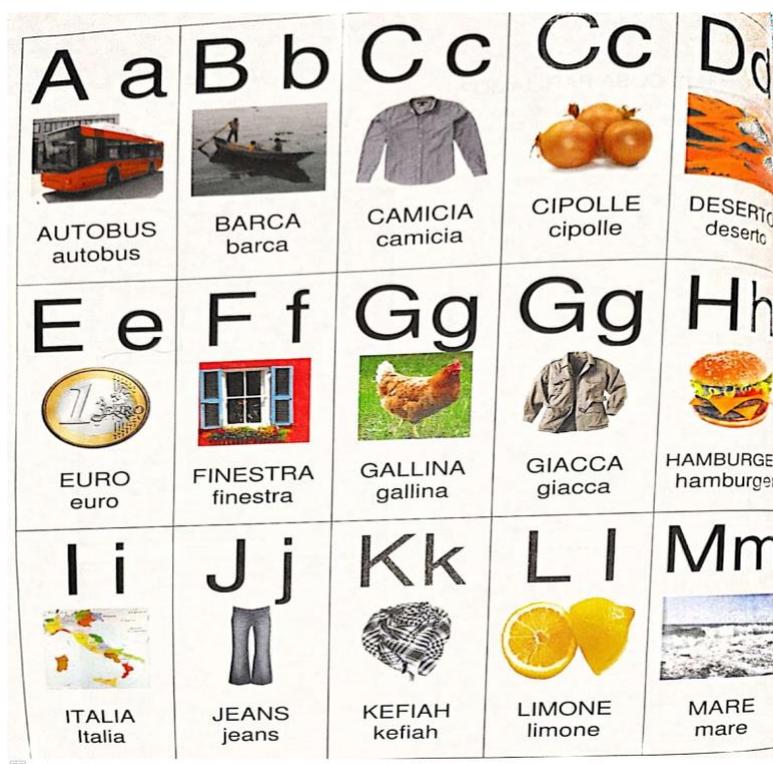


Figura 12 : Esempio di lettere di alfabeto con immagini che ho utilizzato con Salma e Ismail

Ogni giorno facevo poi compilare loro un foglio con nome, cognome, data di nascita, nazionalità e dati simili per abituarli al rispettivo significato. Poichè in passato avevo impartito qualche corso di lingua italiana ad utenti stranieri presso il CPIA della mia città, ricordo che per loro era molto utile conoscere queste informazioni per la vita quotidiana, così tentai di fare lo stesso con i bimbi che spesso, avevo visto in molte situazioni, erano una grande risorsa di aiuto per i propri genitori semianalfabeti o non in possesso di conoscenza di lingua italiana, nel saper leggere e scrivere. (Anche nei casi di bambini con genitori stranieri e compagni di classe dei miei figli per esempio, ho visto spesso i piccoli compilare moduli del genere dal momento che i padri spesso erano impegnati al lavoro e le madri che presenziavano con loro,

quasi sempre casalinghe - e talvolta parzialmente o totalmente analfabete - non sapevano la lingua italiana. Tenendo a mente così queste esperienze pregresse, tentavo di allenare Salma e Ismail a fare lo *spelling* dei loro nomi e cognomi e associarne le lettere a immagini con altri vocaboli e disegni per vivacizzare la veduta delle pagine che ponevo loro. Ismail: “I come Italia”; S come Sole etc... Temevo di essere terribilmente noiosa ma era secondo me un esercizio utile, sia per la fonetica che per la loro vita scolastica ed extrascolastica.

Riguardo alle nostre lezioni, la mia ricerca di stabilire con loro un buon ritmo di insegnamento-apprendimento oltre che di un rapporto relazionale, è stata difficile proprio per i miei tentativi di calibrare l'equilibrio del loro rapporto, talvolta in tensione. Inoltre questa ricerca di relazione è stata anche oltremodo ostacolata dalla loro desuetudine di portare il materiale che io avevo richiesto. Nel periodo iniziale, ho infatti spiegato loro molte volte di portare sempre con sé una cartellina che avevo donato loro per conservare le fotocopie che io procuravo e anche, un quadernone specifico da dedicare solo alla nostra materia di Italiano L2. Trovavo invece sempre o quasi, i due bambini con la cartellina dimenticata a casa e – nel migliore dei casi - dei fogli volanti, residui del materiale consegnato in precedenza. Il venir meno di questa prassi che io desideravo divenisse consolidata, è stato per me fonte di costante fatica e frustrazione perchè come conseguenza, si inceppava l'andamento della nostra lezione e si instaurava una sorta di circolo vizioso che influenzava anche la possibilità di creare una relazione tra noi più ravvicinata. Dimenticando loro quasi sempre tutto o parte delle fotocopie richieste, io ero costretta a riprocurarle oppure, dovevo ripensare al materiale di lavoro da sostituire che ero costretta a cercare nuovamente, perdendo così, molto tempo. Il loro osservarmi “con le mani in mano” nel mentre di questi tentativi da parte mia di recuperare materiale di lavoro sostitutivo a quello inizialmente previsto, mi provocava inoltre una sorta di “ansia da prestazione” perchè mi sembrava di riuscire a concludere poco. Dal canto loro, secondo me, i bambini si annoiavano e si instaurava così un'atmosfera poco stimolante. Ad ogni modo, se Ismail dal temperamento più mansueto e disponibile, tentava di seguirmi nelle mie iniziative -per contro, percepivo una Salma sempre più distante e chiusa nel suo guscio; guscio che tentava, a mio parere, di rinforzare attraverso l'attività di disegno con valenza di rifugio con cui cercava di estraniarsi per scappare dal suo compito di apprendimento richiesto e dal mondo-scuola italiano.

Se durante le prime settimane ho pensato che tutto questo processo fosse “fisiologico” e che fosse solo questione di tempo e di abitudine per tutti, nelle mie note di campo risalenti alla metà di aprile, posso

rileggere però tutta la mia frustrazione e il mio avvillimento per avere la netta sensazione che non ero riuscita a trasmettere ciò che desideravo. Ho cominciato così a rendermi conto che dovevo assolutamente trovare un modo per “raggiungere” i due bambini. Specialmente, Salma. Siccome, attraverso il solo strumento della lingua questo era impossibile, ho cercato di cambiare il mio atteggiamento nei loro confronti e di non “fissarmi” solo su un “programma didattico semi-strutturato” come poteva essere quello delle fotocopie che mi impegnavo a procurare costantemente, ma su un tentativo di allineamento nei loro confronti a livello affettivo. Ho cercato di mettere in pratica quei pochi suggerimenti che avevo letto nella letteratura scientifica ma anche e soprattutto, di immedesimarmi nella loro posizione. “Se io fossi un’alunna NAI (acronimo che si riferisce a Studenti NeoArrivati in Italia con cittadinanza straniera) come vorrei essere accolta? Di cosa avrei bisogno per avvicinarmi all’apprendimento della lingua del Paese ospitante? Che tipo di insegnanti vorrei trovare?”. Banalmente, queste domande sono state estremamente utili a me stessa per riuscire a “uscire da me” cioè guardarmi dal loro ipotetico punto di vista. Ho cominciato a lavorare con un atteggiamento di ascolto attivo, (come avevo letto in precedenza anche nei libri che riportano le esperienze a scuola della sociologa Marianella Sclavi) e di creare un’atmosfera accogliente e positiva attraverso le emozioni, come raccomandato anche da Demetrio e Favaro (1992)..

Il mio ascolto andava di pari passo con l’osservazione partecipante e le mie reazioni tentavano di trovare un equilibrio fra il richiedere loro dei compiti e l’assecondare quello che percepivo loro desiderassero, quando possibile, ampliandolo o approfondendolo.

7.8. La graduale svolta

Era già trascorso un mese dall’inizio di questa mia esperienza: un mese di grande fatica e di quasi rassegnazione nel tentativo di capire quella sconosciuta e complessa realtà, scolastica ed umana, in cui ero entrata, quando ho deciso di affrontare la situazione con piglio e modalità didattiche diverse.

Dal punto di vista didattico, un cambio di rotta è cominciato quando mi sono resa conto che ci voleva un libro di testo “fisso”. Decidere da parte mia di procurare un testo vero e proprio al posto delle fotocopie volanti che inizialmente avevo utilizzato, mi ha aiutato molto. Ho consultato diversi siti internet per fare una piccola ricerca e, anche dal momento che il tempo rimanente stava stringendo, la mia scelta è ricaduta su “*Io mi presento*” (Brugnoli, Malorgio, 2005); facente parte della collana “parole per il mondo”

destinata ad un percorso di italiano facile per giovani stranieri. Un libricino contenente materiali adatti alla loro età e che potevano darmi spunto per attivare dei *task* a sfondo ludico che fornivano le prime basi linguistiche per non italofofoni. Maestra Emma ha apprezzato l'idea ed è stata molto disponibile, acquistando lei stessa le copie del libro attraverso la sua carta docente. Inoltre, ho cominciato a "rilassarmi" e - tolta quella patina di "ansia di fare" che avevo provato in precedenza - ho notato che le cose hanno cominciato a prendere un'altra direzione. Ma la vera svolta è arrivata quando, quasi per gioco, ho cominciato a usare qualche suono che avevo sentito nella loro lingua.

Quando volevo spiegare a Salma e Ismail qualcosa che non capivano, mi facevo mandare dalla loro classe un compagno/a Bangladese che potesse fare da "ponte" nella nostra comunicazione, traducendo per noi il messaggio che volevamo trasmetterci.



Figura 13 : La compagna in mezzo a Salma e Ismail si rende interprete per aiutarci nella comunicazione

Ascoltando attentamente il bangladese che i bambini utilizzavano tra loro, un giorno, colsi il suono "balō" (si pronuncia Bolo) e ne chiesi il significato. Mi venne spiegato che significa "dire", così, quando parlai con Salma, usai subito questo termine per chiederle di dire la parola che stava leggendo sul foglio, sorridendole. I bambini mi guardarono e si guardarono tra loro con un grande sorriso stupito. Erano meravigliati e divertiti credo, allo stesso tempo. Chiesi loro se lo avevo pronunciato nel modo corretto e chiesi loro di correggermi nel caso non lo fossi. Subito, colsi nei loro occhi uno sguardo nuovo e pieno di vitalità. Ismail sorridendo, corresse meglio la mia pronuncia e ridacchiò. Anche Salma e di riflesso, anche

io. Quando questo accadde, percepii una chiara nuova energia che mi diede fiducia e speranza per migliorare la direzione intrapresa. Era il 18 aprile 2023 e a quasi un mese dall'inizio del mio tirocinio, finalmente avevo avuto un bel segnale da parte loro. La bambina si era, anche se per poco, ammorbidita.

Quando Salma finiva prima un esercizio rispetto al suo compagno, le chiedevo di fare un disegno perchè avevo notato quanto le piacesse disegnare. Pochi giorni dopo, ricevetti da lei il suo primo regalo; un suo disegno raffigurante un'altra principessa sopra la quale scriverà il mio nome.

Questo gesto elargito spontaneamente con un volto sorridente e ogni giorno un po' meno serio, mi ha reso estremamente felice. Nel ringraziarla in italiano, le chiedo come si dice "grazie" e "principessa" in Bengalese. Mi viene insegnata questa corrispondenza nella sua lingua che si dice rispettivamente "Dhonnobad" e "Rackumari". Molto lentamente comincio a immagazzinare questi vocaboli che gradualmente comincerò a inserire e utilizzare costantemente nella nostra relazione e a segnarmi nel mio quaderno di annotazioni. Inizio a soprannominare Salma "principessa" e Ismail "principe" nella loro lingua, cogliendo nei loro occhi una nuova luce e nella voce dei risolini felici. Da quel momento, una lunga serie di disegni mi sarebbero stati fatti in dono da parte di Salma. Uno dei più recenti, per me particolarmente "toccante" in quanto mi viene da lei assegnato con mia enorme sorpresa, un nuovo inaspettato appellativo che, attraverso una compagna "interprete" spiega volermi attribuire perchè se lei è "principessa" io sono allora una "regina". Attribuisco molto valore a questo episodio che segna una nuova fase sia per l'evoluzione del nostro rapporto, sia per l'evoluzione del suo apprendimento. Nel disegno si è impegnata anche nella lingua italiana ed è riuscita a scrivere molto bene anche in corsivo.



Figura 14: disegno donatomi da Salma nel quale ho letto il segnale di una significativa “svolta” nel nostro rapporto e parimenti nella sua attitudine all’apprendimento

Un giorno, durante un momento in cui maestra Emma era stata chiamata dalla dirigente, rimasta assieme ai bambini nella classe, chiedo se qualcuno mi può prestare una gomma per cancellare. Maria, anche lei figlia di genitori bangladesi, me la porge. Io la ringrazio nella sua lingua sorridendo: “Dhonnobad”. All’improvviso anche i suoi bellissimi occhi neri si illuminano e stupita mi chiede: “ma come fai a saperlo?”. Si gira verso gli altri e annuncia entusiasta “maestra Laura mi ha ringraziato in bengalese!”. I compagni per la maggioranza provenienti dallo stesso Paese di origine, mi guardano meravigliati e sembrano anche loro stupiti, contenti e allo stesso tempo, divertiti. Spiego a tutti che questi vocaboli mi sono stati insegnati da Salma e Ismail perchè io insegno a loro l’italiano ma in cambio, anche loro stanno insegnando a me un po’ di bengalese. Noto che, nell’elaborare quest’informazione, i compagni di classe fissano per un momento i due bambini che mi guardano a loro e volta sorridendo, intimiditi ma felici.

Poco a poco, nei giorni a venire, quando affianco Salma e Ismail in aula, nel tentativo di sostenere il passo della lezione “in plenaria” con il resto della classe, mi sento più sciolta anche io. Ho trovato il mio posto, cioè, con l’autorizzazione della mia referente, mi sono collocata seduta in mezzo a loro due. Quando inoltre arriva il momento di doverci spostare noi tre fuori nel tavolo in atrio per la nostra lezione di italiano, li chiamo nella loro lingua “Principe, principessa, andiamo!”. I bambini sorridono. Nel sottofondo di rumori fra i banchi, si sente bisbigliare “vanno a fare lezioni di italiano e bengalese, anche io vorrei andare”. A dirlo è stata Fahmida che guardo e a cui strizzo l’occhio, facendo cenno “dopo”. Quando incontro lei e tutta la classe spiego che c’è spazio per tutti. Cioè tutti potremo insegnarci qualcosa durante i momenti dell’intervallo. Adesso e nei giorni che verranno noto che qualcosa è diverso in Salma. Quando si alza insieme a Ismail per seguirmi nel nostro spazio fuori dall’aula per la nostra lezione di lingua italiana, sembra non “vergognarsi” più come agli inizi. Non tiene più il quadernone davanti alla faccia nascondendosi come faceva prima e noto che presenta una camminata più naturale e disinvolta. Adesso il doversi separare dalla classe per imparare l’italiano insieme a me, sembra non più costituire motivo di rifiuto, ma al contrario, pare assumere un significato carico di connotazioni positive e gratificanti anche per lei. Mi sembra che adesso i miei osservati speciali vadano quasi addirittura fieri di dover prendere parte a quella lezione alternativa che continua a farli sentire differenti dal resto della classe, ma questa volta con una significazione diversa. Mi pare infatti di notare all’interno dell’atmosfera generale dell’aula, che i due bambini, non solo autopercepiscano sé stessi, finalmente in maniera positiva perchè socialmente utili e capaci, ma vengano anche percepiti dai loro pari, con un pizzico di invidia, in quanto anche questi desidererebbero “mettersi al servizio” delle maestre per insegnare la propria lingua. In altre parole, mi sembra che nei due protagonisti della mia osservazione, emerga una nuova autopercezione del sé, la cui evoluzione è stata messa in moto dal nuovo ruolo attribuito loro di piccoli maestri di lingua bengalese. Noto come il sentirsi incaricati di questo inedito compito, li faccia sentire dotati di una loro specifica *agency* che li connota agli occhi di tutti, pur negli anfratti dell’implicito, del non detto e del linguaggio non verbale, come due scolari un po’ speciali perchè in qualche modo, si sentono “prescelti” per l’insegnamento di quel poco di bengalese che loro mi impartiscono.

Questa nuova dimensione mi sembra sia fondamentale in tutti i bambini che assumono di fronte a se stessi e a chi li guarda un valore aggiunto, nel momento in cui possono adempiere a mansioni esclusive per le quali i “grandi” non sono qualificati ma possono rappresentare solo il ruolo di meri esecutori sottoposti all’agentività dei bambini. Avendo colto questo aspetto, sento l’urgenza di estendere e di

“distribuire” per quanto possibile, il potere di insegnare la propria lingua agli adulti, di cui mi faccio rappresentante, e anche ai pari, cioè agli altri bambini della classe che si dimostrano parimenti desiderosi di insegnare. Trasformiamo così momenti in plenaria quali la ricreazione, la mensa (a cui Salma e Ismail non partecipano perchè per il pranzo fanno ritorno a casa) in occasioni in cui cerco di rispondere alle loro aspettative e richieste, anche ai fini di un equilibrio di classe all’interno del quale, si creino tendenze e attitudini di tipo cooperativo a discapito di spinte di tipo competitivo. È il gioco delle parti di chi insegna e chi apprende, chi dà e chi riceve, chi ordina, chi esegue. L’equa e reciproca alternanza dell’interpretazione delle parti smussa e ammorbidisce le paure dei bambini di sentirsi inadeguati, incoraggia la costruzione di una propria dimensione identitaria dignitosa del proprio “*status*” di neoarrivati, non più avvertito come “difettoso” perchè “mancante di” ma anzi, carico di un potenziale che può riempire, affermare e arricchire il proprio spazio esistenziale a contatto con l’altro. Ecco che tutto questo delinearli di posizioni riflettenti l’insegnante e “colui al quale viene insegnato”, lascia spazio all’abbandono, alla fiducia nell’adulto, sentito e visto, a me pare, come complice e partecipe all’interno di un rapporto di potere non più sbilanciato unilateralmente (penso alla frase detta da Salma “se io sono ‘principessa’, tu sei ‘regina’ ” come a segnalare una comunanza di ruoli nella stessa famiglia).

Le nostre lezioni a tre (io, Salma, Ismail) iniziano a prendere un ritmo più scorrevole: il testo è arrivato. Salma e Ismail scrivono subito i loro nomi, spesso lo sfoglieranno curiosi e lo avranno sempre con sé a scuola. Quando chiedo a entrambi di fare lo *spelling* delle lettere di qualche parola, inizio a sentire in maniera spedita la vocina di Ismail : “R come rosso; O come olio, S come sole, A come autobus”. Il piccolo chiamato da me affettuosamente principe in bengalese, aveva proprio memorizzato quei suoni a cui associava parole specifiche che usavamo in maniera costante per fissarle meglio nella mente. Ormai le riconosceva molto bene. Mi sentivo molto fiera di lui e mi complimentavo. In quelle lodi notavo la sua contentezza e il suo impegno sembrava crescere.

Per alleggerire il “peso” dei loro sforzi ho cominciato poi a fare con loro sempre, alcuni giochi. Il primo era pensato per allenarli a comprendere delle semplici istruzioni e rafforzare la memorizzazione di quei vocaboli. Dopo averglieli spiegati, io dicevo un comando e loro dovevano eseguirlo nel minor tempo possibile (per es. “In piedi”, “seduti”, “In fila!”) e cose del genere. Mi sembrava che la loro attenzione aumentasse grazie alla modalità giocosa in cui si sentivano coinvolti e sembravano essere divertiti.

Questo mi rasserenava perchè mi sembrava che di conseguenza anche la nostra comunicazione stesse migliorando, soprattutto con Salma, da schiva e ribelle a più disponibile e gioiosa.

Tra le pieghe della nostra dimensione relazionale non-verbale, si instaura inoltre, una pratica che per noi diverrà consolidata ad ogni successo da parte dei due bambini. Quando Ismail o Salma eseguono correttamente una mia richiesta, io batto “un cinque” alla loro mano con la mia, come per suggellare con fermezza il loro progresso e farlo loro percepire formalmente in maniera chiara. Diventa per noi una forma stereotipata con cui esplicitare l’incoraggiamento e quando ciò accade, i bambini sorridono felici perchè sembrano percepire la scorrevolezza di una comunicazione, anche nel campo non-verbale che fluisce senza blocchi fra di noi.

Un altro giorno facciamo la lezione sui colori a cui è dedicata una delle unità del nostro testo. Dopo averli letti, chiedo loro se possono dirmi come si dice nella loro lingua, uno per ciascuno. Inizialmente me li dicono in contemporanea, quasi in una gara fra di loro in velocità, ma li fermo subito, spiegando che in tal modo io non capisco e che non è una gara. Cerco di far capire loro il significato di “a turno”, “uno alla volta”, e finalmente mi faccio dire i colori in bengalese.



.Figura 14: Scatto di un momento di ricreazione a giocare insieme. Salma comincia a partecipare ai giochi con le altre compagne

Molto lentamente Salma e Ismail sembrano entrare nel flusso di queste nuove abitudini e sembrano contenti. Soprattutto la bambina; mi pare che si senta “utile”. Io dal canto mio chiedo sempre loro di correggere la mia pronuncia. Poi insegno loro il gioco della “strega comanda colore” che facciamo insieme. Inseguo i due bambini che tentano di toccare le giacche, i cappelli, gli zaini o gli ombrelli del colore che io pronuncio e che sono appesi nei vari attaccapanni dell’atrio dove di solito, si svolgono le nostre lezioni di lingua italiana. Adesso Salma sembra proprio divertita. All’intervallo, quando siamo nel grande giardino con il resto dei bambini della classe ma anche della scuola, avviso tutti in maniera entusiasta che Salma e Ismail adesso hanno imparato i colori e che quindi potranno partecipare anche loro al gioco “strega comanda colore”. Questa nuova possibilità data a loro diventa motivo di socializzazione e di divertimento collettivo.

Siamo arrivati ormai alle porte di maggio e siamo in primavera inoltrata. Le giornate sono calde e passiamo ormai sempre l’intervallo nel grande giardino dove assieme alle bambine (in netta maggioranza) fingiamo di preparare antiche ricette insegnateci da fate con erbe e fiori usando sempre la lingua italiana.



Figura 16: Momenti di ricreazione in giardino in cui io e le bambine prepariamo ricette magiche suggerite dalle fate.

Quando arrivano anche i maschietti, e altri bambini di classi diverse, a cui presento Salma e Ismail che cerco di coinvolgere il più possibile, giochiamo al gioco del “fazzoletto”. Finalmente li vedo più sciolti, partecipativi e più sorridenti. Alcune nuove funzioni linguistiche e competenze lessicali, come per esempio quelle relative ai colori, consentono ai due, di mettere in pratica nuove attività di gioco e sembrano quindi avere effetti positivi anche sul rapporto con i pari. Adesso nei momenti di ricreazione Salma preferisce infatti venire fuori giocare con gli altri bambini, piuttosto che isolarsi a disegnare.

Anche Ismail sembra contento di partecipare al gioco con gli altri, con i quali tuttavia, si è sempre dimostrato aperto e disposto a condividere. Ma adesso noto che, in alcuni momenti dell'intervallo, lui mi chiede esplicitamente e di sua iniziativa, se possiamo fare uno dei nuovi giochi con i compagni appena appresi. Lo vedo insomma estremamente proattivo e mi pare contento. Quando Salma e Ismail non capiscono qualcosa, chiedo sempre ai bambini bangladesi della classe di aiutarmi a tradurre e loro si dimostrano meravigliosi; fanno a gara quasi, per “dare di più” per prodigandosi cioè a tradurre per loro. Io cerco di gratificarli spiegando come siano utili i loro contributi e vedo che tutti si dimostrano contenti di fornirli. Percepisco un'atmosfera armoniosa e inclusiva.

Ogni tanto ci riposiamo dalle corse dei vari giochi “prendino”, “nascondino”, “un due tre stella”, “fazzoletto-bandiera”, “guardie e ladri”. In quei momenti in presenza di tutti i compagni di classe provenienti anche loro da altri Paesi, similmente a Salma e Ismail, mi faccio raccontare dei propri luoghi di origine e di alcune feste tradizionali; tutti ascoltiamo con atteggiamento aperto e curioso. Mi piace infatti fare domande sui diversi luoghi di provenienza dei bambini. Inoltre, da poco è terminato il *Ramadan* che quest'anno è caduto nel mese di aprile, allora mi faccio raccontare che cos'è questo *Ramadan* e chiedo come i bambini ne abbiano festeggiato la sua fine presso la moschea. Nel giorno in cui era si era concluso infatti questo mese sacro per coloro che seguono la pratica islamica, a scuola c'erano stati molti assenti fra i quali anche Ismail e Salma che era stata assente per più giorni ed è stato con mio grande piacere e stupore che al suo ritorno a scuola, Salma lei mi ha fatto dono di un disegno con la scritta “L. mi sei mancata molto”. Questo inaspettato messaggio mi scalda il cuore e mi conferma la relazione di fiducia e amicizia finalmente instauratasi tra noi, cosa che vivo come una conquista preziosa.

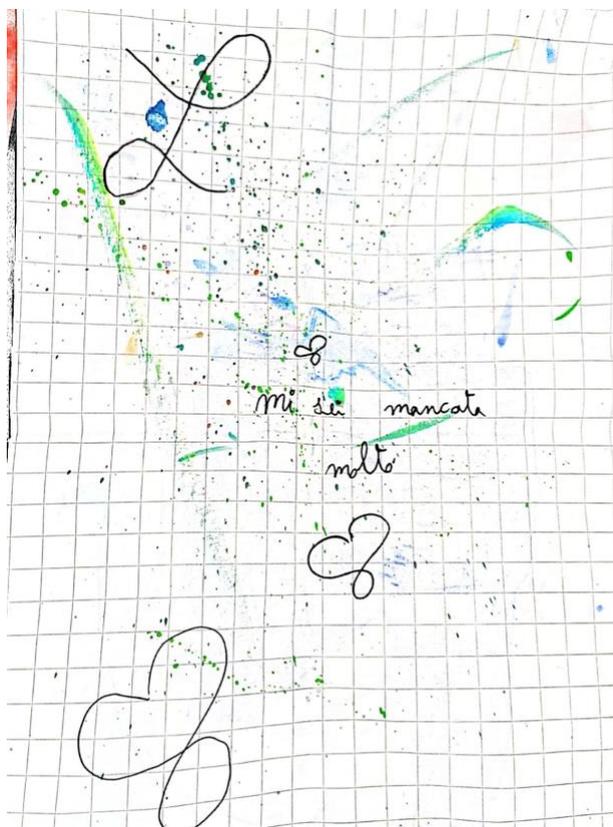


Figura 15: Disegno consegnatomi da Salma dopo i suoi giorni di assenza per la festa di fine Ramadan

Nel frattempo, nei giorni a seguire dopo le assenze di alcuni bambini, Salma e alcune sue compagne con grande entusiasmo mi fanno vedere alcuni tatuaggi realizzati con l'*hennè* sulle mani e sulle braccia; mi spiegano di aver applicato questi motivi ornamentali in occasione della festa che ha avuto luogo in moschea per la conclusione del *Ramadan* e mi confessano il loro disappunto all'idea che quei tatuaggi si cancelleranno durante l'abluzione del bagno; non vogliono lavare le braccia per alcuni giorni al fine di tenere i tatuaggi il più a lungo possibile. Decido allora di fare loro una piccola sorpresa. Alcuni giorni dopo porto a scuola un kit di tatuaggi adesivi con alcune polverine colorate, per cercare di rendere un po' meno sgradevole il dover "lasciar andare" le decorazioni con l'*hennè* a cui le bambine sembrano tenere tanto. I bambini, ma le femmine in particolare, sembrano molto felici di fronte a quei nuovi tatuaggi e si fanno decorare fiori, animali, principesse e altri soggetti di loro gradimento. Ismail ha scelto un dinosauro e sorride toccando con orgoglio il nuovo tatuaggio che commenta in italiano assieme agli amici. Anche Salma è molto sorridente e sceglie subito come soggetto da tatuare il volto di una principessa. Le faccio regalo di un altro tatuaggio adesivo simile e le suggerisco di portarselo a casa come riserva. Salma mi abbraccia. Adesso quella rigidità che la caratterizzava la vedo solo raramente. Sembra felice e ormai ogni intervallo è diventata un'occasione di gioco e condivisione. Il nostro tempo insieme tuttavia sta ormai per finire, concludendosi la fine dell'anno scolastico.

I saluti finali sono commoventi. Naturalmente mi sono affezionata ai bambini che mi hanno insegnato molto attraverso il loro modo di fare e di essere e sento che lo stesso è avvenuto da parte loro. Quando mi rivolgo a Salma e Ismail per augurare loro una buona estate, li incoraggio a non avere paura e a continuare a divertirsi con i compagni di scuola che abitano nel loro stesso quartiere e che spero possano incontrare spesso al parco adiacente alla scuola. Li ringrazio di cuore per tutte le parole e le cose che hanno saputo insegnarmi. Dopo un abbraccio, mi congedo con la promessa che passerò ancora a salutarli durante il successivo anno scolastico. Salma mi fa dono di altri due bellissimi disegni per ringraziarmi.



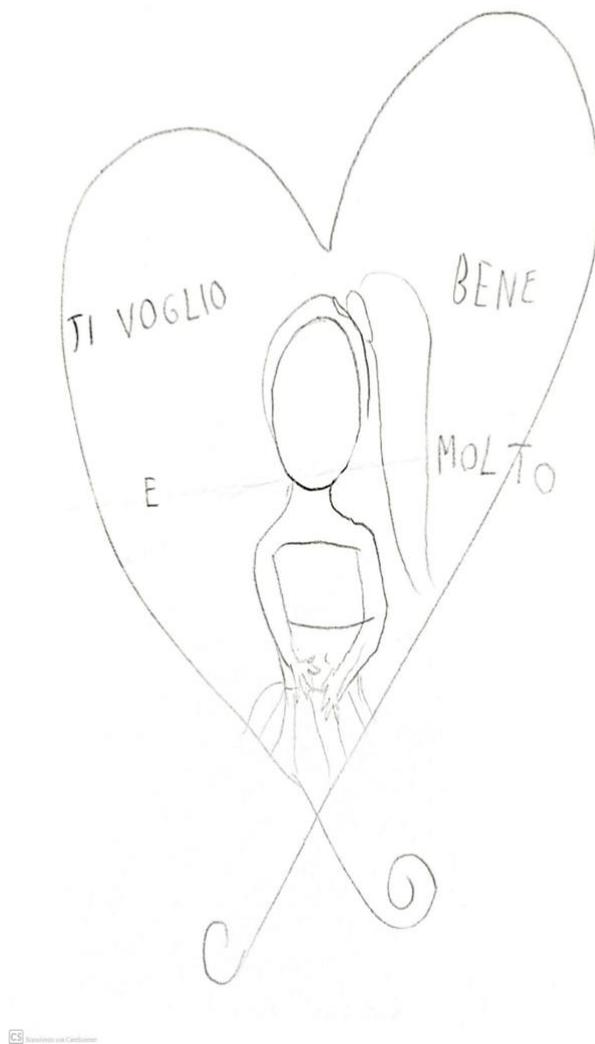


Figura 17: disegni ricevuti in dono da Salma a fine anno scolastico per salutarmi

Nove mesi dopo, ho tenuto fede alla mia promessa.

Una mattina del mese di marzo mi sono recata alla scuola “Rosmini” per salutare i miei giovani amici che mi hanno accolto gioiosamente. Ho trovato tutti i bambini cresciuti, compresi il “mio” piccolo “principe” e la “mia” piccola “principessa” bengalesi che saluto affettuosamente. Li trovo più disinvolti rispetto ai mesi precedenti tuttavia, maestra Emma alla quale mi rivolgo per conoscere i loro recenti esiti, mi spiega che, nonostante vada meglio, i bambini presentano naturalmente ancora alcune difficoltà e sarebbe auspicabile poter comunicare con le rispettive famiglie che invece sembrano estremamente difficili da raggiungere anche per i colloqui. Insieme realizziamo che purtroppo questa difficoltà non è cambiata rispetto allo scorso anno e che la strada per un inserimento totale da parte di questi bambini sarà probabilmente lunga e non priva di ostacoli. Tuttavia, sono anche molto fiduciosa nei confronti dei due perchè questi giovani interlocutori hanno dimostrato di avere anche molte risorse e potenzialità e nella classe, ho potuto respirare un’atmosfera accogliente che mi pare essersi trasformata come ancora più

inclusiva nel corso dei mesi del mio tirocinio, anche da parte dei compagni con cui condividono un simile vissuto.

Capitolo 8

Conclusioni

8.1. Alcune riflessioni conclusive sulla mia esperienza etnografica

Non è facile dare una valutazione complessiva di questa mia esperienza, coinvolgendo essa, una varietà e complessità di aspetti che hanno riguardato più piani, le cui molteplici implicazioni, umane, antropologico-educative socioculturali cercherò di dipanare e analizzare criticamente.

Innanzitutto il mio coinvolgimento sul piano umano è stato, direi, totalizzante, nel senso che la mia disposizione d'animo nei confronti dei soggetti-bambini che ho incontrato nel mio percorso di azione sul campo è stata, sin dall'inizio, aperta e improntata al rispetto delle loro personalità e "diversità" sociale, culturale e linguistica. Credo che questo mio atteggiamento sia stato subito percepito dalla classe, in generale, ma anche dai "miei osservati speciali" Salma e Ismail, e alla fine, abbia positivamente contribuito a rompere quella iniziale lastra di ghiaccio che Salma aveva cercato, ostinatamente, di frapporre tra me e lei.

Trovare, invece, le modalità per interfacciarmi con loro e cercare di raggiungere gli obiettivi che mi ero prefissata è stato, come sottolineato, molto più faticoso dando luogo ad un percorso accidentato in cui il mio iniziale approccio didattico, ancora incerto e sperimentale, ha avuto momenti di stasi e di sconforto, ma che alla fine, sia pur procedendo per prove ed errori, è stato coronato da esiti positivi da me persino insperati.

Attraverso la costante e sistematica "osservazione partecipante" e le mie note sul campo, ho potuto, lentamente, ma gradualmente, percepire l'atmosfera di curiosità che creava la mia figura in quel contesto, non abituato ad accogliere l'inserimento di presenze estranee quale io ero considerata. Consapevole di ciò ho allora messo in atto un comportamento "partecipativo" evitando di dare adito a interpretazioni di carattere autoritario legate al mio ruolo e interagendo con i bambini soprattutto attraverso le forme del gioco.

Ritengo che questa mia modalità di inserimento sia stata ricompensata con una forma di cordiale accettazione da parte dell'intera classe, mentre ho dovuto cercare espedienti diversi e più mirati prima di

poter godere della totale fiducia dei “miei” due bambini, in quanto il nostro rapporto veniva complicato anche da un obiettivo ben più impegnativo: cercare di insegnare loro la lingua italiana.

Innanzitutto mi sono scontrata con la scarsa autostima che caratterizzava i miei due interlocutori principali, essendo appena arrivati dal Bangladesh e sentendosi del tutto estranei al contesto socio-culturale-educativo della classe. Erano davvero “due pesciolini fuori dall'acqua” e le due, profondamente diverse, personalità, sia nel percepire se stessi, sia nel percepire gli altri, mi creavano non pochi problemi nel cercare di calibrare il mio intervento sulle loro diverse esigenze.

Nel totale disorientamento che provocava loro la mancanza di qualsiasi conoscenza della lingua italiana, mi trovavo di fronte a Ismail, aperto agli stimoli miei e dei compagni, lanciati nel tentativo di creare un ponte relazionale che, pur nelle differenze, consentisse un minimo di accettazione reciproca,.

Di contro, nel tentativo di relazionarmi con Salma, mi sono scontrata con una personalità rigidamente barricata dentro il suo “io”, ostinatamente indisponibile a costruire qualsiasi rapporto relazionale sia con i compagni sia con me. Dalla dettagliata descrizione da me precedentemente riportata circa il suo iniziale comportamento, si evince come tra noi si fosse creata una vera e propria situazione di “conflitto” in uno scontro diretto tra opposti interessi, valori, emozioni e percezione della propria identità: io tesa a difendere la mia funzione che mi richiedeva, *in primis*, di raggiungere l'obiettivo di trovare una modalità di rapporto positiva con lei; di contro, Salma arroccata in un atteggiamento difensivo-offensivo, forse per non perdere l'autostima e l'apparente sicurezza che voleva far credere di avere per mascherare un probabile senso di non-appartenenza.

Ho così fatto ricorso a quello che da Sclavi viene definita “la gestione creativa dei conflitti”: mi sono messa in un atteggiamento di “ascolto attivo”, dove all'assenza di una possibile comunicazione verbale è andata sostituendosi una prossemica, innanzitutto facciale, in cui il sorriso e l'espressione di gradimento e di plauso alla sua attività preferita, il disegnare, miravano a sottolineare la positività del suo “fare” e l'accettazione, da parte mia, dei suoi interessi.

In tal modo il clima di tensione è andato stemperandosi ed ho potuto mettere in atto anche alcune strategie “creative” finalizzate all'insegnamento della lingua italiana: obiettivo che sino ad allora era sembrato una “missione impossibile”.

Facendo riferimento ad alcuni principi pedagogico-culturali di educazione all'interculturalità di cui mi ero appropriata approfondendo la parte teorica, ho cercato innanzitutto di far leva sul rispetto della loro identità, assumendo la categoria “diversità” come fonte di intrinseca loro ricchezza e valorizzando così anche la stessa diversità linguistica, diventando io una loro “alunna” alla ricerca di significati condivisi, nelle due diverse lingue . L'apprendimento dell'italiano si è dunque trasformato in un gioco delle parti dove l'agire pratico è diventato fonte di conoscenza connotata anche di implicazioni affettivo-emotive e rivelatrice di significati che hanno coinvolto “il modo di essere” di ciascuno di noi.

Non posso comunque non sottolineare come, nel mettere in atto queste mie strategie “creative” mi sia trovata più volte in difficoltà per la mancanza di validi riferimenti didattici che potessero indirizzare concretamente e più “scientificamente” il mio operato, essendo il problema dell'educazione della seconda lingua agli stranieri, ancora un nervo scoperto nella prassi scolastica italiana.

La prospettiva antropologica dentro la quale ho cercato di calarmi è quella in cui, per l'insegnamento/apprendimento della lingua L2, si fa leva innanzitutto sul riconoscimento del valore delle differenze e sulle potenziali risorse educative che investono l'intera persona dell'educando, nella molteplicità della sua dimensione cognitiva, emotiva, socio-affettiva. Questa si è rivelata vincente, trasformando una realtà vissuta dagli insegnanti come problema, in vera propria risorsa per un'innovazione didattica e relazionale.

Non nego che trasferire il modello etnografico in contesti scolastici tradizionali in cui l'insegnamento della lingua straniera è ancora legato a metodi di natura soprattutto “strumentale” e unidirezionale, presenti difficoltà, per molti insegnanti, ritenute quasi insormontabili.

Come infatti già sottolineato in precedenza, la figura dell'antropologo-etnografo fa fatica a trovare un suo spazio nell'ambito della scuola italiana perché vissuto come figura “estranea” al corpo docente strutturato e privo di una sua precisa qualifica didattica. Alla sua presenza si preferisce quella dell'insegnante di sostegno che ha una formazione pedagogica più “rassicurante” e per la quale è prevista una sua collocazione precisa nell'ambito scolastico.

Io ritengo che in una visione aperta alle esigenze future di una offerta educativa finalizzata all'educazione multiculturale e alla ricerca di modalità didattiche non solo di integrazione ma soprattutto di interazione fra culture e lingue diverse, la figura dell'antropologo debba essere parte integrante di precise scelte

politico-socio-educative ed entrare a far parte di diritto in tutti i corsi di formazione finalizzati alla preparazione dei futuri insegnanti, e divenire così un punto di riferimento preciso all'interno del contesto scolastico per poterlo meglio comprendere e contribuire a migliorarlo.

All'interno degli stessi contesti educativi ritengo inoltre che dovrebbe diventare una prassi ordinaria e consolidata, la presenza anche di altri due profili: uno psicologo e un mediatore culturale. Sono infatti convinta che un'equipe di questo tipo di figure sia fortemente necessaria, soprattutto all'interno di contesti particolarmente multiculturali come la scuola in cui ho praticato la mia indagine. Come ho precedentemente accennato, durante questa mia esperienza, ho visto e assistito a numerose casistiche di situazioni sociali estremamente difficili da sostenere per i giovani studenti. Ritengo dunque che dovrebbero essere messi al servizio delle scuole degli psicologi per poter sostenere i bisogni degli alunni che non andrebbero lasciati soli nemmeno in questo senso.

Dovrebbero inoltre essere inseriti in maniera fissa e strutturata anche dei mediatori culturali. Durante il tirocinio ho infatti appreso che la scuola ricorreva a loro attraverso i propri fondi e li contattava in qualità di esterni, dal momento che erano dipendenti da agenzie extrascolastiche. Tale modalità è stata tuttavia estremamente penalizzante in quanto la scuola da me frequentata aveva poca disponibilità economica, pertanto la collaborazione con i mediatori è stata per così dire "misurata con il contagocce". Durante i colloqui con i genitori ai quali ho assistito, ho potuto toccare con mano l'enorme difficoltà di comunicazione tra il fronte degli insegnanti e il fronte delle famiglie degli alunni, con ricadute negative sulle possibilità di diritto allo studio delle minoranze ed equità educativa proprio a causa dell'assenza di interpreti che potessero rendere possibile tale comunicazione, motivo per cui anche molti genitori o familiari non si presentavano ai colloqui con le insegnanti (come nel caso dei genitori di Salma ed Ismail).

In conclusione, da questa esperienza ho imparato a osservare più finemente i diversi anfratti che si nascondono dentro al mondo-scuola, coglierne alcune criticità così come alcuni aspetti positivi e preziosi. Ma vorrei concludere utilizzando alcune parole in cui mi sono rispecchiata pensando alla mia esperienza con Salma e Ismail. Sono parole tratte dal diario di Daniela Crimi, una dirigente scolastica di un liceo di Palermo, con una lunga storia alle spalle di insegnamento nelle carceri minorili.

Da questa esperienza ho imparato per sempre che si può e si deve guardare negli occhi ogni persona che è davanti a noi, che da ciascuno si può accogliere e a ciascuno si può insegnare, Life Long learning, fino all'ultimo giorno della nostra e della loro vita. Imparare e insegnare sono due processi circolari, infiniti di ottimismo, in ogni

persona, anche quella da cui sembra non poter essere “recuperata” c’è un valore positivo nel quale fare gancio. È il miracolo dell’educazione.



Figura 18: Scatto con alcune alunne della scuola Rosmini a cui va tutto il mio affetto e la mia gratitudine

Appendice

“Non si insegna quello che si sa o quello che si crede di sapere: si insegna e si può insegnare solo quello che si è.”

Jean Léon Jaurès

“Ritirati in te stesso per quanto puoi; frequenta le persone che possono renderti migliore e accogli quelli che puoi rendere migliori. Il vantaggio è reciproco perché mentre s'insegna si impara.”

Lucio Anneo Seneca

“Non ho mai insegnato nulla ai miei studenti; ho solo cercato di metterli nelle condizioni migliori per imparare.”

Albert Einstein

“Insegnando impariamo.”

Arthur Schopenhauer

"La mente non è una nave da caricare ma un fuoco da accendere."

Plutarco

Riferimenti bibliografici

Apolito, P. (a cura di), (1993). *Sguardi e modelli*. Franco Angeli. Milano.

Avico, R. (2018). “Filtro affettivo di Krashen: il ruolo dell’affettività nell’imparare”. In *Il foglio psichiatrico. Blog di divulgazione scientifica, aggiornamento e formazione in Psichiatria e Psicoterapia*, <https://www.ilfogliopsichiatrico.it/2018/05/24/0019/>

Benelli, C. (2020). “Per una “pedagogia delle carezze”. Da Eric Berne a Daniela Lucangeli”. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 16(1), 97-112.

Brugnoli, B., Malorgio, L. (2005). *Io mi presento, parole per il mondo*. Gaia edizioni. Milano.

Callari Galli, M. (1982). “Antropologia ed educazione: problemi e prospettive”. In AA.VV, *L'antropologia oggi*. Newton Compton edizioni. Roma.

Callari Galli M., (1993). “Antropologia e scuola”. In Apolito, P. (a cura di) *Sguardi e Modelli. Saggi italiani di antropologia*. Franco Angeli. Milano.

Callari Galli, M. (2003). *Antropologia per insegnare: teorie e pratiche dell’analisi culturale*. Mondadori. Milano.

Callari Galli, M. (1996). *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*. Meltemi. Roma.

Cambi, F. (2008). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Carocci. Roma.

Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Carocci. Roma.

Carugati, F., Selleri P. (1996). *Psicologia sociale dell’educazione*. Il Mulino. Bologna.

Colajanni, A. (2017). “L’antropologia e l’etica: problemi generali e una rapida scorsa alla storia della disciplina”. In *Academia. Rivista online*.
https://www.academia.edu/77217245/L_antropologia_e_l_etica_problemi_generali_e_una_rapida_scorsa_alla_storia_della_disciplina

Comune di Padova (2022). *Annuario Statistico*. <https://www.padovanet.it/informazione/padova-cifre;www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/%5BWEB%5D%20Capitolo%20%202022.pdf>;

Corsaro, A. W., Colombo M. (a cura di), (2020). *Sociologia dell’infanzia*. Franco Angeli. Milano.

- Corsaro, A. W. (2003). *Le culture dei bambini*. Il Mulino. Bologna.
- Dei, F. (2011). “A cosa serve l’etnografia in una scuola?”. In Simonicca, A. (a cura di). *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche della scuola*. Cisu. Roma.
- Demetrio, D., Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale, Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. La nuova Italia. Firenze.
- Desinan C., (1997). “Appunti per un curriculum di educazione interculturale nella scuola dell'obbligo”. In *Studium educationis*. Cedam. Padova.
- Desinan, C. (1998). “Interculturalità e formazione docente”. In aa.vv., *Formazione permanente e trasformazioni sociali*. Imprimerie. Padova.
- Fabiatti, U. (2015). *Elementi di antropologia culturale*. Mondadori. Milano.
- Gobbo, F. (a cura di), (2003). *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Unicopli, Milano
- Gobbo, F., Gomes, A. (a cura di), (2020). *Etnografia nei contesti educativi*. Cisu. Roma.
- Griaule, M. (1957). *Méthode de l'ethnographie*. PUF. Paris.
- Malighetti, R., Molinari, A. (2016). *Il metodo e l'antropologia. Il contributo di una scienza inquieta*. Cortina. Milano.
- Mangini C., (2022). *Etnografia della scuola: il mondo in una classe*. <https://www.antropia.it/etnografia-della-scuola-il-mondo-in-una-classe/>
- Marazzi, A. (1993). *Professione “antropologo”*. In Apolito, P. (a cura di). *Sguardi e Modelli. Saggi italiani di antropologia*. Franco Angeli, Milano.
- Memè, M. (2011). *Lo spazio e la scuola*. In Simonicca, A. (a cura di). *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche della scuola*. Cisu. Roma.
- Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. www.miur.it, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Miur (2018). *Orientamenti interculturali*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>

- Morbiato, L. (2019, 17 marzo). A Padova vivono 35 mila stranieri: Arcella quartiere più cosmopolita. *Il Gazzettino*. https://www.ilmazzettino.it/nordest/padova/padova_residenti_stranieri-4367588.html
- Ongini, V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Laterza. Roma-Bari.
- Pennacini, C. (a cura di), (2011). *La ricerca sul campo in antropologia. Oggetti e metodi*. Carocci. Roma.
- Romanelli, S. (2023). “L’antropologia entra in classe”, <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica/antropologia-entra-in-classe/>
- Saracini, L. (2002). Padova Nord. Storia di un quartiere.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Pearson Italia. Torino.
- Sclavi, M., Giornelli, G. (2020). *La scuola e l'arte di ascoltare*. Feltrinelli. Milano.
- Semeraro, R. (1999). “Nuovi stili di insegnamento”. In Cian, G., Orlando, D. (a cura di), *Fondamenti dell’insegnare, rivista periodica per la didattica universitaria Studium Educationis*, Cedam, Padova.
- Sgobba, G. (2018, 16 dicembre). 16 dicembre 1943: 75 anni fa il bombardamento che sconquassò l’Arcella e i sogni degli arcellani. *La Difesa del Popolo*. <https://www.difesapopolo.it/Media/OpenMagazine/Il-giornale-della-settimana/ARTICOLI-IN-ARRIVO/16-dicembre-1943-75-anni-fa-il-bombardamento-che-sconquasso-l-Arcella-e-i-sogni-degli-arcellani>
- Sgobba, G. (2016, 12 maggio). Arcella: un quartiere tra postfordismo e superdiversity. *La Difesa del Popolo*. <https://www.difesapopolo.it/Rubriche/Sguardi-d-Arcella/Arcella-un-quartiere-tra-postfordismo-e-superdiversity>
- Simonica, A. (a cura di), (2011). *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche della scuola*. Cisu. Roma.
- Stocking, G. (1992). *The Ethnographer's Magic and Other Essays in the History Of Anthropology*. University of Winsconsin Press. Madison.
- Tallandini, M. A., Valentini, P. (1995). *La scuola è una grande casa. La rappresentazione del sistema scolastico nel bambino e nell’adolescente*. Cortina. Milano.
- Vacchiano, F., (2021). *Antropologia della dignità. Ombre corte*. Verona.

Zaninelli, F.L. (2021). “L’attualità interculturale di Maria Montessori: le infanzie e le lingue nel contesto educativo”. In *Educazione interculturale*, vol. 19 n. 2 (2021): Multilinguismo e accoglienza delle lingue materne dei bambini di origine straniera nei contesti educativi e scolastici <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/13899>